

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

**(у рамках
VII Міжнародного фестивалю
«СВІТ ПСИХОЛОГІЇ: освіта, наука, інновації»)**

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 4 від 19 жовтня 2016 р.

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



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

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

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди” – Вип. 37(3), Том I (21): Тематичний випуск
“Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2017. – 408 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnitsky Pedagogical University by
H.Skovoroda” - Vol. 37(3), Volume I (21): Thematic Issue “International Chelpanov’s
Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2017. - 408 p.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899р від 20.01.2010 року.
Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних та
філософських наук наказом МОН України від 07.10.2016 № 1222.
Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з психологічних наук
наказом МОН України від 11.07.2016 № 820.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітар-
ного знання.

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

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

ISBN 978-966-2760-59-0
ISSN 2308-5126

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2017 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2017 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2017 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2017 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2017 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2017 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Вип. 37(3), Том I (21), 2017 р.

BBK 74.58

G 94

THE JOURNAL OF HUMANITIES of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»: collection of scientific works. – Pereyaslav-Khmelnytskyi, 2016.

Ed. 37. – 508 p.

Collection of scientific works was founded in 2000.

Founders:

Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda State registration certificate KB №16427-4899p from April 20. 01. 2010.

The collection was approved by resolution of the presidium of HAC of Ukraine in pedagogical and philosophic sciences from 07.10.2016 № 1222, psychological sciences from 11.07.2016 № 820.

CHIEF EDITOR:

KOTSUR V. P., Doctor of History, Professor, Member of the NAPS of Ukraine.

EDITORIAL BOARD:

PEDAGOGY: **ANDERSONE R.**, Doctor of Pedagogy, Professor (Latvia); **VASHULENKO M. S.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine; **VOLKOV L. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **GRECMANOVÁ H.**, Ph.D., Professor of Pedagogy (Slovakia); **GROENWALD M.**, Dr.hab., Professor (Poland); **DOBROSKOK I. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **RYK S. M.**, Ph.D., Associate Professor (Deputy Editor); **TOKMAN H. L.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **CHERNENKO G.M.**, Ph.D., Associate Professor (Executive Secretary); **SHAPRAN O. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor.

PSYCHOLOGY: **BULAKH I. S.**, Doctor of Psychology, Professor; **KORNIYAKA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **KALMYKOVA L. O.**, Doctor of Psychology, Professor; **KUZMENKO V. U.**, Doctor of Psychology, Professor; **MANOKHA I. P.**, Doctor of Psychology, Professor; **MIRSKI A.**, Dr., PhD in Psychology (Poland); **RYK S.M.**, PhD, associate professor (Deputy Editor); **TATENKO V. A.**, Doctor of Psychology, Professor, Associate Member of the NAPS of Ukraine, **TKACHUK T.A.**, Doctor of Psychology, Professor.

PHILOSOPHY: **ANDRUSCHENKO V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **BAZALUK O. O.**, Doctor of Philosophy, Associate Professor; **KINTSANS V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor (Latvia); **KONVERSKYI A. E.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **RYK S. M.**, PhD, Associate Professor (Deputy Editor); **STADNYK M. M.**, Doctor of Philosophy, Professor; **STOHNIIY I. P.**, Doctor of Philosophy, Professor; **KHARCHENKO L. M.**, PhD, Associate Professor (Executive Secretary); **KHARKOVSHCHENKO Y. A.**, Doctor of Philosophy, Professor.

REVIEWERS: **KODLYUK Y.P.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **MARUSYNETS M.M.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **ZASIEKINA L. V.**, Doctor of Psychology, Professor; **LOZOVA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **MARCHUK N. H.**, Doctor of Philosophy, Professor; **SAMCHUK Z. F.**, Doctor of Philosophy, Professor.

Recommended by the Academic Council of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (proceedings № 4 від 19 жовтня 2016 р.)

Authors are responsible for the content, author's position, accuracy of facts and quotes set out in the article.

ISBN 978-966-2760-59-0

ISSN 2308-5126

PEREYASLAV-KHMEЛNYTSKYI SPU NAMED AFTER HRYHORIY SKOVORODA, 2016

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ХХІ століття



Г.І. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

ЧЕЛПАНОВ Г.И.

О ПАМЯТИ И МНЕМОНИКЕ

Популярный этюд
(фрагменты издания: Петербург,
Типография И.Н.Скороходова
(Надеждинская, 43), 1903 год.
Дозволено цензурою 27-го августа
1903 год.)

Память с точки зрения психологи (глава вторая)

Понятие образа. - Об ассоциации идей. - Физиологическое объяснение ассоциаций. - О степени воспроизводительной способности. - О типах памяти: безразличный, зрительный, слуховой, двигательный или моторный. - О множественности памяти. - Об индивидуальных различиях памяти и их причины. - Зависимость памяти от нервной деятельности.

И так, мы уже знаем, что ощущение, которое мы испытывали благодаря какому-либо возбуждению, может возобновиться, и тогда мы имеем то, что называется воспоминанием. То, что является в нашем сознании, когда мы что-нибудь вспоминаем, называется представлением, образом, идеей. Чаще всего в этом случае употребляется термин «образ».

Термин «образ» в психологии употребляется не так, как в обиходной жизни, именно он применяется ко всем воспроизведенным ощущениям, между тем как в обиходной жизни он применяется только к зрительным ощущениям. Вчера я видел Храм Спасителя, сегодня я воспроизвожу виденное мною; в этом случае можно сказать: «у меня в данную минуту в со-

знании есть образ Храма Спасителя». Такое употребление слова «образ» отвечает его употреблению и в обиходной жизни. Если я вчера слышал какую-нибудь мелодию и в данную минуту ее воспроизвожу, то с психологической точки зрения можно сказать, что у меня в данную минуту есть «образ» мелодии. Вчера я ел ананасы, сегодня я вспоминаю вкус их, можно сказать, что у меня есть вкусовой «образ» ананасов. Если у меня воспроизводится осязательное ощущение от прикосновения к бархату, то это будет осязательный образ. Есть еще так называемые «двигательные» образы, которые являются воспроизведением ощущений, связанных с деятельностью наших мускулов.

Мы видели, что впечатления, которые мы один раз восприняли, могут вновь появиться в нашем сознании. Это - психологическая сторона явления, потому что мы в этом случае говорим о впечатлении и о появлении его в сознании. Но явление воспроизведения имеет еще и физиологическую сторону - это именно, когда мы имеем в виду физиологические следы, оставшиеся в мозгу и возобновляющи-

еся впоследствии.

Заметив это различие, мы можем поставить вопрос: «отчего впечатление, которое мы один раз восприняли, может вновь появиться в сознании?» Само собою разумеется, что этот вопрос по отношению к явлению, имеющему две стороны, допускает двойной ответ.

Некоторые на этот вопрос отвечают так: в нашем мозгу после действия впечатления остается физический след, который состоит в известном изменении мозгового вещества; когда мельчащие частицы мозгового вещества начинают действовать так, как они действовали в момент восприятия впечатления, то у нас рождается соответствующий психический образ; эти ученые приводят в доказательство этого положения сновидения и галлюцинации, которые, по их мнению, происходят оттого, что мозговое вещество само по себе начинает возбуждаться. В самом деле, кажется, что в сновидениях психические образы появляются сами по себе, хотя никакие возбуждения не действуют на наши органы чувств. То же самое и в галлюцинациях, когда появляются образы, которым ничего не соответствует в действительности.

Но эту теорию нельзя считать безусловно доказанной и во всяком случае она односторонняя, ибо и в сновидениях для того, чтобы появился тот или другой образ, нужно известное воздействие внешних впечатлений, как то доказывают опыты французского ученого Мори. Он производил опыты над самим собой, чтобы определить, в какой мере внешние впечатления принимают участие в появлении тех или других сновидений.

Он просил вызывать в нем вечером, когда он начинал засыпать в своем кресле, какое-либо ощущение и раз-

будить его через некоторое время, достаточно для того, чтобы видеть сон. Ему щекочут пером губы и кончик носа: он видит во сне, что его подвергают ужасным мучениям, что смоляная маска прикладывается к его лицу; потом, при срывании этой маски, у него содрали кожу с губ, с носа, с лица. На некотором расстоянии от его уха заставляют звучать пинцет, о который ударяют ножницами; он слышит во сне звон колоколов; этот звон скоро переходит в набат; ему кажется, что теперь июнь 1848 года. Когда его заставляют вдыхать одеколон, ему снится, что он находится в парфюмерном магазине, а от этой мысли он переносится на восток, он в Каире, он в магазине Jean Farina. При приближении к его лицу горячего железа ему снятся кочегары.

Эти примеры показывают вот что. Нам кажется, что в сновидениях те или другие образы появляются без какой-либо связи с внешними впечатлениями, что они возникают как бы сами по себе. Между тем примеры, приводимые Мори, показывают, что и в сновидениях появление тех или иных образов находится в зависимости от воздействия тех или иных внешних впечатлений. Человек засыпающий, может быть, в продолжение дня совсем не думал о кочегарах, он засыпает и видит во сне кочегаров. Ему кажется, что образ кочегаров появился без всякой связи с каким-либо иными представлениями, а между тем пример Мори показывает, что здесь была совершенно определенная связь с другими представлениями - именно приближение к лицу горячего железа вызывало представление о той теплоте, которую приходится испытывать, когда мы стоим перед печью, а это приводит к представлению о кочегарах.

Таким образом, ясно, что те или другие образы, может быть, даже в сновидениях не появляются сами по себе, а вызываются другими образами. Может быть, это правило можно обобщить и сказать, что вообще образы в нашем сознании никогда не являются самопроизвольно, а их всегда вызывают какие-нибудь другие образы, и именно потому, что между ними существует определенная связь.

Связь же между одним образом и другим может происходить по различным причинам. Связь может происходить оттого, что один образ постоянно соединялся с другим. Например, запах розы у меня постоянно соединялся с цветом и вообще видом розы. И это постоянное соединение нескольких образов производит то, что они вступают в такую тесную связь, что один образ не может появиться без того, чтобы не появился другой. Так, например, запах розы в моем уме так тесно связан с цветом и вообще с видом розы, что если я случайно ощущаю «запах» розы, то у меня сейчас является в сознании «цвет» и «вид» розы.

Соединение одного образа с другим называется в психологии ассоциаций идей (образов) и данный пример относится к ассоциации по смежности, потому что в данном случае один образ связывается с другим вследствие того, что мы воспринимаем их вместе (т.е. по смежности во времени и в пространстве). Если два образа связались друг с другом по смежности, и если появление одного такого образа вызывает в сознании появление другого, то говорят, что один образ вызывает другой вследствие ассоциации по смежности. Вот еще пример того же явления. Если мы кого-нибудь видим постоянно в какой-нибудь одежде, то представление его «лица» вызовет

представление этой «одежды». Если мы кого-нибудь видим постоянно на одном и том же месте, то представление этого «места» вызовет представление этого лица, и наоборот. Если я в вашем присутствии произнесу «горит восток зарею новой» и затем остановлюсь, то у вас непременно в сознании явится: «и на равнине по холмам» и т.д. Отчего это? Оттого, что эти две группы звуковых образов так тесно слились друг с другом, что одна из них не может явиться в сознании без того, чтобы не вызывать и другую. Это ассоциация по смежности звуковых образов. На ассоциациях звуковых образов основано изучение наизусть стихов, молитв и т.п.

Но одни идеи или образы могут вызывать другие еще иным способом. Когда я читаю описание характера Иоанна Грозного, то я вспоминаю и Нероне. Почему? Психологи говорят, что это потому, что сходные образы вызывают друг друга. Например, когда я смотрю на портрет, то я вспоминаю о лице, изображенном на портрете, потому что между ним есть сходство. Латинское слово Roma напоминает мне «ром» по сходству; немецкое слово Pferd вызывает «ферть» и т.п. Все это ассоциации по сходству. Есть еще ассоциации по контрасту. Например, представление «бедности» вызывает представление «богатства» по контрасту. Такое же отношение между «тишиною» и «шумом», между «холодом» и «теплотою» и т.п.

Психологи придают весьма важное значение ассоциации идей; по их мнению, вся наша душевная жизнь создается из ассоциаций образов по смежности, по сходству или по контрасту. Попробуйте проследить за течением ваших идей и вы убедитесь, что ни одна из них не появляется без указанной связи с какой-нибудь дру-

гой идеей, хотя связь эта бывает иногда настолько неуловима, что ее трудно бывает открыть.

Теперь для нас важно заметить следующее обстоятельство по отношению к ассоциации идей и к памяти.

Легко понять, что процесс ассоциации есть только другое название для памяти или воспоминания. Мы ничего не могли бы запоминать и воспоминать, если бы у нас представления (или образы) не связывались друг с другом так, как только было указано. Если мы говорим, что что-нибудь остается в памяти, то мы этим желаем сказать, что установилась известная ассоциативная связь между какими-либо представлениями, и что благодаря именно этой связи, при появлении одного представления появляется и другое.

Но что соответствует ассоциации с точки зрения физиологической? Это необходимо рассмотреть, потому что объяснение с этой точки зрения для многих кажется имеющим решающее значение.

Объяснить ассоциацию по смежности с точки зрения физиологической, как кажется, сравнительно легко. Предполагают, что для ассоциации по смежности двух представлений достаточно двух нервных элементов, которые могли бы связываться друг с другом.

Как я сказал выше, по современным учениям, вся нервная система представляется совокупностью так называемых нейронов, соединенных в одно целое. Мы видели, что один нейрон не находится в непрерывной связи с другим, а отростки их только прикасаются друг к другу и таким образом, что осево-цилиндрический отросток одного нейрона с протоплазматическими отростками другого соединяется только посредством при-

косновения. Оказывается (что для нас чрезвычайно важно), что осево-цилиндрический отросток обладает способностью удлиняться и укорачиваться, и что благодаря этому и поддерживается соединение между нейронами. Если отросток одного нейрона удлиняется до прикосновения с другим, то мы говорим, что один нейрон соединен с другим, потому что возбуждение одного нейрона может быть передано другому нейрону. Если отросток одного нейрона укоротится, так что становится невозможным прикосновение к отросткам другого нейрона, то соединение одного нейрона с другим нарушится. Вот это - то соединение и разъединение нейронов, благодаря удлинению и сокращению отростков, дало повод для физиологов сделать попытку объяснения многих психических процессов, и в том числе и процесса ассоциации, именно при помощи удлинения и укорачивания нейронов.

Если наша нервная система действительно, состоит из таких единиц, как нейроны, то им должно быть присуще и определенное назначение; назначение же их, по мнению некоторых физиологов, состоит в том, чтобы каждый нейрон был носителем отдельного представления, образа, так, что например, представлению «А» соответствует нейрон «а», представлению «В», нейрон «в» и т.д. А если так, то становится понятной и связь между отдельными представлениями. Положим, что одно представление «А», которое было в постоянной связи с другим представлением «В», тесно связалось с этим последним. Физиологически эту связь между представлениями «А» и «В» можно объяснить только таким образом, что между нейронами «а» и «в», соответствующими представлениям «А» и «В», установи-

лась связь. Если связь между представлениями «А» и «В» нарушается, то это можно объяснить таким образом, что связь между соответствующими им нейронами тоже прервалась.

Это утверждение, что каждому простому ощущению или представлению соответствует один простой анатомический элемент, нуждается в следующей поправке. Оно было бы, может быть правильно только в том случае, если бы наши представления по своей простоте соответствовали простоте нервных элементов. Но в действительности этого нет. Даже самые простые представления, с которыми мы имеем дело, не обладают абсолютно простым характером. Возьмите сложное представление, например, представление розы. Оно есть ассоциация таких представлений, как: форма, цвет, запах и т.п. возьмите, например, просто «форму», очертание розы. Можете ли вы сказать, что это представление есть нечто абсолютно простое? Можете ли вы сказать, что оно настолько просто, что достаточно одного нервного элемента, чтобы воспринять его? Я думаю, что нет. Уже поверхностного рассмотрения достаточно, чтобы видеть, что даже такой простой, по-видимому, элемент есть нечто сложное. Возьмите дальше «цвет». На первый взгляд кажется, что это очень простое качество. Между тем цвет имеет такие стороны, как известный тон, известную яркость, насыщенность и т.п. Следовательно, даже такое, по-видимому, простое качество имеет сложный характер. Что же сказать о большинстве представлений, входящих друг с другом в ассоциативную связь? Мне кажется, что будет ближе к действительности, если мы скажем, что тому или другому, так называемому простому представлению соответствует не один нервный

элемент, а целая группа их, или система, если, разумеется, вообще дозвоительно делать попытки приводить в связь число представлений с числом нервных элементов.

Тогда попытка физиологического объяснения ассоциации может представиться в следующем виде.

Когда мы желаем объяснить ассоциацию между двумя представлениями «А» и «В», необходимо признать, что одному представлению «А» соответствует целая система анатомических элементов, которую мы назовем через «М», а представлению «В» целая система, которую мы назовем чрез «N». Тогда соединение между одной системой и другой будет соответствовать соединению между представлениями «А» и «В».

Что касается ассоциации по сходству, то, вероятно, здесь объяснение иное. И здесь, разумеется, для каждого представления необходимо система нервных элементов. Если мы возьмем какое-нибудь представление «А» + «d», которое частью отличается от «А», частью сходно с ним, то, по всей вероятности, при проявлении представления «А» + «d», в деятельное состояние приходит, главным образом, система «М» и часть нервной системы, соответствующая представлению «d». Таково возможное физиологическое объяснение ассоциаций по смежности и сходству.

Заметив это, рассмотрим вопрос об отношении между «образом» и первоначальным «впечатлением».

Говорят, образ есть копия впечатления более или менее живая. Иногда он отличается крайней слабостью, бледностью в сравнении с действительным впечатлением, а иногда по живости приближается к реальному впечатлению. Вот пример, поясняющий это. «Я слышал однажды, - гово-

рит один путешественник, - как поведник мулат описывал мучения ада. С некоторым красноречием, он переходит от описания одного мучения к описанию другого. Наконец, увлеченный неодолимым волнением, он, в течение более чем минуты, мог издавать только ряд криков или нечленораздельных звуков». :Очевидно, замечает по этому поводу Тэн, в течение этой минуты его умственное зрение имело все признаки физического зрения, его воображаемый ад был пред ним, как ад действительный, и он верил своим внутренним призракам, как внешним предметам». «Мои воображаемые лица, - пишет известный французский писатель Флобер, - осаждают меня, преследуют меня или, вернее, я живу в них. Когда я описывал отравление Эммы Бовари, то у меня был во рту вкус мышьяка, и я чувствовал себя как бы отравленным».

В летописях психологии мы находим следующие случаи: некоторые живописцы и ваятели, внимательно рассмотрев модель, могли сделать ее фигуру на память. Об одном живописце рассказывают, что он на память скопировал картину Рубенса «Мучения св. Петра» с таким совершенством, что когда обе картины были повешены рядом, то нужно было некоторое внимание, чтобы отличить копию от оригинала. Известно, что Моцарт, дважды прослушав Miserere сиктинской капеллы, записал его на память. Было запрещено снимать копии с нот этой пьесы, и сперва подумали, что начальник капеллы изменил приказы: настолько считалось невозможным написать ноты по слуху.

Относительно известного художника Ганса Макарта рассказывают следующее: «Он один раз приходил, во время прогулки, мимо башенных лесов, оживленно разговаривая и не

обращая на них никакого внимания. Когда зашла речь об этих лесах, то он изобразил их со всеми подробностями соединений балок. Удивление, которое он вызвал таким образом, возросло, когда этот рисунок был проверен с оригиналом. Точно таким же образом он рисовал и так же близко к оригиналу и цветы, один раз бегло взглянув на них.

Разумеется, это случаи исключительные, на самом же деле образы всегда слабее реальных впечатлений.

Английский ученый Гальтон задался целью разрешить вопрос о степени воспроизводительной способности отдельных лиц. Для этого он поступил следующим образом. Он разослал различным лицам вопросные листки, с просьбой дать ему ответы на вопросы, которые были написаны на них. Вопросы же заключались в следующем. «Подумайте о каком-нибудь предмете, например, о том столе, за которым вы сегодня утром завтракали, и рассмотрите тщательно тот образ, который предстанет пред вашим умственным взором» и затем постарайтесь дать ответ.

Во-первых, относительно степени яркости этого образа. Светлый он или темный? Можно ли его яркость сравнить с яркостью реальных предметов?

Во-вторых, относительно определенности этого образа. Можно ли сказать, что все предметы в одно и то же время обладают одинаковой определенностью, или же, может быть, места, отличающиеся наибольшей определенностью в один какой-либо момент, в следующий затем момент обладают меньшей определенностью, чем в действительности?

И, наконец, в-третьих, по отношению к цвету. Можно ли сказать, что цвет посуды, жаркого, хлеба, горчицы, мяса, петрушки и вообще всего

того, что может быть на столе, вполне приближается к действительности?

Он с этими вопросами не решился обратиться к каким-либо лицам без разбора, так как боялся, что его не поймут, и он получит неточные ответы и поэтому он обратился, прежде всего, к ученым членам Королевского института. Но от них он получил ответ, поразивший его. Ученые не верили в существование такой способности «умственного видения». По словам некоторых, например, нельзя сказать, чтобы умственный образ завтрака приближался к действительности. Можно сказать, что я «вижу» свой завтрак, то только в том смысле, в каком можно сказать, что я «вижу» тысячу строк из сочинений Софокла, потому что, при достаточном напряжении, я в состоянии их воспроизвести. Они содержатся в моей памяти, но нельзя сказать, чтобы я их видел так, как я вижу действительные вещи. Такой же ответ он получил от членов парижской академии. Тогда он случайно обратился к молодым людям обоего пола и от них получил как раз противоположные ответы: они говорили ему, что они в состоянии воспроизводить с величайшей точностью. Это обстоятельство навело его на мысль разослать свои записки к разнообразным лицам. Ответы, им полученные, весьма любопытны. Одни писали: «мои умственные образы отличаются живостью, приближаются к действительности. Другие писали: «я воображаю не отчетливо, не ясно», и, наконец, третьи заявляли, что их умственные образы не имеют ничего общего с действительными впечатлениями, между ними лежит пропасть. Таким образом, Гальтон убедился, что способность воспроизведения чрезвычайно различна у различных людей.

Она различна, по мнению Галь-

тона, смотря по расе. «Французы, - говорит он, - кажется, обладают ею: на это указывает их способность к устройству празднеств и церемоний, их способность к стратегии и ясность их речи. «Вообразите» - выражение, часто встречающееся во французской речи. Кажется, что эскимосы и бушмэны также одарены этой способностью. Бушмэны очень любят рисование: различные предметы их обихода бывают покрыты изображениями охоты, животных и т.п.». Один эскимос, никогда не имевший сношения с европейцами, нарисовал на память карту местности, имеющей протяжение до 1100 английских миль, с такими деталями и с такой точностью, что сходство ее с адмиралтейской картой было поразительно. Возраст и пол также имеют значение. Способность воображения более развита у детей, чем у взрослых; у женщин больше, чем у мужчин. Занятие отвлеченными науками, по видимому, способствует ослаблению этой способности, как это Гальтон заметил у ученых.

В то время, как Гальтон собирал данные для разрешения вопроса о воспроизводительной способности, он наткнулся на следующий любопытный факт, имеющий отношение к этой способности. Один ученый математик писал ему приблизительно в следующих выражениях: «Вы спрашивали меня об умственном видении; не знаю, так ли я вас понимаю. Дело в том, что когда я себе хочу представить какие-нибудь числа, то в моем воображении является вот что: на зрительном поле цифры у меня расставляются в совершенно определенном порядке, так что единицы по одну сторону, десятки по другую и т.д., и этот порядок никогда не нарушается; цифры на поле зрения занимают одно и то же положение. Это побуди-

ло Гальтона обратиться с запросом и к другим математикам; оказалось, что значительное большинство их обладает этой способностью.

Один из моих знакомых студентов доставил мне рисунок той числовой формы, в которой он представляет себе числа вообще. По его описанию, «когда он думает о числах, то они располагаются в определенном порядке, постоянном и неизменном. Ближе всего к нему находятся небольшие числа, большие числа находятся дальше, наконец, очень большие числа теряются в перспективе».

Каким образом вырабатывается эта своеобразная способность мы пока еще ничего определенного сказать не можем, но для нас она является иллюстрацией удивительного разнообразия в воспроизводительной способности.

Но вот еще факты, доказывающие то же самое. Как я уже сказал, каждое чувство имеет соответствующие ему образы. Есть, следовательно, зрительные, слуховые, осязательные и прочие образы. Один индивидуум отличается от другого тем, какие образы он по преимуществу употребляем в процессах мышления и воспроизведения, когда, например, он вспоминает о каком-нибудь таком предмете, представление которого состоит из различных образов. Например, представление о «человеке» складывается из зрительных, слуховых и т.д. образов. Спрашивается, какие же образы мы воспроизводим, когда мы вспоминаем о каком-либо человеке? Оказывается, что в этом отношении между людьми существует огромное разнообразие.

Есть люди, которые, желая вызвать в своем уме воспоминание о каком-либо знакомом, воспроизводят в одинаковой мере все образы, т.е. они воспроизводят одинаковым образом

и его фигуру, и цвет его лица, и цвет его одежды, но в то же время с такой же отчетливостью воспроизводят и характерные особенности его голоса (высоты, тембра и т.п.). Это те индивидуумы, у которых существует полное равновесие между зрительными и слуховыми образами. Таких лиц относят к так называемому безразличному типу памяти (*type indifferent*), потому что они в своих умственных процессах не отдают предпочтения тем или другим образам.

Но есть лица, которые пользуются по преимуществу зрительными образами. Так, например, если они желают вспомнить о каком-либо знакомом, то они тотчас воспроизводят его фигуру, цвет его лица, его одежду, и при этом вовсе не воспроизводят его голоса. Совершенно также они поступают и во всех своих воспроизведениях. У них зрительные образы преобладают. Это - лица зрительного типа (*type visuelle*).

Но есть еще один тип так называемый слуховой (*type auditif*); его особенность состоит в том, что в процессе воспроизведения он отдает предпочтение слуховым образам. Так, если ему приходится вспоминать о каком-либо знакомом, то он вспоминает не о его фигуре, цвете лица, но, главным образом, о его голосе; он, так сказать, его умственно слышит, в то время, как лицо зрительного типа его умственно видит.

Наконец, о четвертом типе, так называемом двигательном (*moteur*), скажу ниже.

Ближе особенности этих типов описываются следующим образом.

Когда лица зрительного типа стараются заучить что-нибудь наизусть, то они запечатлевают в своей памяти зрительный образ страницы с буквами и, отвечая наизусть, они мысленно видят этот образ и читают его. Когда

они припоминают арию, то при помощи того же самого процесса они видят ясно ноты партитуры. Не только память их носит зрительный характер, но и все другие способности; когда они обсуждают или воображают, то пользуются исключительно зрительными образами. Развитие ума в одном направлении позволяет зрительному типу совершать изумительные вещи. Есть шахматные игроки, которые ведут партию, обратив голову к стене, или с закрытыми глазами. Очевидно, что при каждом ходе весь образ шахматной доски с расположением отдельных частей представляется им как во внутреннем зеркале. Без этого условия они не могли бы предвидеть последствий своих ходов и ходов противника. Двое друзей, обладавших этой способностью, играли в шахматы мысленно, прогуливаясь по улицам. Многие ораторы, говоря перед публикой, представляют свои рукописи как бы помещенными перед глазами. Один государственный человек говорил Гальтону, что запинки в его речи на трибуне происходили от того, что он был приводим в замешательство образом своей рукописи с помарками и зачеркнутыми местами.

«Дети, принадлежащие к этому типу, когда их приучают вычислять в уме, мысленно пишут мелом на воображаемой доске заданные цифры, затем все частные действия и, наконец, окончательный итог, так что они внутренне видят одну за другой различные линии белых знаков, только что ими начерченных». «Все мои представления слов по преимуществу зрительные, - пишет одно лицо, принадлежащее к этому типу. Чтобы запомнить слово, слышанное в первый раз, мне нужно немедленно дать отчет, как оно пишется; равным образом, когда я слушаю чей-нибудь интерес-

ный для меня разговор, то мне часто случается представить его написанным фразой за фразой». «Один из моих друзей, - говорит Кейра, уверял меня, что ему недостаточно для запоминания слышать какое-нибудь слово, например, имя собственное; ему необходимо видеть его написанным. В лицее, как бы внимательно он ни относился к урокам литературы или истории, он ничего не выносил из них, между тем как получасовое занятие над книгой или тетрадью приносило ему гораздо больше пользы».

Из этих примеров легко видеть, что лица, принадлежащие к зрительному типу, в процессе мышления пользуются, по преимуществу, зрительными образами.

«Слуховой тип нужно признать более редким, чем вышеуказанные типы: его можно узнать по тем же отличительным признакам; лица этого типа связывают все свои воспоминания посредством языка звуков; чтобы запомнить урок, они запечатлевают в уме не зрительный образ страницы, а звук их слов. Суждения, как и память, у них слуховые; производя, например, умственно сложение, они повторяют умственно названия цифр и представляют, так сказать звуки, не представляя при этом их изображения».

«Когда лицо, принадлежащее к слуховому типу, воображает себе диалог, в котором он сам принимает участие, или, еще лучше, пишет его, то он часто слышит с известною отчетливостью слова собеседника. «В то время, когда я пишу, - говорит известный ученый, Дельбеф, - то я разговариваю с фиктивным читателем, я приписываю ему возражения, когда я выражаюсь не ясно, и сомнения, когда я сомневаюсь сам».

Мне самому приходилось отмечать различие между типами памяти сле-

дующим образом. Положим, ребенок хочет заучить латинские вокабулы, и ему нужно запомнить слово *quis*. Если он принадлежит к зрительному типу, то при воспроизведении он будет писать его *quis*, если же он принадлежит к слуховому типу, то он будет писать *cuís*. Это объясняется тем, что зрительный тип вспоминает зрительный образ слова, он вспоминает, как оно пишется, он представляет его написанным на бумаге. У ребенка слухового типа в воспоминании имеется слуховой образ, а не зрительный, а потому при желании воспроизвести, как это слово пишется, он воспроизводит не непосредственный зрительный образ слова, а пытается построить его образ из отдельных звуковых образов.

Если ребенок зрительного типа желает изучить стихотворение, то он вспоминает слова и фразы, представляя их себе так, как они напечатаны на страницах книги, он умственно видит их расположение, словом, он читает их, как если бы они были перед его умственным взором. Если он желает вспомнить какое-нибудь правило, то он старается воспроизвести ту страницу и то место из учебника, на которой это правило находится. Если он изучает вокабулы, то он всегда представляет себе их письменный образ. Если дети этого типа изучают хронологию, то записывание различных дат очень помогает запоминанию. Совсем иначе поступают дети слухового типа. Если им нужно изучить вокабулы, то они стараются воспроизводить их звуковой образ. Для детей этого типа записывание мало помогает запоминанию. Мне приходилось наблюдать ребенка этого типа, который легче усваивать слова, когда кто-нибудь посторонний произносил их, чем в том случае, когда он сам должен был прочитывать их. Очевидно, что слуховой образ дей-

ствовал на него сильнее, чем зрительный. Мне кажется, что дети слухового типа хуже усваивают орфографию, чем дети зрительного типа, так как в орфографии, на мой взгляд, главная роль приходится на долю зрительных представлений.

Есть еще двигательный тип. Лица, принадлежащие к этому типу, пользуются в процессе воспоминания, суждениями и во всех других умственных актах образами, происходящими от движения, т.е. «двигательными» образами.

Что же такое двигательный образ?

Чтобы понять это, заметим следующее. Положим, что мы желаем достать рукой вещь, находящуюся от нас на расстоянии 2-х футов. Для этого мы должны привести в движение нашу руку. Для того чтобы это движение могло осуществиться, нужно, чтобы одни мускулы нашей руки сократились, а другие удлинились. Будет ли разница в том случае, когда мне нужно привести в движение руку для того, чтобы достать вещь, находящуюся от меня на расстоянии 5 футов? Несомненно. Отчего же это происходит? Оттого, что во втором случае происходит иное сокращение мускулов. Вследствие этого во втором случае мы имеем и иное ощущение.

Закроем наши глаза, и пусть кто-нибудь придаст нашей руке произвольное положение: пусть он ее согнет, пусть он ее вытянет, пусть он ее поднимет. Несмотря на то, что наши глаза закрыты, мы, однако, очень хорошо знаем, в каком положении находится наша рука: согнута, поднята или находится в ином каком-нибудь положении. Благодаря чему мы имеем познание этого рода?

Психологи говорят, что благодаря тому, что наши мускулы сокращаются и доставляют нам этим особое ощу-

щение, которое можно назвать мускульным или двигательным. Другие психологи, правда, оспаривают, что в этом случае именно мускулы доставляют нам те ощущения, благодаря которым мы узнаем об изменениях в положении того или другого движущегося органа. Мы не будем рассматривать, изменение чего именно производит это своеобразное ощущение, при помощи которого мы определяем положение того или другого органа. Для нас важно заметить, что такие ощущения действительно существуют во всех тех случаях, когда мы производим какие-либо движения, что эти ощущения, подобно всем другим ощущениям, могут воспроизводиться.

Чтобы пояснить, что эти ощущения действительно воспроизводятся, произведем следующий простой опыт. Я стою, вытянувши руку, при закрытых глазах. В руке у меня кусок мела. Вытянувши руку так, чтобы она пришла в соприкосновение с доской, я могу произвести движение мелом так, что он напишет известную линию. Если я, спустя несколько секунд, опять-таки, при закрытых глазах, исходя их той же точки, пожелаю произвести такое же движение, повторить его, то я его повторю, сделав, разумеется, ошибку, большую или меньшую. Этот пример показывает, что мы можем воспроизводить те ощущения, которые связаны с деятельностью наших органов, приходящих в движение.

Если понятно, что мы можем воспроизводить ощущения, связанные с движениями нашей руки, как в вышеприведенном примере, то должно быть понятно, что то же самое имеет место по отношению ко всем движущимся органам. Например, голосовые органы могут приходить в движение. С их движениями связаны определенные ощущения. Мускулы лица и рта

приходят в движение при произношении слов; и об ощущениях, связанных с этими движениями, нужно сказать то же самое, что и обо всех других двигательных ощущениях, т.е. что они могут воспроизводиться с большей или меньшей точностью.

Подобно тому, как относительно лиц зрительного типа мы видели, что у них наилучше воспроизводятся зрительные ощущения, у лиц слухового типа наилучше воспроизводятся слуховые ощущения, так относительно лиц двигательного типа следует сказать, что эту будут те, у которых наилучше воспроизводятся двигательные ощущения.

Особенно важную роль играют те двигательные образы, которые связаны с произношением слов. У одних лиц эти образы воспроизводятся плохо, у лиц же, принадлежащих к двигательному типу, они воспроизводятся очень хорошо. Такие лица в процессе мышления о словах обыкновенно воспроизводят их двигательные образы, т.е. мысленно произносят эти слова.

«У меня, говорит профессор медицины Балле, при обыкновенных условиях мышления двигательные образы отличаются очень большой интенсивностью. Я очень отчетливо чувствую, что, за исключением особенных обстоятельств, я не вижу и не слышу своей мысли, я ее умственно говорю. У меня, как вероятно, у большинства людей двигательного типа, внутреннее слово бывает настолько живым, что мне случается произносить потихоньку слова, подсказываемые внутреннею речью».

Есть еще двигательные образы, связанные с процессом писания, рисования. Эти образы также играют очень важную роль в умственной жизни человека. Само собою разумеется, что одни лица воспроизводят эти образы лучше, другие хуже. Их существова-

ние можно показать на следующих примерах.

«Есть лица, запоминающие рисунков лучше в том случае, если они проследили контуры его пальцем. Лекок Буабодран пользовался этим способом при преподавании, чтобы приучить своих учеников рисовать на память: он заставлял их следить на известном расстоянии, с карандашом в руке, контуры изображений, принуждая их таким образом присоединять двигательные образы к зрительным. В подтверждение существования двигательной памяти, Гальтон приводит следующий факт: «полковник Монткрафт часто наблюдал в Северной Америке молодых индейцев, посещавших иногда его квартиру и интересовавшихся гравюрами, которые им показывали. Один из них тщательно обводил с помощью ножа контур рисунка, помещенного в «*Illustrated News*», говоря, что таким образом он сумеет лучше вырезать его по возвращении домой». В этом случае двигательный образ движений предназначался к тому, чтобы закрепить зрительный: этот молодой дикарь принадлежал, очевидно, к двигательному типу».

Я думаю, что различие между этими тремя типами можно сделать вполне ясным, если взять какой-нибудь пример. Возьмем, например, пословицу: «Тише едешь, дальше будешь». Как ее представляют лица различного типа? Лица зрительного типа представляют ее в виде слов, написанных на бумаге, лица слухового типа при представлении этой пословицы слышат слова, из которых она состоит, и наконец, лица двигательного типа, при представлении этой пословицы, мысленно произносят слова.

Насколько велики индивидуальные различия в этом отношении, по-

казывает то, что резко выраженные представители того или другого типа часто бывают не в состоянии понять представлений, принадлежащих лицам другого типа. Это весьма характерно выразилось в споре, который произошел между двумя учеными.

Венский анатом Штриккер, который именно впервые указал на роль двигательных образов в процессе представления слов, утверждает, что мысленное представление звука есть всегда двигательный образ произношения, т.е. по его мнению, когда кто-нибудь желает воспроизвести какой-нибудь звук, то он старается его мысленно произнести и таким образом вызывать в себе то или другое двигательное ощущение. «Когда я представляю себе образ буквы П, говорит Штриккер, - то мои губы испытывают такое же ощущение, как если бы я действительно ее произносил».

Что звуки можно воспроизводить, только произнося их мысленно, по мнению Штриккера, доказывается и следующим обстоятельством.

Нельзя себе предстаить какую-нибудь букву, если в то же время мускулам, служащим для произнесения этой буквы, дать положение, не позволяющее им совершить действие. Нельзя, например, думать о букве Б, принадлежащей к губным, держа рот открытым, так как такое положение не допускает движения губ. Далее, нельзя одновременно представить себе две буквы А и У, например, потому что для образования слуховых образов звуков А и У служат одни и те же мускулы.

Французский психолог Полан, возражая ему, говорит: «я нахожу, что, произнося громко букву А, я могу представить себе мысленно ряд гласных и даже целую фразу; отсюда я заключаю, что образ других гласных

и других слов не есть двигательный образ, потому что, когда мускулы, служащие для выговаривания А, находятся в действии, то двигательный образ других гласных не может возникнуть».

«Что же доказывает это разногласие? - спрашивает Бинэ. Оно доказывает, что оба эти ученые имеют различные образы и принадлежат к разным типам. По всей вероятности, Штриккер принадлежит к двигательному типу; поэтому он не понимает, что другие могут быть устроены иначе, он даже делает следующее замечание: «я еще не встречал никого, кто бы мне говорил, что содержание статьи журнала он представляет в виде печатных букв, составляющих ее. Можно удержать в памяти много статей, много фраз посредством произносимых мысленно слов, а не посредством письменных образов слов, которые можно было бы читать в памяти, как напечатанные на листе бумаги». Это утверждение совсем неверно: все принадлежащие к зрительному типу, а их много, делают именно то, что Штриккер признает невозможным.

Отсюда ясно, что, по отношению к воспроизведению впечатления, люди очень друг от друга отличаются; у одних преобладают звуковые, у других зрительные, у третьих двигательные образы.

Для обсуждения вопроса о воспитании памяти представляется в высшей мере важным вопрос о так называемой множественности памяти. Дело в том, что многие при обсуждении вопроса о памяти впадают в очень странное заблуждение. Они думают, что есть одна способность памяти, которая находится вне отдельных воспоминаемых состояний. В средневековой философии весьма часто поставляли вопрос о том, существует ли человек,

как нечто особое вне отдельных индивидуумов, и некоторые из философов думали, что, конечно, кроме Петра, Ивана, Фомы, есть еще отдельное существо, которое собственно мы должны назвать человеком. Мы в настоящее время готовы посмеяться над теми, которые могли бы признавать нечто подобное, но перенесем вопрос на другую почву и мы тотчас увидим, как многие станут рассуждать подобно средневековым философам. Если мы спросим, существует ли отдельная способность памяти, как что-то такое, что находится вне воспоминаемых состояний, то многие ответят на этот вопрос утвердительно.

Но читатель должен обратить внимание на то, что памяти, как чего-то отдельного от воспоминаемых состояний нет. В нашей душе есть только отдельные воспоминаемые состояния, есть воспоминание о тех или других зрительных впечатлениях, о тех или других звуковых, осязательных впечатлениях, но памяти, как чего-то такого, что было бы вне этих воспоминаний, нет. Память есть только слово для обозначения того, что в нас существует отдельные воспоминаемые состояния.

Можно было бы при помощи логических соображений сделать понятным, что существует не память, а памяти, или, по выражению одного психолога, «памятей столько же, сколько добродетелей».

Но это можно сделать лучше всего, если мы обратим внимание на то, каким образом у нас возникает само понятие памяти. Это понятие возникает вследствие наблюдения над отдельными воспоминаемыми представлениями. Положим, несколько времени тому назад у нас в сознании было какое-нибудь представление. Мы о нем не думали в продолжении всего этого

времени, но потом какое-нибудь обстоятельство производит то, что это представление вновь появляется в нашем сознании. То же самое мы замечаем и на другом представлении, и на третьем и т.д. Произведя это наблюдение над множеством различных представлений, мы обобщаем наше наблюдение и говорим, что вообще все представления обладают свойством воспроизводиться, возрождаться. Для того чтобы обозначить это свойство, общее всем наблюдаемым нами представлениям, именно их свойство воспроизводиться мы употребляем слово память.

Следовательно, память есть только слово и ничего больше, и потому при рассуждении о памяти мы отнюдь не должны забывать этого обстоятельства и не должны думать, что память есть что-нибудь вне отдельных воспоминаемых состояний. Если так, то, я думаю, должно сделаться понятным, что у нас столько памятей, сколько переживаемых состояний, что для каждого отдельного психического состояния должна быть, так сказать, отдельная память.

Каждый пережитый нами психический акт живет, в известном смысле, отдельною жизнью. Это лучше всего можно показать на болезненных явлениях потери памяти. Из этих явлений мы можем видеть, что один ряд переживаний может быть утрачен, между тем как все другие ряды остаются в полной сохранности. Так, например, некоторые лица теряют способность воспроизводить только известные тоны или известные цвета и должны бывать отказаться от музыки или от живописи, другие теряют только память чисел, фигур, иностранного языка, собственных имен. Один путешественник рассказывал: «Я спустился в один и тот же день в две глубо-

кие шахты в горах Гарца, оставаясь по несколько часов в каждой. Во второй от усталости и голода я чувствовал полнейшую неспособность разговаривать с проводником-немцем: немецкие слова и фразы ускользнули из моей памяти, и только потом, выпив вина и отдохнув, я стал их опять припоминать». Другое лицо рассказывает, что один из его друзей, получивший удар в голову, позабыл все то, что он знал по-гречески, но что его память в других областях ничуть не пострадала. То же рассказывают и относительно музыки. Один мальчик, получивший сильный удар в голову, оставался три дня в бессознательном состоянии. придя в себя, он забыл все то, что знал из музыки; ничего другого он не забыл. Есть случаи еще более специальной потери памяти. Большой, который совершенно забыл значение музыкальных нот, мог играть арию, прослушав ее. Другой мог писать ноты, созидать композиции, узнавать мелодии по слуху, но не был в состоянии играть, глядя на ноты. Один путешественник, подвергшийся продолжительному влиянию холода, почувствовал ослабление памяти на числа: он не мог считать и не мог помнить в продолжении даже одной минуты ни одной цифры. Сообщают случай, когда один хирург, сброшенный лошадью и раненый в голову, как только пришел в себя, дал самые подробные указания относительно того, как следует его лечить, но в то же время он совершенно не помнил того, что у него были дети, жена, и это забвение продолжалось около трех дней. Один господин, не будучи в состоянии вспомнить имени своего друга, был поставлен в необходимость привести своего собеседника к двери, на которой это имя было написано на медной дощечке. Существуют еще более

специальные случаи потери памяти. Рассказывают также, что некоторые лица забывали свое собственное имя, а один при полной сохранности всех своих умственных способностей не узнавал буквы «ф».

Эти явления легко сделать наглядными, руководясь теми сведениями из физиологии, которые мы уже имеем. Мы знаем, что для нормальной душевной деятельности нужно, чтобы нервная система была не разрушенной. По представлению физиологов, наш головной мозг разделяется на огромное число частей, из которых каждая имеет свое особенное назначение. Не будет особенной неточности с точки зрения физиологии, если мы скажем, что в нашем мозгу есть участок или несколько участков, с деятельностью которых связано восприятие известных звуковых, зрительных и двигательных ощущений, из комбинации которых создается греческий язык. Предположим, что вследствие болезни те части мозга перестают действовать; нужно ожидать, что в душе окажется пробел; и в самом деле пациент забывает греческий язык. Точно таким же образом объясняются и все остальные частные потери памяти.

Этой множественностью памяти объясняется также и то обстоятельство, что у различных индивидуумов замечаются характерные особенности памяти. У одних лиц бывает больше развита одна память, у других другая. При этом здесь замечается удивительная специализация. Например, в области зрительных ощущений у одних бывает больше развита способность к восприятию цветов, у других больше развита способность к восприятию форм. До чего доходит это разнообразие способностей, показывает то обстоятельство, что у лиц, у которых бывает развита зрительная память,

можем быть очень развита память на лица и слабо развита память на пространство, т.е. одни обладают способностью, увидев раз какое-нибудь лицо, долго его помнить и при новой встрече узнавать, но в то же время они обладают плохой способностью ориентироваться; попадая, например, в новый город, они, проходя даже часто по каким-либо улицам, ошибаются, идут совсем не в том направлении. Следовательно, обнаруживают плохую память в области тех же зрительных представлений.

Уже издавна различают специальные виды памяти на слова, на числа, на вещи, памяти на ритм, на гармонию, на мелодии и т.п.

Очень трудно решить вопрос, отчего происходит такое различие в индивидуальных особенностях восприятия? Прежде всего, является сомнение относительно того, есть ли это различие результат врожденных органических условий, или результат воспитания. Надо думать, что, конечно, случайности воспитания в данном случае играют несомненную роль, но самая важная роль приходится на долю врожденной физической организации. Но какие именно особенности физической организации обуславливают особое развитие того или другого вида памяти, это сказать очень трудно.

Весьма возможно, что это различие зависит от неравномерного развития различных областей мозга, предназначенных к восприятию тех или других впечатлений. Другие приводят с этим в связь также состояние соответствующих органов чувств. «Хорошая зрительная память, - по мнению Рибо, - обуславливается хорошим строением глаза, зрительного нерва и тех частей мозга, которые участвуют в процессе зрения. У такого индиви-

дуума «модификации, которым подвергаются нервные элементы, а также динамические ассоциации, образующиеся между ними, должны быть более устойчивыми, чем в другом мозгу. Одним словом, если говорят, что зрительный орган анатомически и физиологически хорошо развит, то это значит, что он выполняет все условия хорошей зрительной памяти. Но прав ли Рибо в этом утверждении - трудно сказать.

Чтобы закончить рассмотрение вопроса о природе памяти, обратим внимание на зависимость памяти от деятельности нервной системы, так как это представит для нас важность при обсуждении вопроса о развитии памяти.

Мы знаем, что память должна быть в связи с нервной деятельностью, так как вообще психические процессы находятся в связи с физиологическими. Но связь эта такова, что качество памяти находится в зависимости от того или другого состояния нервной системы.

На это мы имеем прямое указание в крайних состояниях возбудимости нервной системы. Так, например, то чрезмерное возбуждение, в которое приходит нервная система под влиянием приема гашиша, производит то, что в сознании появляются события, которые казались навсегда позабытыми. И наоборот, понижение нервной деятельности способствует ослаблению памяти. Некоторые вещества обладают способностью подавлять деятельность нервной системы; к числу их принадлежит бром. У Рибо приводится случай с одним пастором, который принимал очень большие дозы брома; этим он настолько ослабил свою память, что не был в состоянии произносить проповеди, и это ослабление прошло у него тогда, когда он

перестал принимать бром в больших дозах. Употребление алкоголя также влияет на ослабление памяти.

О зависимости памяти от нервной системы можно сказать вообще, что чем нервная система лучше питается, тем способность запоминания лучше. Это можно подтвердить даже обыкновенными наблюдениями. Утром, когда нервная система отдохнула, когда она снабжена большим количеством энергии, все изучаемое запоминается лучше, чем вечером, когда нервная система вследствие усталости плохо снабжается питательным материалом. Болезни, влекущие за собою малокровие, а следовательно, плохое питание нервной системы, влекут за собою также ослабление памяти; когда же малокровие проходит, то проходит и ослабление памяти.

Что такое мнемоника (глава третья)

История мнемоники. - Система, пользующаяся локальной памятью. - Запоминание при помощи мнемонических приемов: чисел в хронологии, статистики и т.п., запоминание бессвязных имен, слов и т.п. - Запоминание больших чисел. - Примеры из лекций г. Файнштейна.

Теперь мы перейдем к искусству запоминания, которое называется мнемоникой или мнемотехникой. Главная задача этого искусства заключается в том, чтобы указать способы для запоминания в короткое время такого большого числа данных, которое без каких-либо вспомогательных приемов было бы очень затруднительно, а иногда и совсем невозможно запомнить.

Учителя мнемоники, однако, задаются гораздо более широкими задачами: по их мнению, благодаря этому искусству, можно «приобрести превосходную память». Приобретая хорошую память, мы можем все запоминать с большою легкостью. Но между

той и этой задачей есть большая разница: первое вполне возможно, второе же невозможно.

Искусство это очень давнего происхождения. Одни говорят, что оно было известно на востоке, другие действительным изобретателем этого искусства считают греческого поэта Симонида (умер в 469 году до Рождества Христова). Об изобретении его рассказывают следующее. Симонида пригласили к одному богатому человеку на пир. Когда гости уже сидели за столом, Симониду доложили, что пришли два молодых человека, которые желают его видеть. Он тотчас же встал из-за стола и вышел, но никого не нашел. В то время, как он вышел, комната, в которой происходило пиршество, провалилась, и все в ней находившиеся были убиты. Тем, которые желали похоронить своих погибших родственников и друзей, не представлялось никакой возможности узнать их обезображенные трупы. Тогда Симонид старался вспомнить, в каком порядке сидели пирующие за столом, и по месту, ими занимаемому, он мог определить каждый труп. Это подало ему повод к открытию того закона, что по месту можно вспомнить образ известного лица, а это привело его к открытию способа запоминания, о котором я скажу ниже.

В числе других искусств, которые софисты предлагали юношеству, были и мнемоника. Разумеется, для греков в этом искусстве было весьма много привлекательного, потому что процветавшее в то время ораторское искусство требовало обширного запоминания. Надо заметить, что ни один оратор греческий или римский не выступал перед публикой с конспектом в руках, а это, конечно, делало необходимым отыскание искусственных приемов запоминания. И действи-

тельно, мы видим, что впоследствии мнемоника постоянно связывается с «риторикой».

В сочинениях Цицерона и Квинтилиана мы находим изложение мнемонической системы (существует мнение, что во времена Цицерона существовала целая мнемотехническая литература), которая потом почти дословно повторялась средневековыми учеными, а также в 19 столетии.

Многие знаменитые средневековые и позднейшие ученые предлагали научить этому искусству; между ними встречаем такие имена, как Раймонд Луллия и Джордано Бруно; разъезжая по разным городам Европы, они предлагали эту, как они называли, *memoria technica*. В средние века это искусство пользовалось также большим успехом, и легко понять, почему. Нужно было знать наизусть чрезвычайно многое; для богословских споров, в то время особенно практиковавшихся, необходимо было знание наизусть целиком мест из Священного Писания; требовалось иногда указать точно, в какой книге, главе, параграфе и пр. находится известное место. Все эти трудности возможно было обойти, только воспользовавшись мнемоникой.

Интерес к этому искусству, можно сказать, никогда не ослабевал, но особенно он оживляется в начале нынешнего столетия. Появляется целый ряд различных сочинений, предлагаются различные системы мнемоники (были, например, система польская, французская и т.п., - литература по этому предмету необыкновенно велика. Далее автор перечисляет десятки фамилий и книг).

Мнемотехнику пробовали даже применять в школах (например, систему Рефентлова в 1840-х годах). По заявлению лиц, бывших свидетелями применения этой системы, результа-

ты были неожиданны: дети усваивали правила мнемоники с большим интересом и применяли с таким успехом, что могли быстро запоминать хронологические данные, цифры из географии, истории и т.п.

Вот слова директора одного учебного заведения:

1. Метода г. Рефентлова совершенно сообразна с природою памяти и как бы скопирована с отправлений этой духовной силы; она приводит в порядок и под правила то, что память делала бессознательно.

2. Изложение методы удобопонятно даже для детей, не достигших десятилетнего возраста.

3. Метода эта может быть употреблена с пользою для удержания в памяти большого количества имен, чисел, иностранных слов и пр.

4. Полезна, как занимающая духовные силы и как приятное времяпрепровождение для молодых людей. Дети очень охотно принимались за эту методику, и она укрепляла и оживляла природную их память.

Все читанное и слышанное нами об искусстве г. Рефентлова доказывает, что оно не есть действие сильной памяти от природы, но более следствие его методы; и мы полагаем, что и лица, не одаренные большою памятью, при надлежащем упражнении могут достигнуть тех же самых результатов.

Опыты, показанные мнемотехником Кастильо во Франкфуртена-Майне в 1839 году и сообщенные очевидцами, вызывали всеобщее удивление. Он раздавал публике программу, в которой заключались 20 тысяч самых трудно запоминаемых данных почти из всех наук, и на предлагаемые разными лицами вопросы по этим наукам он воспроизводил эти данные с величайшей точностью. Прочитав всего один раз числа, предложения и

проч., написанные публикой на отдельных листках, он мог воспроизводить их все и притом в каком бы порядке это ни потребовалось от него.

Во внешней истории мнемоники мы находим моменты, показывающие, что этим искусством и прежде пользовались с целями спекулятивными. Одним из знаменитых мнемоников был Ламберт Шенкель (родившийся около 1547 года). Он ездил долго время, обучая своему искусству, по Франции, Германии и Бельгии и обратил на себя общее внимание. Ученики его должны были давать клятву в том, что будут держать в тайне его систему. Так как он не успевал бывать сам везде, куда его требовали, то вместо себя он посылал своего ученика Мартина Зоммера, с тем однако, чтобы тот делился с ним заработанными им деньгами, но Зоммер изменил своему учителю: он не только не хотел делиться с ним своими доходами, но еще и разгласил его тайну книгой, напечатанной им в Венеции.

В действительности система Шенкеля заимствована у древних, но сам он выдает ее за оригинальную и при изучении ей предлагает пользоваться волшебными средствами, потому что естественными средствами нельзя совершать того, что он совершает, благодаря своему искусству.

Лаврентий Фриз, написавший книгу под заглавием «Краткое наставление о том, как можно удивительным образом усилить память» (1525 год), в предисловии говорит, что «в этой терновой ограде можно найти превосходную вещь, а именно исправление натуральной памяти, которая не поддается усилиям даже самого упорного прилежания, и таким образом получить, так сказать, шерсть с осла». Между прочим, автор в своем сочинении поучает нас тому, что память на-

ходится в задней части головы, что на крепление памяти чрезвычайно благодетельно действует употребление в пищу кур, канлупов, маленьких птичек, молодых жареных зайцев, а для десерта - персиков, орехов, хорошего красного вина и пр. Другие говорили, что для этой цели весьма полезно употреблять в пищу медвежье сало, мозги петухов и других птиц.

Еще в недавнее время, в 1836 году, вышла брошюра на немецком языке под заглавием «Искусство приобрести такую счастливую память, чтобы быть в состоянии дословно воспроизводить все, что мы слышали или читали». Эта брошюра из предосторожности продавалась заклеенною. На первой странице ее рассказывается история об одном старце, который имел необыкновенную память. По смерти его, будто бы, нашли между его бумагами рецепт для укрепления памяти; рецепт этот содержит в себе до 30 наркотических медикаментов, которые должно истолочь и, всыпав в сосуд, настоять на вине, для чего этот состав должен три недели простоять в печи. По истечении этого срока нужно этим настоем тщательно мыть утром и вечером голову и преимущественно виски, после чего покажутся удивительные результаты.

Как я уже сказал, мнемонических систем очень много; в действительности же, как самая древняя, так и новейшая очень мало отличаются друг от друга. Рассмотрим сущность только важнейших из них.

Некоторые системы пользуются той стороной нашей зрительной памяти, благодаря которой мы запоминаем места; этот вид памяти в психологии называется локальною памятью или памятью на места. Благодаря ей, мы можем живо запоминать виденные нами места и все то, что с ними связа-

но (ассоциировано), как в указанном выше случае Симонид запомнил места, которые занимали пирующие, и их лица; и те и другие так тесно связались в его памяти, что ему нужно было вспомнить только места для того, чтобы вспомнить лица. Поэтому, если мы желаем что-нибудь запомнить, то мы можем его связать с известным местом; например, с общественным зданием, с каким-либо домом на известной улице или с обстановкой комнаты; когда мы вспоминаем эти места или предметы, то идеи, с ними ассоциированные, вслед за тем появляются в памяти. Цицерон, Квинтилиан и другие ученые древности рекомендовали этот способ запоминания.

В более поздних системах, пользующихся тем же принципом, дело обстоит следующим образом: мы представляем в нашем воображении известное число комнат и разделяем стены и пол каждой комнаты на девять равных частей или квадратов, по 3 в ряду. На полу комнаты находятся единицы; на первой стене находятся числа, состоящие из одного десятка с единицами, на второй стене числа, состоящие из двух десятков с единицами, на третьей стене - из трех десятков с единицами, на четвертой - из четырех десятков с единицами. Числа 10, 20, 30, 40 находятся на потолке над соответствующими стенами; 50 занимает середина потолка.

Таким образом, каждая комната доставляет приблизительно 50 мест, а дом, состоящий из 10 комнат, доставит 500 мест. Можно представить в своем воображении ряд домов, улицу и даже целый город, как это делали средневековые ученые, которые такие воображаемые города называли «мнемоническими».

Теперь, имея в своем распоряжении такое количество мест, мы посту-

паем следующим образом.

Для каждого места мы придумываем отдельное изображение, которое мы и помещаем в данном месте. В 10-ом месте, например, находится изображение корабля, в 30-м месте изображение лошади и т.п. Словом, каждое место должно иметь соответствующее ему изображение.

Мы должны самым тщательным образом запомнить, какому месту, какое именно изображение соответствует так, чтобы мы могли мгновенно определить, на каком месте, например, находится изображение ножниц, или какое изображение находится в 8 доме, в первой комнате на пятом месте. Если мы это усвоили как следует, то мы можем запоминать хронологические данные следующим образом.

Например, нам нужно запомнить, что Генрих Птицелов вступил на престол в 919 году. Заменяем сперва имя Генриха Птицелова каким-нибудь таким понятием или символом, который напоминал бы нам его имя; возьмем, например, слово «клетка». Так как нам нужно запомнить число 919, то мы перенесемся к 919-му месту. Если в каждой комнате 50 мест, то 919-ое место придется в 18-ой комнате на первой стене справа внизу; там мы найдем изображение верблюда; теперь нам следует символ «клетка» связать в нашей мысли с изображением «верблюда». Если связь эта делается достаточно прочной, то мы, вспоминая «клетку» (символ Генриха Птицелова), вспомним и верблюда, а мы знаем, что верблюд находится на 919 месте. Таким образом, нам не трудно вспомнить год восшествия на престол Генриха Птицелова. Или вот другой пример. Положим, мы желаем запечатлеть в нашей памяти год изобретения книгопечатания. Мы должны для этого подобрать какой-нибудь символ

для книгопечатания, например, «книгу», и затем в нашем мнемоническом городе отыскать соответствующее место (т.е. 1436), именно известный дом, а затем известную квартиру, в ней известную комнату, а в этой комнате соответствующий квадрат или место. Положим, в этом месте у нас находится изображение кота; тогда мы мысленно «отдаем эту книгу на хранение коту». Для того чтобы потом вспомнить год изобретения книгопечатания, нам нужно вспомнить предмет, символизирующий книгопечатание, и то изображение, которое с ним связано. Когда мы вспомним, что это есть изображение кота, которое находится в таком-то квадрате такой-то комнаты, то мы можем вспомнить искомый нами год.

Этим же способом мы можем запомнить содержание какой-нибудь речи. Для этого мы речь делим на известное число частей; для каждой части придумываем какой-нибудь символ и затем каждый из этих символов мы по порядку соединяем с изображениями на известных местах комнаты. Если эта связь между символами и изображениями мест делается прочной, то мы легко можем вспомнить содержание всей речи, для этого нам нужно только вспомнить порядок символов отдельных частей данной речи; этот порядок мы можем легко восстановить, так как мы хорошо знаем порядок изображений мест; вспоминая эти последние, мы можем легко восстановить порядок символов, а по символу восстановить и саму речь.

Говорят, что при помощи этого метода можно приобрести способность воспроизводить огромное число бесвязных идей и слов, после того как мы один раз услышим их.

Этой системой запоминания в широкой мере пользовались в средние

века. В те времена ученые строили в мысли целые «мнемонические» города с многочисленными улицами, площадями и домами; посредством продолжительного размышления эти искусники доходили до того, что в своем мысленном городе чувствовали себя совершенно как дома. Число домов, улиц, величина домов, разделение их на известное число комнат было заранее определено; то же самое было и с внутренним устройством домов, украшением стен и ниш, наполнением комнат определенными вещами. В те времена это, разумеется, было не трудно, потому что наука имела известную законченность, она не двигалась вперед; поэтому всю энциклопедию знаний легко можно было уложить в известные рамки, что и делалось средневековыми учеными, когда они только что указанным способом старались запомнить содержание той или другой науки посредством мысленных городов, улиц, домов, комнат и т.д.

Что сказать о пригодности этой системы для запоминания? Всякий сразу может видеть, что она очень искусственна, и что иногда, может быть, просто запомнить какое-нибудь хронологическое данное значительно легче, чем при помощи вспомогательных приемов, предлагаемых этой системой. Да и самый способ замены имен символами содержит в себе очень много произвольного, а потому и затруднительного для запоминания. В самом деле, мы «книгопечатание» можем символизировать не только «книгой», но и Иоанном Гутенбергом и пр., и как запомнить, что тот или другой факт мы символизировали так или иначе: ведь мы посредством книги можем символизировать и «книжную торговлю», и «просвещение» и т.п. Наконец, есть такие понятия, для

которых и символы подобрать весьма трудно, например, отвлеченные понятия. Если даже допустить, что эти приемы и облегчают запоминание, то все-таки мы не можем не признать, что только что изложенная нами система мнемоники может быть пригодна, главным образом, для тех, у кого хорошая зрительная память. Правда, у большинства людей зрительная память лучше, чем остальные виды её, но ведь мы уже знаем, что есть лица, у которых она очень плоха и которые, по словам профессора Штриккера, вспоминая содержание какой-нибудь статьи, вспоминают не страницы, а звуки слов; а если так, то для этих лиц указанные мнемонические приемы едва ли могут быть пригодны.

Только что рассмотренная нами система пользуется локальной памятью. Другая система пользуется словесной памятью. Вот как она применяется, например, в запоминании чисел.

(Изобретение ниже излагаемой системы мнемоники приписывается Винкельманну, опубликовавшему её в 1648 году. По словам Рефентлова в Ганноверском архиве хранится рукопись Лейбница на латинском языке. Эта рукопись озаглавлена «Тайное средство, при помощи которого можно запечатлеть в памяти до незабываемости числа, по преимуществу такие, которые встречаются в хронологии, наряду с бесконечным множеством других, а также можно укрепить силу памяти удивительным образом». Но, очень сомнительно, чтобы такая рукопись принадлежала Лейбницу.)

Так как цифры очень трудно запомнить, то мы должны превратить их в слова, а для этого мы вместо каждой цифры употребляем соответствующую ей букву, как это обозначается на следующей таблице.

0 - ло

- 1 - рф
- 2 - нц
- 3 - змж
- 4 - чк
- 5 - пб
- 6 - шщт
- 7 - сгх
- 8 - в
- 9 - д

Соответствие между буквами и цифрами очень не трудно помнить.

Этой системой предлагают воспользоваться для запоминания следующим образом.

Положим, мы желаем запомнить год крещения Владимира - 988. Вместо цифр 988 подставляем соответствующие им буквы, получим д-в-в. Теперь нам следует между этими буквами вставить какие-нибудь другие буквы так, чтобы получились слова, имеющие смысл, напоминающие нам указанное событие. Вставив буквы указанным способом, получим следующие слова: дав веру; а эти слова напоминают нам событие крещения Владимира, потому что «дав веру» христианскую, он заслужил название равноапостольного.

Год сражения при Калке 1240 обозначается буквами н к л (единица при запоминании отбрасывается). Вставляя буквы, мы получим слово «накликали». Это имеет вот какое отношение к сражению при Калке: «русские, убив послов монгольских, накликали сами на себя беду».

Год Куликовской битвы 1380 изображается буквами з в л. Из этих букв получаем слово «завалено». «Поле Куликовское было завалено трупами».

Точно таким же образом предлагают запоминать цифры и в других науках, например, в географии. Положим, мы желаем заметить, что площадь Азии занимает 870 тысяч кв. миль; вместо 870 получаем буквы в с л;

из этого вышеупомянутым способом образуем слова «все люди». «Азия есть колыбель всего рода человеческого (всех людей).

Высота горы Чиборазо 20 тысяч футов. 20 изображается буквами н л; из этих букв получается слово «нелзя» (Нельзя взойти на гору Чимборазо, потому что она крута).

Арабат имеет 16 тысяч футов. 16 изображается буквами р ш; получается слово решено. (Решено, что ковчег остановился на ней).

В химии применение этой методы таково: положим, нам нужно запомнить удельный вес ртути 13,5; $13,5 = р з б$ = «разбегается»; удельный вес мышьяка = 5,77 = $п с с$ = «опасайся» или $б г г$ = «убегай его».

В законоведении - содержание статьи 947 выражается буквами д б г = «До беглых людей, зашедших из других губерний в Новороссийский край». (Содержание указанной статьи).

Этим же способом можно запоминать, разумеется, цифры во всяких других науках.

В мнемонических системах, пользующихся словесной памятью, рекомендуются следующие приемы, посредством которых мы можем запомнить ряд имен.

Вместо имен, если они неудобозапоминаемы, мы выбираем слова или имена, которые звучат одинаково и срединяем их между собою. Например, нам нужно запомнить имена семи греческих мудрецов» Солон, Периандр, Хилон, Питтак, Биас, Клеобул. Мы ставим вместо Периандра - Перу, вместо Хилон - Чили, вместо Питтак - пятак, вместо Биас - пиво, вместо Клеобул - клевер и затем составляем такую фразу: «Солон стоит левой ногой на карте Перу, а правой на карте Чили, в правой руке держит медный пятак, а в левой бутылку пива

и смотрит на поле клевера (Гартенбах, ук. соч., 101).

Для запоминания имен предлагается еще один способ. Для этого, как, например, в данном случае, берутся только первые слоги имен: Пер (Периандр), Пи (Питтак), Та (Талес), Со (Солон), Би (Биас), Хи (Хилон), Кле (Клеобуль). Из этих слогов составит отдельное слово - Перпитасобихикле, посредством которого мы можем воспроизвести все данные имена. Или же из этих первых слогов составляют целую фразу.

Чтобы запомнить бессвязные представления, нужно, по правилам мнемоники, такие представления выражать характерными словами и затем приводить их связь. Например, семь чудес древнего мира были: всеячие сады царицы Семирамиды в Вавилоне, египетские пирамиды, статуя Зевса Олимпийского в Элладе, изваянная Фидием, храм Дианы в Эфесе, колос Родосский, маяк на острове Фарос близ Александрии и мавзолей, построенный царицей Артемизией своему супругу Мавзолу. Для запоминания всего этого строится такая фраза: «Мы видим в саду пирамиду, на вершине которой находится статуя; внутренность этой пирамиды похожа на храм; вход стережет медный великан колос, пустая голова которого служит маяком и немногим меньше мавзолея.

Этим же способом предлагают пользоваться для того, чтобы запомнить целый ряд анекдотов или рассказов; для этого нужно взять из каждого рассказа одно слово или фразу, характерную для данного рассказа, затем эти отдельные слова связать вместе, вставляя какие-нибудь такие идеи, которые могли бы придать им известный смысл, приблизительно так, как это было сделано только что.

Есть в мнемонике приём, при по-

мощи которого можно запоминать очень большие числа. При помощи этого приема можно запоминать числа, состоящие из ста и больше цифр. Для тех, кто не знает, как это необыкновенно просто достигается, мнемотехническое искусство кажется чудесным. Прием заключается в следующем.

Для запоминания больших чисел раз навсегда составляется таблица, которая выучивается наизусть. Таблица эта составляется таким образом, что каждому однозначному или двузначному числу до 99 соответствует определенное слово.

Раз для читателя ясно, каким образом составляется такая таблица, то для него тотчас делается ясным, каким образом им можно воспользоваться для запоминания больших чисел.

Предположим, что в указанной таблице числу 17 соответствует слово «доска», числу 21 - «утка», числу 52 - «сабля», числу 56 - «железо». Предположим теперь, что мы желаем запомнить 17215256. Для этого мы, посредством запятой, разделим его на грани справа налево; тогда мы получим следующие числа: 17 - 21 - 52 - 56. Но мы уже знаем, что этим числам соответствуют слова: доска, утка, сабля, железо. Вместо того чтобы запоминать числа, мы постараемся запомнить ряд слов. Это ведь гораздо легче. А чтобы запомнить ряд слов, нам нужно составить из этого ряда бессвязных слов фразу, которая бы имела известный смысл. Фраза эта будет, например, следующая: «На доске сидит утка, которую пронзили саблей, потому что другого железа для этой цели не оказалось». Запомнив такую фразу и зная по заранее составленной таблице, что слову доска соответствует число 17, слову утка - число 21, и т.д., мы можем тотчас по отдельным словам воспро-

известить все число. При помощи таких приемов можно даже запомнить Людовиково число, состоящее, как известно, из 126 цифр.

Кроме вышеуказанных приемов запоминания слов и выражений, не связанных друг с другом, есть еще один прием, который считается новым, но который, на мой взгляд, ничего существенно нового не содержит. Он состоит в следующем.

Положим, нам нужно запомнить два слова: перо и нос, логически друг с другом не связанных. Прежние мнемотехники для этой цели составили бы фразу, которая содержала бы слова: «перо» и «нос». По всей вероятности, они составили бы фразу: «на носу находится перо» или что-нибудь в этом роде. По новой системе вставляются следующие слова: чернила, чернильный флакон, флакон с нюхательным спиртом. Ассоциативная связь легко понятна: «перо, чернильный флакон, флакон с нюхательным спиртом, нос».

Читатель легко может видеть, что в этом собственно нет ничего нового. Ведь основной принцип мнемотехники в том и заключается, чтобы делать какие-нибудь вставки, которые устанавливали бы ассоциативную связь между словами, между которыми, в действительности, такой связи нет, а вставим ли мы одно слово или три, как в данном случае, это не составляет никакого существенного различия. Эти побочные ассоциации здесь, как и прежде только затрудняют запоминание.

Чтобы читатель мог убедиться в этом, возьмем способ запоминания, по этой системе, президентов Соединенных Штатов: Washington, Adams, Thomas Jefferson и т.д. Мы рассмотрим только имя первых двух президентов. Для этого нужно запомнить следу-

ющий ряд слов, находящихся друг с другом в ассоциативной связи:

President
dentist
draw
To give up
self-sacrifice
Washington
morning wash
wedding morning
wedding bouquet
Garden
Eden
Adams

Для тех, кто не знает английского языка, я покажу, какая существует связь между этими словами. President (президент) в окончании имеет dent, которое вследствие ассоциации по сходству вызывает dentist (дантист).

Dentist вследствие ассоциации по смежности вызывает draw (тянуть, рвать зубы, дергать с употреблением усилия).

Draw вызывает to give up (отказаться), вследствие ассоциации по контрасту, потому что дергать значит употреблять физическую силу, преодолевать известное сопротивление; отказаться - значит не употреблять усилия, не оказывать никакого сопротивления.

To give up вызывает вследствие ассоциации по сходству self-sacrifice (самопожертвование - известный исторический факт из жизни Вашингтона).

Self-sacrifice вызывает по ассоциации Washington, как абстрактное определение человека, известного под именем Washington.

Washington вызывает вследствие ассоциации по сходству (звуковому) morning wash (утреннее умывание). Morning wash вызывает wedding morning (свадебное утро) вследствие ассоциации по сходству (одно общее слово).

Wedding morning вызывает Wedding bouquet (свадебный букет - событие, имеющее отношение к жизни следующего президента Адамса), вследствие ассоциации по сходству. Wedding bouquet вызывает Garden (сад), вследствие ассоциации по смежности Garden вызывает Eden - по-русски Эдем (связь рода и вида); Eden вызывает Adams (Адам) вследствие ассоциации по смежности. Adam - второй президент и т.д.

Такой же прием и для запоминания остальных президентов.

Этот же способ употребляется и для запоминания иностранных слов...

...Мне остается, чтобы довершить обзор мнемонических систем, упомянуть и о системе г. Файнштейна. О ней я, собственно, мог бы совершенно умолчать, потому что в ней не содержится ничего такого, чего не было бы в самых распространенных книжках по мнемонике, но я считаю нужным упомянуть и о ней, во-первых, потому, что с именем г. Файнштейна у современного русского читателя вызывается представление о мнемонике, во-вторых, потому, что в его руках мнемоника приняла ту карикатурную форму, которая дает возможность читателю дать должную оценку самому этому искусству.

«Посредством моего метода, - говорит г. Файнштейн, - основанного на законах физиологии, логики, психологии и педагогики, память возвращается потерявшим ее, делается хорошей у имеющих плохую и лучшей - у обладающих хорошей».

«Моя система содействует развитию даже самой слабой памяти, доводя ее до возможно высокой степени совершенства» и т.д.

Для того чтобы запомнить ряд таких слов, как лед, лен, лес, лужа, лапа, лом, лук, лев, лира, тюль, по системе

г. Файнштейна нужно представить следующую картину: «Зима... Кругом снег. Перед вами слева тянется длинная река, покрытая льдом, тут же лежит очень много льна, который соединяется с ближайшим лесом. В лесу видна большая лужа, в которой вы замечаете громадную лапу, и на ней лежит тяжелый лом; к лому привязан большой лук, который находится в зубах льва, на спине которого почему-то привязана лира, обвешанная тюлем.

Для того чтобы запомнить имена русский князей по-порядку «Рюрик, Олег, Игорь, Ольга, Святослав, Владимир Святой, Ярослав Мудрый, Владимир Мономах, Мстислав, Изяслав», по методу г. Файнштейна нужно поступить следующим образом. Нужно предварительно заучить 10 слов, имеющих звуковое сходство с этими именами. Вот эти слова: «рука, олень, угорь, ольха, слава, святой, ярус, мягко, месть, ясли».

Для запоминания этих десяти бесвязных слов, необходимо сделать соответствующие вставки. Именно:

- 1) рука... нога... быстрые ноги... олень
- 2) олень... лес... змея... угорь
- 3) угорь... гора... высоко... дерево... ольха
- 4) ольха... лихо... лихое слово... слава
- 5) слава... молитва... священник... святой
- 6) святой... храм... ярус
- 7) ярус... кресло... мягко
- 8) мягко... жестокость... месть
- 9) месть... зверское чувство... животное... лошадь... ясли

Изучив эти 10 слов, их следует связать с именами князей следующим образом:

- 1) Рука = ру--рю--Рюрик.
- 2) Олень = Олег.
- 3) Угорь = Игорь.

- 4) Ольха = Ольга.
- 5) Слава = Святослав.
- 6) Святой = Владимир Святой.
- 7) Ярус = Ярослав Мудрый.
- 8) Мягко = Владимир Мономах.
- 9) Месть = Мстислав.
- 10) Ясли = Изяслав.

Вот, например, по системе г. Файнштейна, как можно было бы запомнить стихотворение Пушкина «Цыгане».

Над лесистыми берегами
В час вечерней тишины
Шум и песни под шатрами,
И огни разложены.
Здравствуй счастливое племя!
Узнаю твои костры!
Я бы сам в иное время
Провожал сии шатры.
Завтра с первым лучами
Ваш исчезнет вольный след,
Вы уйдете, но за вами
Не пойдет уж ваш поэт.
Он бродящие ночлеги
И проказы старины
Позабыл для сельской неги
И домашней тишины.

Чтобы запомнить это стихотворение по методу г. Файнштейна, нужно одно слово каждого стиха связать с одним словом следующего стиха, но таким же образом, как это мы видели выше, именно, вставляя какие-нибудь слова, которые устанавливали бы ассоциативную связь. Как это в данном случае делается, читатель сейчас сам увидит.

«Тут мы прибегаем к помощи воображения, говорит г. Файнштейн. Мы представляем себе, что «цыгане находятся

Над лесистыми берегами
которые особенно приятны для нас
В час вечерней тишины
тишине противопоставляется шум:
Шум и песни под шатрами
в последних горят маленькие свеч-

ки, огонь которых чуть-чуть виден

И огни разложены

в слове разложены слышится звук «жены»; жена и муж, представители племени:

Здравствуй счастливое племя!

племя звучит как пламя, которое особенно видно в кострах:

Узнаю твои костры,

в которых блестит огонь; противоположность огню вода в море, где находятся рыбы, и между ними сом-сам:

Я бы сам в иное время

Каждый желает весело проводить время

Провожал сии шатры

Шатры обыкновенно без крыш, на крыше часто находятся птицы, имеющие перья-первый

Завтра с первыми лучами

Луч исчезает быстро

Ваш исчезнет вольный след

Следы образуются ногами, которыми мы ходим,

Вы уйдете

Уйдет - пойдет

Но за вами не пойдет уж ваш поэт

У поэта быстро летают мысли, а у обыкновенного человека они как бы блуждают, бродят

Он бродящие ночлеги

Ночлег для солдат обыкновенно назначается по приказу командира, приказы-проказы

И проказы старины

Старое многие забывают

Позабыл для сельской неги

Нежным делается тот, кто не делает частых движений и сидит постоянно дома, где иногда бывает тихо

И домашней тишины...

Я не стану загромождать своей книги дальнейшими цитатами из лекций г. Файнштейна (Цитируется по лекциям г. Файнштейна, напечатанным посредством умножительного аппарата, так называемого циклостилия)

ибо и все остальное в его курсе все в том же роде, но не могу воздержаться от замечания, что когда я познакомился с тем, как по его методе следует изучать такие прекрасные стихотворения, как только что приведенное, то я вспомнил отзыв одного писателя о значении мнемоники. По его мнению, «мозг сумасшедшего, должно быть, не имеет такого ужасного вида, как мозг человека, постоянно занимающегося мнемоникой. Вероятно, этот писатель имел ввиду именно мозги тех людей, которые изучают что-либо при помощи мнемонических приемов, вроде приемов г. Файнштейна.

Вот в существенных чертах содержание мнемотехнического искусства. При помощи его дается возможность запоминать ряд бессвязных слов, запоминать хронологию и вообще числовые данные в различных областях. Этим вполне исчерпывается содержание мнемотехники, причем система одного мнемотехника или совсем не отличается от системы другого или, если отличается, то очень несущественными чертами.

Несмотря на это, от времени до времени являются учителя мнемоники, которые уверяют, что их система отличается от всех предшествующих, что она вполне оригинальна и приводит к необыкновенным результатам...

Так, например, в настоящее время есть три учителя мнемоники, из которых два за очень большую плату, а один за умеренную «укрепляют» память своих учеников. Это именно Лойзетт в Лондоне, Пельман в Мюнхене и г. Файнштейн в Одессе. (Лойзетт взимает за свой курс 5 гиней или 105 марок (около 50 рублей), г. Файнштейн берет за свой «полный курс изоощрения и укрепления памяти» 50 рублей. Пельман довольствуется бо-

лее скромным гонораром: он берет всего 20 марок (около 9 рублей).

Критика мнемоники (глава четвертая)

Чудеса мнемотехнического искусства. - Мнемотехника ненужное искусство. - Невозможность изменения врожденной памяти. - Усвоением представлений в одной частной области знаний нельзя развить памяти вообще. - Психологическое и физиологическое доказательство этого положения. - Мнемотехника не может улучшить память. - Истинные задачи воспитания памяти.

Нельзя не согласиться с тем, что при помощи мнемотехнических приемов можно запомнить такие вещи, которые при помощи обыкновенных приемов нельзя было бы запомнить, например ряд чисел, слов, ничем друг с другом не связанных и т.п. Несомненно, что при помощи искусственных мнемотехнических приемов можно в этом отношении достигнуть результатов, которых при помощи обыкновенных способов достигнуть никак нельзя.

Мнемотехник Шрамм, прослушавши один раз ряд, состоящий из 60 цифр, мог тотчас же повторить все эти цифры в первоначальном и обратном порядке.

Новейший пример в этом роде сообщает Бинэ. Мнемотехник Арну, по его словам, производил свои эксперименты двояким образом. Он или сам произносил очень большие цифры и затем их воспроизводил, или старался воспроизводить те цифры, которые в его присутствии произносили другие. Когда мнемотехник производил свои эксперименты по первому способу, т.е., когда он произвольно выбирал цифры, то он обнаруживал такую легкость запоминания, что число, которое он мог удержать в памяти, было неопределенно велико. «Мы подчеркиваем это слово, говорит Бинэ, потому что этот факт на первый взгляд

кажется невероятным, а между тем его очень легко понять. Арну нам показал, что если ему предоставить произносить цифры по его произволу, то он может произносить их многие тысячи в продолжении целых часов, он может продиктовать их усердному секретарю тысячу, десять тысяч, сто тысяч и даже миллион; затем он может повторить их в том же порядке, не забывая».

Каким образом он это делал, легко понять, если вспомнить то, что было выше сказано относительно замены букв числами, и наоборот. Мнемотехник знает наизусть сотню стихов, а иногда две и три сотни: он берет слов этих стихов и согласные в них он переводит в цифры, и переводит, разумеется, с большой ловкостью, которую он приобрел при помощи продолжительного упражнения. Знание наизусть двух или трех сотен стихов дает ему уже две или три тысячи цифр в его распоряжение. Когда он окончил этот ряд, то он начинает его сначала, но для разнообразия он каждую цифру увеличивает на две единицы и т.д. Заметим, что это варьирование практически может быть бесконечным, потому что после того, как он проделал сложение, он может делать вычитание и т.д. Таким образом, можно придти к сотням тысяч цифр.

Этот фокус Арну должен производить на зрителей поражающее впечатление. В самом деле, что может быть более удивительного, чем тот факт, когда кто-нибудь в нашем присутствии произносит огромный ряд цифр и затем их воспроизводит? Нам кажется, что он воспроизводит цифры, на самом же деле он воспроизводит вовсе не цифры, а слова стихотворения, которые он быстро переводит на цифры, а это, разумеется, дело вовсе не трудное.

Благодаря мнемотехническим при-

емам, Арну запоминал число, состоящее из 10 цифр в 20 секунд, число, состоящее из 20 цифр, в 2 минуты 45 секунд, число, состоящее из 200 цифр, в 45 минут. Прием, посредством которого это достигается, я изложил выше. Положим, ему диктуется число, состоящее из 25 цифр; он, выслушивая эти цифры, подставляет вместо них согласные, из которых почти мгновенно образует слова и фразы, а затем, воспроизводя эти фразы, воспроизводит и самое число.

Несомненно, что все эти чудеса мнемотехники способны вызывать удивление. Но спрашивается, для чего они? Разве для чего-нибудь нужно помнить Людольфово число или разве нужно помнить таблицу логарифмов или ряд, состоящий из ста цифр? Запоминание таких вещей решительно никакой цены не имеет, и делать усилия для запоминания их не следует.

Далее, какой имеет смысл запоминание при помощи мнемотехнических приемов, например, хронологии? Ведь с педагогической точки зрения не имеет никакого значения запоминать просто цифры; цифры имеют только тот смысл, что они дают возможность запоминания и связывания исторических событий друг с другом, а это достигается только лишь тем, что события связываются друг с другом логически, а не посредством искусственных приемов. Может случиться, что тот, кто изучил хронологию только при помощи мнемотехники, позабудет год Куликовской битвы, тогда он, не зная связи событий, легко может отнести его к 15 или 16 веку. Самый главный недостаток мнемотехники заключается в том, что она так сказать, бессмысленна, она мало прибегает к логическим приемам, а довольствуется только лишь механи-

ческой памятью, между тем как логическим запоминанием цель достигается значительно лучше. Возьмите в пример запоминание иностранных слов по методу мнемотехников (Что может быть более бессмысленным, чем запоминание иностранных слов по звуковому сходству? Например, чтобы запомнить латинское слово *sapientia*, что значит мудрость, нужно вспомнить сходное с ним по звуку русское слово «сопеть»; чтобы запомнить слово *laetitia*, что значит радость, нужно вспомнить «летать», и т.п., а это предлагают все мнемотехники. См., например, Мнемонику Вельяминова, стр. 59). Это чистейшая бессмыслица, и пользоваться этими приемами, когда есть другие, несравненно более целесообразные, нет никаких оснований.

Мнемотехника могла бы иметь значение только в том случае, если бы для каких-нибудь практических целей было необходимо или полезно знание ряда бессвязных слов или цифр. Так как в действительности в этом не бывает необходимости, то и мнемоника, как искусство, теряет всякое значение. (Только в этом смысле и можно было бы согласиться с Бинэ, который считает это искусство полезным. Я считаю необходимым привести его взгляд, вовсе не разделяя его: «Это искусство может сделаться полезным и могучим орудием для повседневного наблюдения; мы все имеем надобность в известные моменты удерживать в памяти известные цифры, числа несвязанные друг с другом и не всегда имеем время занести в записную книжку то, что мы желаем запомнить. Может даже представиться случай, когда кто-нибудь заинтересован в том, чтобы удержать в памяти в целях наблюдения целую массу разного рода вещей, которые проходят перед его глазами

и удержать их таким образом, чтобы другие этого не знали. Мнемотехника может в таких обстоятельствах оказать важную помощь. Мы не говорим об уже готовых формулах мнемотехнических, но мы говорим о самом искусстве создавать формулы для удержания цифр, чисел, слов, ряда карт или лиц, присутствующих или отсутствующих.)

Нельзя отрицать значения мнемонических приемов в том случае, когда необходимо бывает запомнить большое число данных, друг с другом совершенно логически не связанных, например, ряд слов, составляющих исключение из какого-нибудь правила, ряд названий и т.п. В этом смысле мнемоника достигает своей цели. Но вопрос, как часто приходится в практической жизни или в науке иметь необходимость в такого рода запоминании? И стоит ли эти правила возводить в целую систему? Ведь они слишком просты и каждый, при известной способности к изобретению, может легко их применять, не говоря о том, что собственно в практике обучения эти мнемонические приемы уже давным-давно применяются. Например, трудно запоминаемые грамматические формы располагаются в стихотворной форме, потому что замечено, что при механическом изучении стихотворная форма значительно облегчает изучение. Всем известны латинские стихи:

Много есть имен на *is*
Masculili generis:
Panis, piscis, crinis и т.д.

Или в географии, чтобы запомнить города Голландии, предлагают запомнить следующее двустишие:

Амстердам, Гарлем, Сардам,
 Гага, Лейден, Роттердам

Для запоминания фигур силлогизмов существует известное стихот-

ворение:

Barbara, Celarent, Darii, Ferioque prioris и т.д.

Мнемоническое пособие мы находим в «Карте всеобщей истории» Пясецкого, на которой различными красками, линиями и т.п. изображается хронология, параллельный ход исторических событий и т.п. Обладающие хорошо зрительной памятью могут с пользой употреблять подобные карты.

Но при этом не следует забывать, что применение этих приемов не имеет никакого отношения к укреплению памяти. Тот, кто даже искусно употреблял бы эти правила для запоминания слов, чисел и т.п., разумеется, никак не может утверждать, что он развил свою память так, что она сделалась пригодной для какой-либо цели. О самих мнемотехниках еще в период процветания этого искусства говорили, что они не имеют хорошей памяти. «Эти искусники, говорил о них Кант, редко имеют хорошую память»

При оценке значения мнемоники, как искусства, нужно принимать в соображение индивидуальные различия памяти, что составителями систем обыкновенно упускается из виду. Далеко не всякая система может быть пригодной для всякого индивидуума. Так, например, система, о которой я упоминал ранее, и система г. Файнштейна, есть, главным образом, словесная, звуковая и может быть пригодна только для тех, кто обладает хорошей словесной памятью, а для тех, кто обладает этой последней в зачаточной форме, эта система едва ли может быть полезной. Для меня, например, так как я принадлежу к зрительному типу было бы решительно невозможно изучить что-либо по этой системе или системе г. Файнштейна, так как у них все основано на словено-

звуковой памяти. Для меня не составляет особого труда изучить стихотворение по обыкновенному способу, но изучить это стихотворение по мнемонической системе, например, г. Файнштейна представило бы для меня непреодолимые трудности.

Мнемоники часто поставлены в необходимость составлять такие неестественные ассоциации, что часто гораздо легче можно запомнить обыкновенным способом, чем при помощи тех неестественных связей, которые они предлагают. Эти правила часто не только не облегчают работу памяти, но, наоборот, затрудняют ее. Если для того, чтобы припомнить слово сам, нужно вспомнить: вода, море, рыба, сом, то читатель сам легко может видеть, какую массу излишних ассоциаций нужно построить для того, чтобы припомнить такую простую вещь.

Целесообразность мнемонических систем уже давно подвергалось обсуждению, и уже давно им дана была должная оценка. Лорд Бекон характеризовал эти системы, как бесполезные и вредные; на умение непосредственно воспроизводить огромное множество имен или слов, один раз услышанных, он смотрит так же, как на умение ходить по канату, принимать ловкие позы и совершать разные фокусы. По его мнению, это одно и то же, так как одно из них есть злоупотребление физическими силами, в то время как другое есть злоупотребление духовными, и хотя и то и другое может вызывать удивление, однако ценности не имеет никакой. «Искусства запоминания, как общего учения, не существует», говорит Кант.

Химерность мнемоники представляет для нас в еще более ярком свете, если мы рассмотрим, с точки зрения психологической, как нужно понимать «развитие» памяти, и можно ли

из дурной памяти сделать хорошую, как это предлагают сделать учителя мнемоники.

Часто можно слышать такие выражения: «я изучил наизусть много поэм, или я изучал такие-то языки и этим развил свою память». Даже в педагогических кругах можно встретиться с таким взглядом на развитие памяти. Если изучается какой-нибудь предмет, о полезности которого существуют сомнения, то обыкновенно говорят: «этот предмет, правда, практически бесполезен, но зато он, по крайней мере, развивает память», т.е. по предположению говорящего, при изучении таких предметов в сознании ребенка, где-то в недрах его, происходят какие-то процессы, благодаря которым память оказывается развитой. Это слово «развить», в данном случае, может легко ввести в заблуждение, именно можно думать, что память – это какая-то общая способность, что ее у того или у другого индивидуума можно так изменить, что она, прежде мало пригодная, делается вследствие развития пригодной на все, что угодно, что, благодаря развитию, эта способность совершенно видоизменяется. Но так рассуждать может только тот, кто думает, что память есть какая-то способность, стоящая вне отдельных воспоминаемых представлений.

Неправильность этого взгляда легко понять, если мы вспомним то, что было сказано выше относительно множественности памяти. Мы видели, что фактически память, как чего-то особенного, нет; есть только отдельные воспоминаемые представления.

Мы, в строгом смысле слова, не можем оперировать с памятью, потому что память есть только лишь слово, а в нас существуют отдельные представления, или группы представлений, с которыми мы можем оперировать. А

потому, говоря о памяти мы не должны были бы забывать, что дело идет собственно о представлениях или о группах представлений.

Тот, для кого это ясно, согласится со мной, что о развитии памяти, как общей способности, не может быть речи; в воспитании памяти, в строгом смысле слова, можно говорить о накоплении представлений, а не о развитии памяти, в том смысле, как это понимают мнемотехники. Ведь, по их словам, память так изменяется, что она становится способной на восприятие всякого, какого угодно знания, между тем как у человека, в действительности, память может, так сказать, только расширяться, т.е. он может приобрести известное количество представлений, благодаря которым для него облегчается приобретение новых представлений, сходных или родственных с ними.

Расширение памяти сводится ни к чему иному, как к приобретению известного количества представлений или образов. Что бы мы ни делали, в процессе изучения чего-нибудь мы приобретаем только известное количество образов. Ничего другого делать мы не в состоянии.

Отсюда вывод очевидный. Думать развить память так, чтобы она сделалась способной на усвоение чего угодно, было бы неправильно. Если все дело изучения сводится к приобретению известного количества образов, которые облегчают приобретение сходных с ними образов, то никак нельзя утверждать, как это делают многие, что, например, изучением какого-нибудь языка мы можем развить нашу память вообще. Этот способ выражения неправильный, и именно потому, что он предполагает существование памяти вне отдельных воспоминаемых представлений.

Изучение одного какого-либо языка означает приобретение известного количества определенных образов: слуховых, зрительных, двигательных и т.п., с которыми оперирует данный язык. Спрашивается, какое отношение имеет это приобретение к другим образам. Решительно никакого, и потому нельзя сказать, что изучение какого-либо языка может развить память для изучения астрономии, ботаники и т.п.

На это обыкновенно возражают в том смысле, что изучение одного языка может развить память, по крайней мере, для изучения другого языка. Я с этим готов согласиться, но только с известным ограничением. Я именно думаю, что изучение какого-либо языка может развить память для изучения не всякого другого языка. Можно быть уверенным, что изучение, например, итальянского языка может облегчить изучение испанского языка, потому что между ними есть сходство, но едва ли можно сказать, что например, изучение японского языка может способствовать изучению испанского языка, потому что между ними, по всей вероятности, или совсем нет никакого сходства, или, если есть, то очень незначительное.

В воспитании памяти постоянно остается верным то правило, что усвоение только таких представлений может быть пригодным для развития какого-либо специального вида памяти, которые имеют известное сходство с представлениями, относящимися к этому виду памяти, и постольку, поскольку между ними есть это сходство.

Всё это я говорю для того, чтобы сделать понятной ту мысль, что память, как общая или врожденная способность, никакой мнемоникой изменена быть не может.

Я говорю, что врожденная способ-

ность памяти неизменна, и этим хочу сказать только то, что есть известный предел, полагаемый для развития памяти того или другого индивидуума, предел, полагаемый теми или иными психофизиологическими условиями. Разумеется, я этим не хочу сказать, что память у человека остается на той ступени развития, на какой она у него находится при рождении. Это утверждение было бы величайшей нелепостью. То, что я утверждаю, сводится к следующему. Нет средств для того, чтобы так усовершенствовать память отдельного индивидуума, чтобы она выходила за пределы, положенные ей психофизической организацией. Какова эта организация у данного индивидуума, каков предел положен для того или другого индивидуума, этого мы, разумеется, сказать не можем.

По отношению к мнемонике, это утверждение имеет вот какую важность. Мнемотехники обещают улучшить память; это обещание очень соблазнительно, но оно невыполнимо. У каждого индивидуума та или другая врожденная психофизическая организация стоит выше всех упражнений, которые может представить мнемотехник.

Я бы позволил себе обратиться еще к физиологической стороне памяти для разъяснения той же мысли.

Само собою разумеется, что очень трудно установить физиологически, чем определяется память, но, по всей вероятности, можно сказать, что память определяется главным образом, двумя факторами. Во-первых, количеством нервных элементов, а во-вторых - удерживающей способностью каждого нервного элемента в отдельности.

Можно, следовательно, во-первых утверждать с большей или меньшей вероятностью, что объем памяти находится в зависимости от количества

нервных элементов. У одного индивидуума число этих элементов может быть больше, чем у другого, и сделать так, чтобы это количество возросло больше известного предела, едва ли окажется возможным.

Само собою разумеется, что в период роста у того или другого индивидуума количество этих элементов возрастает, и вместе с этим растет и число воспринимаемых представлений, но этот рост элементов для каждого данного индивидуума - имеет известный предел. Так что и с этой стороны можно сказать, что для накопления представлений имеется известный предел.

На это, пожалуй, можно возразить следующим образом: «в период роста образуются новые клетки, которые являются показателем образования новых представлений: кроме того, образуются новые соединения между клетками, что является показателем образования ассоциативных связей между представлениями. А это, другими словами, указывает на то, что в нас совершается процесс развития памяти».

Но это совсем не говорит против той теории, которую я защищаю. Само собою разумеется, что в продолжение жизни каждого индивидуума образуются новые клетки, образуются новые пути между ними; это едва ли кто-нибудь станет подвергать сомнению. То, что я защищаю, сводится к утверждению, что именно это образование клеток и путей для каждого индивидуума ограничено.

Во-вторых, с физиологической точки зрения можно еще утверждать, что память зависит от того, что каждая нервная клетка обладает большей или меньшей способностью удерживать впечатления, т.е., что в ней следы от возбуждений остаются более или менее прочно. Те индивидуумы, у кото-

рых в нервных клетках устойчивость больше, у тех память лучше, у кого эта устойчивость меньше, у того память хуже. Пожалуй, кто-нибудь скажет, что постоянными упражнениями можно достигнуть того, что эта физиологическая способность сохранения следов делается лучше.

Но мне кажется, что эта способность сохранения следов имеет чисто физиологический характер и находится в зависимости или от самой индивидуальной особенности строения клетки или от ее питания. На это последнее указывает то обстоятельство, что существуют несомненное различие между воспроизводительной способностью клетки в болезненном состоянии и в нормальном, при повышенном питании и при пониженном. На этом основании мы можем сказать, что вообще каждая клетка, взятая в отдельности, может в нормальном состоянии функционировать лучше, чем в ненормальном; при повышенном питании лучше, чем при пониженном.

Но опять-таки относительно физиологической особенности строения клетки следует сказать, что она представляет собою нечто природное, изменить которое воспитанием едва ли возможно. По всей вероятности, возможно поднять способность клетки удерживать следы путем повышения деятельности нашего организма, повышения питания клетки, но для этой цели мы должны руководствоваться указаниями не мнемоники, а гигиены.

Для того, кто привык к физиологическому представлению психических процессов, будет очень не трудно понять ту мысль, которую я защищаю. Если признать, что представления связаны с деятельностью отдельных групп клеток, тогда никак нельзя допустить, чтобы усвоением знаний в

одной какой-нибудь области можно было бы развить память вообще. Ведь по физиологическому пониманию, знание какого-нибудь языка, например, состоящее из образов: звуковых, зрительных и двигательных, локализуется в известной части мозга, т.е. связано с деятельностью определенной группы клеток. Следовательно, если приобретается знание в одной области, то только одна группа клеток приходит в деятельное состояние, а другие остаются в покое. Если это так, то совсем непонятно, каким образом упражнения одних групп клеток, когда мы усваиваем один известный род знаний, может вызывать развитие других клеток. Это все равно, что сказать, я учился взбираться на горы, и это развило во мне способность играть на фортепиано. Это последнее явно нелепо. Также нелепо утверждение, что упражнением одного вида памяти можно развить память вообще.

Приобретением познаний в одной специальной области знаний мы можем развить нашу память только для этой области.

Я думаю, что должно быть ясно, что нельзя изучением ботаники развить свою память к математике; или изучением грамматики развить память на географические названия: и та и другая науки требуют совершенно отличного рода памяти, и усвоение одного рода знания не может способствовать развитию другого рода памяти; разве только постольку, поскольку между ними существует сходство; (а мы знаем, сколько сходства между ботаникой и грамматикой!).

Даже и этого нельзя утверждать безусловно. Известный американский психолог Джемс, произвел следующее исследование. «Я хотел определить, говорит он, может ли ежедневное воспитание памяти посредством заучи-

вания наизусть поэм одного рода сократить время, нужное для изучения наизусть поэм совсем другого рода. В течение 8 дней подряд я заучил 158 строк из «Сатира» Виктора Гюго. Число минут, которое мне оказалось нужным для этого, равнялось 131. Затем, употребляя ежедневно 22 минуты: я изучил всю первую книгу «Потерянного Рая», употребив на это 38 дней. После этого я опять возвратился к поэме Виктора Гюго и нашел, что 158 новых строчек потребовали в меня 151 с половиной минуты. Другими словами, сначала до «воспитания памяти» я усваивал каждую строчку Виктора Гюго в 50 секунд, результат как раз противоположный тому, который можно было ожидать».

Если даже допустить, что в данном случае какое-нибудь случайное обстоятельство произвело это увеличение времени изучения, что все-таки ясно, что мы не имеем вполне определенных данных для утверждения, что однородные упражнения могут оказывать влияние на развитие известного рода памяти.

Если бы вообще можно было утверждать, что заучивание наизусть может развивать память вообще, то у актеров должна была бы быть очень развитая память. Джемс говорит, что он по этому поводу обстоятельно расспрашивал многих опытных актеров, и все они единогласно утверждают, что «практика в заучивании ролей весьма мало облегчает дело. По их словам, она развивает в них только способность заучивать роли систематически. Новые роли, благодаря практике, заучиваются легче, но при этом природная восприимчивость несколько не совершенствуется, а, наоборот, слабеет с годами. Точно также, когда школьники совершенствуют практикой в заучивании наизусть, то

я уверен, что на поверку причиной совершенствования всегда окажется способ заучивания отдельных вещей, представляющих относительно больший интерес, большую аналогию с чем-нибудь знакомым, воспринятым с большим вниманием и т.д., но отнюдь не укрепление чисто физиологической силы восприимчивости.

Один из моих слушателей, говорит Джемс, мне рассказывал об одном своем знакомом пасторе, который посредством упражнения удивительным образом улучшил способность изучения наизусть речей. Я обратился к этому пастору с письмом для того, чтобы в этом удостовериться. И здесь я прилагаю его ответ, который показывает, что улучшение этой способности скорее обязано изменению в методах изучения, чем изменению во врожденной способности памяти, благодаря упражнению.

«Что касается моей памяти, - пишет пастор, - то она из году в год улучшалась, за исключением случаев нездоровья, подобно мускулам гимнаста. До двадцати лет мне нужно было три или четыре дня для того, чтобы усвоить часовую речь; после двадцати лет два дня, затем день, затем полдня, а теперь для этой цели достаточно медленного, очень внимательного чтения один раз. Память кажется мне самой физической из всех интеллектуальных способностей. Здоровье тела и бодрость находятся в тесной связи с нею. Большое значение имеет также метод изучения. Сначала при изучении речей наизусть я старался запомнить фразу за фразой. Теперь же я сначала схватываю идею в целом, затем главные подразделения, затем более мелкие подразделения и, наконец, отдельные выражения.

Джемс предполагает, что в этом случае произошло не улучшение

врожденной памяти, а только лишь улучшение способов изучения, которое привело к наилучшему запоминанию.

Та мысль, что развитием одного вида памяти нельзя развить памяти вообще, давно уже была высказана знаменитым английским философом Локком и высказана с удивительной ясностью. Я позволю себе привести его слова в особенности потому, что до последнего времени этот взгляд не был известен даже тем ученым, которые пишут книги о воспитании памяти. Вот его слова: «Говорят, что детей надо заставлять учить наизусть для того, чтобы упражнять и улучшать их память. Но это неверно, ибо очевидно, что силою памяти человек обязан счастливому организму своему, а не какому-нибудь постепенному усовершенствованию её посредством упражнения. Правда, что когда ум занят каким-нибудь предметом, и боясь, что он ускользнет от него, освежает его в себе частым запоминанием, то предмет этот может остаться здесь навсегда, но все-таки сообразно природной силе ума удерживать получаемое им. Отпечаток, сделанный на воске или свинце, не сохранится так долго, как на меди или стали. Конечно, если возобновлять его часто, он может оставаться долго, но всякое новое размышление о предмете есть и новое впечатление, и это надо принимать в соображение тому, кто желает узнать, насколько долго ум может удержать воспринятое. Но заучивание наизусть латинских страниц так же мало делает память пригодною для удерживания чего-нибудь другого, как вырезка какой-нибудь сентенции на свинце доставляет ему возможность твердо сохранять все остальные, выгравированные на нем знаки. Если бы такой род упражнения

памяти мог сообщать ей силу и совершенствовать наши способности, то у актеров память был бы лучше, чем у кого бы то ни было другого. Но помогают ли отрывки, внесенные в голову таким способом, тем тверже помнить все другое, и могут ли их способности быть усовершенствованы пропорционально труду, употребленному ими на заучение наизусть - это сомнительно. Память так необходимо для всех сторон и положений жизни, и так мало можно сделать без неё, что нам нечего бояться, что она сделается тупою или негодною из-за недостатка в упражнении, тогда как упражнение разовьет и укрепит ее. Я сомневаюсь, чтобы эту способность души можно было вообще улучшать, или помогать ей какими-нибудь упражнениями и стараниями с нашей стороны. Если Ксеркс был в состоянии назвать по имени каждого простого солдата в своей армии, то можно, я полагаю, думать, что эту удивительную способность он приобрел не заучиванием своих уроков в детские года.

Я думаю, что после всего сказанного должно быть ясно различие между развитием памяти, которое я признаю, и тем изменением памяти, которое обещают мнемотехники. Это различие заключается в следующем. Сказать, что у индивидуума развивается память - значит сказать, что он приобретает известное количество представлений, благодаря которым открывается возможность приобретать с большей легкостью сходные или родственные с ними представления. Между тем как мнемотехник предлагает совершенно изменить память так, чтобы она сделалась способной к восприятию какого угодно знания. Кто ясно усвоил сказанное мною выше, тот не скажет, что память может быть развита в том смысле, в каком это

понимает мнемотехник.

Весьма часто в защиту мнемоники говорят: «Как вы утверждаете, что мнемоника не имеет никакого значения, когда лица, изучавшие мнемонику, выражают благодарность своим учителям за то, что они после уроков мнемоники переродились, что они приобрели замечательную память, что они стали все лучше запоминать и т.п. Как же можно после этого утверждать, что мнемоника не улучшает память?»

На это можно заметить следующее: «Правда, что есть лица, которые приносят благодарности учителям мнемоники, и эти благодарности печатаются в газетах, но как много лиц, которые, уплатив громадные гонорары за уроки мнемоники, остались в полном разочаровании от неё и были бы готовы выразить свое неудовольствие по поводу этого искусства, но по различным причинам не делают этого».

Но отчего же все-таки и те немногие, которые выражают свою благодарность, находят, что уроки мнемоники принесли им пользу? Я думаю, что они просто-напросто находятся в заблуждении. Они, научившись делать несколько фокусов, т.е. научившись приемам усвоения ряда слов, логически друг с другом не связанных, запоминать ряд игральных карт и т.п., думают, что это значит иметь усовершенствованную память. Совершение этих фокусов пустая эквилибристика и ничего больше.

Весьма возможно также, что многие, в особенности те, которые не получили должного умственного воспитания, беря уроки в зрелом возрасте и желая усвоить добросовестно то, что им приказывают учителя мнемоники, с большим вниманием изучают то, что им предлагается. Научившись

внимательно изучать одно, они потом с таким же вниманием изучают и все другое, а, разумеется, внимательное изучение обеспечивает точное запоминание. Они теперь, другими словами, начинают усваивать при помощи других приемов, и это способствует более тщательному запоминанию. Но лучшие приемы изучения не имеют прямого отношения к мнемотехнике, как к искусству, потому что правильные приемы изучения можно усвоить и помимо мнемотехники.

Я не отрицаю, что у того или другого индивидуума память развивается до известного естественного предела, но я решительно отрицаю, чтобы при помощи мнемоники можно было бы изменить природную память. А если так, то ясно, что задача воспитания памяти состоит не в том, чтобы каким-нибудь сомнительными путями улучшить память, а в том, чтобы усваиваемые нами знания сделать возможно более прочным нашим достоянием. Самое большее, о чем мы можем заботиться, так это о том, чтобы воспринимаемое оставляло бы в нас более глубокий след. Таким образом обеспечивается сохранение представления на более продолжительный срок, а вместе с этим открывается возможность для восприятия новых представлений.

Если я говорю, что развитие памяти имеет естественный предел, то делю это не для того, чтобы вызвать у читателя пессимистическое чувство по поводу бессилия воспитания. Я хочу только сказать, что обещания мнемотехников относительно совершенного преобразования памяти химерны, что таких целей, какие поставляет мнемотехника, не следует ставить.

Задача воспитания совсем другая. Она не имеет в виду улучшить естественную память, но имеет целью

выработать целесообразные приемы запоминания, и это имеет огромное значение в жизни, потому что, пользуясь дурными и вообще нецелесообразными приемами изучения, можно, в конце концов, накопить меньшую сумму знания, чем в том случае, если мы будем пользоваться целесообразными приемами, а потому наша ближайшая задача будет заключаться в том, чтобы позаботиться о целесообразных приемах изучения, дающих нам возможность накопить наибольшую сумму знаний.

О воспитании памяти (глава пятая)

Задача воспитания памяти. - Основные условия прочного запоминания: внимание, повторение, ассоциация. - О роли внимания. - О роли ассоциации. - Как целесообразно можно вести повторение? (Исследование Эббингауза и др.). - О роли времени в усвоении. - Психологическое и физиологическое объяснение этого явления. - Окончательные результаты.

Итак, я утверждаю, что нам незачем ставить таких задач, как укрепление памяти, или развитие памяти в том смысле, как это понимают мнемотехники, потому что даже самый способ выражения в данном случае может ввести в заблуждение. Мы должны только позаботиться о целесообразных приемах изучения, потому что только целесообразные приемы изучения обеспечивают прочное запоминание.

Если бы мы задались целью сделать нашу память хорошей, то мы не должны забывать, что память имеет известные органические условия, которые, будучи врожденными, не могут подлежать существенным изменениям, а потому наши заботы должны быть направлены на нечто иное, именно на такое усвоение познаний, которое дало бы возможность им дольше оста-

ваться в нашем сознании.

Какие же существуют средства для достижения этого?

Я, разумеется, не буду говорить о том, какие можно было бы предложить правила для наилучшего усвоения в различных областях знания. В этом нет никакой надобности. Будет вполне достаточно, если я укажу на общие приемы, вытекающие из рассмотрения общих психологических свойств памяти, а задача читателя будет заключаться в том, чтобы эти правила применить к каждому отдельному случаю.

Прочному усвоению знаний, кроме природных условий, способствуют и самые условия изучения. Основное условие заключается в том, чтобы впечатление оставило глубокий след.

Для того чтобы это условие могло осуществиться, нужно, чтобы или само впечатление было сильно, или, чтобы оно сделалось сильным, благодаря усилиям с нашей стороны.

Впечатление может быть сильным или по природе, или оно может сделаться таковым, благодаря вниманию и повторению. Поэтому два основных условия хорошего запоминания: внимание и повторение.

Главную роль в прочном запоминании играет внимание. Вот каков, по всей вероятности, физиологическое объяснение этого явления.

С физиологической точки зрения есть разница между восприятием внимательным и невнимательным. В то время, когда мы что-либо воспринимаем с вниманием, та часть мозга, которая принимает главное участие в данном процессе восприятия, снабжается большим количеством крови; в этом мы уже имели случай убедиться. Если во время деятельности той или другой части мозга к ней приливается кровь, то следы, которые обра-

зуются от какого-либо впечатления, окажутся значительно глубже, чем в том случае, когда мы воспринимаем что-либо без внимания, и это на основании того общего положения, что нерв лучше питаемый созидает более прочные следы.

О роли внимания для воспроизведения Тэн говорит следующее.

«Образ какого-либо предмета тем более способен к возобновлению и притом к полному возобновлению, чем с большим вниманием мы рассматривали этот предмет или событие. В обиходной жизни мы в каждое мгновение применяем это правило. Если мы прилежно читаем что-нибудь, или ведем оживленный разговор, в то время как в соседней комнате поют какую-нибудь арию, то мы ее не удержим в памяти; мы знаем только смутно, что пели и ничего больше. Мы оставляем затем наше чтение или разговор, мы отстраняем от себя все наши заботы и все внешние ощущения, которые могли бы нам помешать; мы закрываем глаза, мы устанавливаем тишину внутри нас и около нас и, когда ария возобновляется мы слушаем. Мы говорим после этого, что мы слушали во все уши, что мы приложили все наше внимание. Если ария была очень хороша и произвела на нас очень сильное действие, то мы прибавляем, что мы были увлечены, восхищены, очарованы, что мы забыли весь мир и самих себя, что в течение нескольких минут душа наша как бы замерла и была нечувствительна ко всему, кроме звуков... Этим исключительным и моментальным преобладанием одного из наших состояний объясняется его более продолжительная способность возрождаться и возрождаться в большей целости. Так как ощущение воскресает в образе, то образ будет сильнее, если ощущение было сильным».

Очень хорошую иллюстрацию того, какое значение имеет внимание для воспроизведения, показывают следующие результаты экспериментальных исследований Бинэ и Анри над школьными детьми.

Эксперименты, которые они проводили, заключались приблизительно в следующем. Они входят в классную комнату и предлагают детям внимательно выслушать рассказ, который эти последние должны затем письменно изложить. После того, как дети выслушают рассказ, они пишут его, стараясь воспроизвести по возможности дословно. Исследователи собирают тетради и сосчитывают число ошибок, которые в известном слове было сделаны учениками, и затем составляют диаграмму, по которой можно судить, какие слова и фразы воспроизводятся наилучше.

Для воспитания памяти важно, что все изучаемое нами должно быть изучаемо с напряженным вниманием. Это первое основное правило воспитания памяти.

А что же сделать, чтобы внимание было напряженное? Само собою разумеется, что при усвоении различных видов знания и приемы, посредством которых можно вызывать напряжение внимания, должны быть различны, но самое общее правило заключается в следующем. Если мы узнали ряд новых мыслей, то следует их воспроизвести для себя, потому что воспроизведение само по себе требует напряженного внимания, если мы прочли какую-нибудь книгу, то весьма полезно изложить её содержание, потому что необходимость переработки содержания требует напряжения внимания, и знание усваивается отчетливо. На основании этого правила, в изучении языков мы должны придерживаться системы воспроизведения:

именно следует не только изучать слова и фразы, но и стараться самому созидать фразы; другими словами, мы должны научиться говорить на известном языке для того, чтобы лучше и скорее изучить его.

В состоянии усталости, когда мы не можем сосредоточить нашего внимания, ничего серьезного изучать не следует, потому что это только напрасная трата времени: когда в состоянии усталости организм плохо восстанавливается, нервная система не может снабжаться достаточным количеством крови, то мозг плохо питаемый, не может работать с достаточной напряженностью.

В связи с ролью внимания находится практический вопрос: «нужно ли заучивать наизусть». В юные годы мы обыкновенно склонны относиться с презрением к подобному роду изучения, но это не основательно. Разумное заучивание наизусть следует отличать от механического, без понимания заучиваемого. Первый способ заучивания нужно признать полезным потому, что изучение наизусть предполагает продолжительное сосредоточение внимания на изучаемом материале.

При изучении какой-нибудь науки мы необходимо должны соблюдать постепенность перехода от старого к новому. Это важно по многим причинам, а между прочим и потому, что при недостаточно усвоенном предшествующем знании мы не можем с должным вниманием воспринимать новое знание.

Мы должны стараться всякое вновь приобретаемое знание связать с предыдущими знаниями; при этом условии внимание действует с наибольшей силою. Впрочем, этим правилом можно пользоваться не столько в самовоспитании, сколько в обучении

кого-нибудь другого. Например, если ученик в классе узнает о новгородском вече, и учитель ему укажет на то, что мы здесь имеем дело с учреждением, походящим на аоинскую республику, с которой ученик уже знаком, то в памяти ученика вновь приобретаемый факт уляжется значительно прочнее.

В каждом изученном нами факте мы должны дать себе отчет; должны определить какой принцип иллюстрируется тем или другим фактом. Мы не должны считать знанием то, что не понято нами вполне ясно и потому не должны стараться запомнить этого. «Умение различать, где нужно сосредоточить свое внимание, и что следует оставить без внимания и не загромождать ума излишним материалом - есть тайна хорошей памяти».

Некоторые говорят, что легкое чтение, чтение романов, беллетристических произведений ослабляет память. Выражение это не совсем точно. Можно сказать, что чтение романов вырабатывает дурную привычку и к серьезной книге относиться как к роману, т.е. не изучать, а читать ее; а при поверхностном чтении является и поверхностное запоминание; но сами романы здесь не при чем; при строгой дисциплине ума эта привычка не может укорениться, а следовательно, и чтение романов само по себе не может ослаблять памяти; о нем скорее можно сказать, что оно развивает невнимательность.

Некоторые находят, что записывание, заметки, постоянное занесение в памятную книжку и т.п. производят ослабление памяти. В этом мнении есть известная доля правды. Тот, кто мало доверяет своей памяти и все, что только можно, записывает, допускает известную небрежность мысли; он мало обдумывает то, что ему представляется, а старается механически

заносить в свою тетрадь то, что он узнает. Поэтому можно признать положительно вредным дословное записывание лекций, потому что оно лишает возможности вдумываться в записываемое; полезным можно признать конспектирование или сжатое изложение узнаваемого, потому что этот процесс требует известной работы мысли, а только при напряженном усвоении чего-либо может быть точное запоминание.

Второй основной закон запоминания - есть закон повторения. Мы знаем, что повторение известного впечатления оставляет более глубокий след; им нужно пользоваться в практике. Если мы изучаем какую-нибудь науку и прошли уже известные отделы, то от времени до времени следует возвращаться к прежнему и повторять изученное. Это правило слишком хорошо известно, чтобы стоило о нем говорить, но здесь важным является вот что. Повторять следует спустя короткий промежуток времени после изучения, потому что на большом промежутке времени повторение становится бесполезным. И это понятно почему. Когда мы получили какое-нибудь впечатление, и у нас, выражаясь физиологически, остался след его, то не нужно дожидаться, пока этот след сотрется, а нужно повторить впечатление, чтобы уже существующий след сделать глубже.

Справедливость этого правила, как кажется, следует из экспериментов, которые производил немецкий психолог Эббингауз.

Свои эксперименты он производил приблизительно следующим образом: он брал ряды слогов, не имеющих ни какого смысла; эти слоги (их было строго определенное количество) он выучивал настолько, чтобы быть в состоянии вполне точно их воспроизве-

сти. И затем он старался определить, в каком отношении находится процесс забывания ко времени. Спустя один час после изучения, он успевал настолько позабыть изученное, что должен был изучать почти половину для того, чтобы быть в состоянии все воспроизвести снова; спустя 8 часов нужно было возобновлять две трети прежней работы. Следовательно, оказывается, что первые моменты после изучения забывание идет весьма быстро. В последующие часы потеря оказывалась сравнительно небольшой. Спустя 24 часа нужно было возобновлять одну треть прежней работы, спустя 6 дней - одну четверть; а по истечении целого месяца - одну пятую. Другими словами, непосредственно после изучения весьма многое утрачивается из того, что мы усваиваем. А отсюда следует, что мы должны тотчас по изучении повторить, а не откладывать повторения на значительный промежуток времени, потому что непосредственно после изучения изученное имеет, так сказать, стремление весьма скоро убежать из сознания, непосредственное же повторение подавляет до известной степени это стремление.

Из исследований Эббингауза обнаружился также факт, имеющий весьма важное значение для воспитания памяти. Именно оказалось, что, если мы имеем большое число повторений, то распределение их на известный интервал времени гораздо целесообразнее, чем накопление их.

Если мы желаем запечатлеть в памяти какой-нибудь ряд, например, слогов, то мы можем поступить двояким образом. Мы можем этот ряд в один прием перечитать 30 раз или мы можем эти 30 повторений распределить на несколько дней и ряд этот повторить, например, в три дня по 10 раз ежедневно. Спрашивается, какой

способ изучения следует считать более целесообразным? На этот вопрос исследования Эббингауза отвечают следующим образом.

Он взял ряд, состоящий из 12 слогов и изучил его, повторив 68 раз. Когда он на другой день хотел его воспроизвести, то оказалось, что он часть этого ряда позабыл, и для нового изучения этого ряда он должен был повторить его 7 раз. В другом случае он такой же ряд стал изучать иначе. Именно он употребил только 38 повторений, но эти повторения были распределены на три дня и таким образом, что ряд в первый же день был прочитан до изучения его; на второй и на третий день он был снова изучен. После этого оказалось, что на четвертый день потребовалось только 6 повторений для того, чтобы этот ряд мог быть снова изучен. Таким образом, 68, непосредственно друг за другом следующих, повторений имели менее полезное действие для следующего дня, чем 38 повторений, распределенных на три дня. Мы имеем таким образом, экономию на 30 повторений.

«Инстинкт практической жизни, - говорит Эббингауз, находится в согласии с этим. Школьник, заучивая наизусть вокабулы, не пожелает этого насильно сделать в один вечер, он знает, что для лучшего запоминания он должен запечатлеть их еще один раз в ближайшее утро. Учитель также не распределяет классной работы равномерно на то время, которое он имеет в своем распоряжении, но он всегда заранее оставляет в запасе часть этого времени для одного или нескольких повторений».

Другой исследователь точно также нашел, что распределение повторений более целесообразно, чем накопление их. «Если мы какой-нибудь материал желаем запечатлеть на дол-

гое время, то было бы не экономно, говорит он, изучать эту вещь по частям, одну за другой, но было бы вполне целесообразно весь материал по возможности равномерно заставить укладываться в памяти, следовательно, повторения одной какой-нибудь части по возможности распределять».

Это правило можно иллюстрировать посредством следующего примера. Положим мы имеем стихотворение, состоящее из 4 стихов. Мы можем изучить это стихотворение двояким способом. По первому способу изучение его будет заключаться в том, что мы будем его изучать в четыре приема следующим образом. Сегодня возьмем первый стих и повторим его 20 раз, завтра возьмем второй стих и повторим тоже 20 раз, на третий день возьмем третий стих и поступим так же и т.д. По второму способу мы поступаем иначе. Именно мы в первый же день повторяем все 4 стиха пять раз, на другой день те же четыре стиха повторяем пять раз, то же самое и на третий, и на четвертый день. По истечении четырёх дней окажется, что мы один и тот же стих повторили 20 раз, как это мы делали по первому способу, но с тою разницей, что по первому способу мы работу повторения проделали сразу, а во втором случае мы ее распределили. Оказывается, что изучение по второму способу оставляет более прочный след, если только исследования названных ученых верны. При изучении следует повторение распределять, а не накапливать на один раз.

Есть еще одно важное практическое правило, которое, впрочем, очень хорошо известно в практической жизни, это именно то правило, что все, что изучается медленно, то остается в нашей памяти долго, а то, что изучается быстро, очень быстро удаляется

из нашего сознания. Это факт, в котором едва ли кто-нибудь станет сомневаться. Для иллюстрации его приведу следующий пример. У Карпендера приводится случай, бывший с одним актером, «который должен был приготовить длинную трудную роль в течение нескольких часов, вследствие болезни другого актера. Он очень скоро выучил роль и сыграл ее без запинки; но до такой степени забыл ее тотчас после представления, что хотя ему пришлось играть эту роль несколько раз подряд, он принужден был каждый раз готовить ее сызнова, не имея времени изучить ее основательно». Явление это известно учащимся, которые перед экзаменами наскоро изучают какой-либо предмет, который затем с такою же быстротою забывается ими.

Что изученное быстро удаляется из сознания, это факт, в котором едва ли кто-нибудь станет сомневаться. Весь вопрос в том, как его объяснить.

Психологическое объяснение этого явления состоит в следующем. Всякое представление мы воспроизводим потому, что оно находится в связи с другими, что оно ассоциировалось с другими представлениями. Ясно, что чем с большим количеством представлений оно ассоциировалось, тем больше шансов на то, что оно будет воспроизведено. Если связь этого представления будет порвана с одним каким-либо представлением, то останется связь его с другими. Одним словом, чем с большим количеством представлений свяжется данное представление, тем больше шансов на то, что оно останется в сознании. Отсюда весьма простой вывод по отношению к практике воспитания. Мы должны связать каждое данное представление с возможно большим числом представлений, а для этого усваиваемое вами знание

мы должны усваивать в возможно продолжительное время, чтобы привести его в связь с возможно большим количеством наших прежних знаний.

«Под зубрением, говорит Джемс, я разумею тот способ приготовления к экзаменам, когда факты закрепляются в памяти в продолжении немногих часов или дней путем усиленного напряжения мозга на время до срока испытания включительно, между тем как в течение учебного года память почти вовсе не упражнялась в сфере предметов, необходимых к экзамену. Предметы, таким путем заучиваемые нами, на отдельный случай временно, не могут образовать в нашем уме прочных ассоциаций с другими объектами мысли. Соответствующие им мозговые токи проходят по немногим путям и возобновляются, относительно говоря, с большим трудом. Знание, приобретенное путем простого зубрения, почти неизбежно забывается совершенно бесследно. Наоборот, умственный материал, набираемый памятью постепенно, день за днем, в связи с различными контекстами, освещенный с различных точек зрения, связанный ассоциациями с другими внешними событиями и неоднократно подвергавшийся обсуждению, образует такую систему, вступает в такую связь с остальными сторонами нашего интеллекта, легко возобновляется в памяти такую массу внешних поводов, что остается надолго прочным приобретением. Вот в чем заключается рациональное основание для того, чтобы установить в учебных заведениях надзор за непрерывностью и равномерностью занятий в течение учебного года». Следовательно, время в усвоении знаний играет важную роль потому, что усваиваемые знания могут войти в ассоциативную связь с различными

ранее существовавшими представлениями, и этим обуславливается их более продолжительная пребываемость в сознании. Те знания могут оставить прочный след, над которыми мы много размышляли.

«Секрет хорошей памяти, говорит Джемс, состоит в том, чтобы образовывать различные и многочисленные ассоциации с тем фактом, который мы желаем сохранить, удержать. Но что такое, это образование ассоциаций, как не мышление о вещи, как можно больше. Коротко сказать, из двух индивидуумов с одними и теми же внешними опытами и с одним и тем же количеством врожденной устойчивости, тот, который мыслит о своих опытах наиболее, и сплетает их в систематические отношения друг с другом, будет обладать лучшей памятью».

Физиологическое объяснение этого явления следующее. Если мы восприняли какое-нибудь впечатление, и оно оставило определенный след в мозгу, то нужно, чтобы этот след укрепился; а для этого необходимо, чтобы нервное вещество, в котором именно сохраняется след, подвергалось достаточному питанию в продолжительный срок. Карпентер следующим примером поясняет то, что в этом случае происходит. «Если ученику приходится заучивать на срок пять-десять строк из Вергилия, и если он с вечера скажет их про себя, хотя бы медленно и с ошибками, то утром он их сможет сказать гораздо плавнее». Это он объясняет тем, что «происходящее во время сна обновление мозгового вещества дает время для укрепления последних впечатлений посредством питания».

Точно также объясняет это явление и Рибо.

«Все то, что изучается быстро, - говорит Рибо, - бывает непродолжитель-

но. Выражение усваивать известную вещь есть больше, чем простая метафора. Я не буду настаивать на справедливости этого факта, в достоверности которого никто не сомневается, но, несомненно, также, что этот психический факт имеет органические основания. Для того, чтобы укрепить воспоминания, необходимо время, потому что питание не делает своего дела моментально».

Если так, то при изучении следует подражать тому юристу, о котором говорит Карпентер. «Начавши изучать законоведение, говорит Сент-Леонардс, я решил основательно усваивать все прочитанное и никогда не переходить к дальнейшему до тех пор, пока не покончу с предыдущим. Многие из моих конкурентов прочитывали в один день столько, сколько я прочитывал в целую неделю, но к концу года все, прочитанное мною, было у меня так же свежо в памяти, как и в начале, а у них почти все прочитанное ускользало из памяти».

Таким образом, из всего сказанного мы можем сделать следующий вывод. Нет такого искусства, посредством которого можно было бы в короткое время приобрести хорошую память; врожденную способность памяти изменить нельзя, но зато можно посредством целесообразных приемов произвести то, чтобы приобретаемое нами знание сделалось нашим прочным достоянием. По этому поводу можно привести следующие слова Квинтилиана: «Если бы кто-нибудь спросил меня, какое самое лучшее искусство запоминания, то я сказал бы - упражнение и труд: много учить наизусть, много размышлять», соблюдать постепенность в переходе от простого к сложному, от известного к неизвестного. Это есть единственное истинное искусство запоминания.

Приложения

1. О зрительных диаграммах

Прием, который Гальтон употребил для исследования воспроизводительной способности, составил эпоху в психологических исследованиях. После него очень многие стали пользоваться этим приемом. Особенно интересным в его исследованиях показалось то явление, что некоторые лица в процессе воспроизведения пользуются «числовыми» и другими формами. Так как этими числовыми формами пользовались, главным образом, лица, занимающиеся математикой, то казалось, что ближайшее расследование этой способности может пролить свет на математический талант.

Метод опрашивания Гальтона был применен также и швейцарским ученым Флурнуа, которому удалось найти множество лиц, пользующихся в процессе воспроизведения числовыми формами или, как их называет Флурнуа, числовыми диаграммами. Оказалось, что существуют не только диаграммы для воспроизведения чисел, но и для других случаев. Так, например, существуют диаграммы для названий месяцев, для названий дней недели, для часов дня и т.п. Т.е., другими словами, есть лица, которые, когда им нужно бывает вспоминать название какого-либо месяца, представляют себе пред своим умственным взором известную диаграмму, в которой название месяца представляется написанным в известном месте. (Само собою разумеется, что одного лица диаграммы имеют одну форму, у другого другую). То же самое и по отношению ко всем другим диаграммам. «Каждый раз, - говорит Флурнуа, - когда лицо, обладающее этою способностью, думает о числе, то оно видит внезапно и автоматически на поле

своего духовного зрения определенное и неизменное место, на котором каждое число занимает определенное положение. Это место может состоять из линий или ряда цифр, которые расположены в известном порядке. Несомненно, что подобного рода диаграммы оказывают существенную помощь в процессе воспроизведения.

С точки зрения психологической весьма интересным является вопрос, каково происхождение этих диаграмм. Возникал даже вопрос, не передаются ли эти диаграммы наследственно, так как Гальтон имел случай заметить, что некоторых лиц, принадлежащих к одной и той же фамилии, например, у сестры и брата, числовые диаграммы имеют одинаковую форму. Из этого Гальтон заключил, что эти диаграммы передаются наследственно.

Что диаграммы имеют вспомогательное значение в процессе воспроизведения, это казалось несомненным, а между тем вопрос о происхождении их, представляющий наибольший интерес, и до сих пор не может считаться вполне решенным. Мы можем, разумеется, с большею или меньшею вероятностью предположить, что какие-нибудь условия воспитания порождают это явление, но какие именно, мы не можем сказать с полной определенностью.

В 1896 году, в журнале «*Zeitschrift für Psychologie und Physiologie d. Sinnesorgane*» появилась статья Геннига, который, оказалось, сам обладает способностью воспроизводить при помощи числовых и других диаграмм. Его статья делает очень многое понятным в этой до сих пор таинственной способности.

По его словам, он с самого раннего детства воспроизводит при помощи этих диаграмм, которые он разделяет также на несколько классов: диаграм-

мы для воспроизведения чисел вообще, диаграммы для воспроизведения дней месяца, недели, часов дня. Заинтересовавшись вопросом о происхождении этих диаграмм, он долгое время не мог его решить. Он, разумеется, не сомневался в том, что причины появления этой способности лежат в каких-либо условиях индивидуального развития, в впечатлениях раннего детства. Он предполагал, что формы этих диаграмм находятся в зависимости от того, что он в раннем детстве изучал цифры и названия каким-либо определенным образом.

Наконец, ему удалось отыскать начало их. Надо заметить, что в его диаграммах была одна особенность, которая заслуживает внимания, это именно: в них одни части были более светлые, а другие более темные. Порывшись в своих воспоминаниях, каким образом он изучал в раннем детстве числовые знаки, он вспомнил, что он начал изучать их на табличках номеров домов одной улицы в Берлине, на которой он жил, и по которой его обыкновенно водили гулять. Это его предположение оправдывается прежде всего тем обстоятельством, что форма его числовой диаграммы (до 100) похожа действительно на форму той улицы, о которой он упоминает. Кроме того, оказывается, что светлые или темные части его диаграммы объясняются какими-либо ассоциациями с особенностями той или другой части улицы. Например, светлая часть в каком-либо месте его диаграммы соответствует той части улицы, в которой она кажется более светлой, или потому, что в этой части улицы была обширная площадь, которая придавала ей вид чего-то более светлого, или в этой части улицы к ней примыкала какая-нибудь другая поперечная улица, которая делала ее более открытой,

более светлой в этой части, или, наконец, наиболее светлая часть диаграммы соответствовала той части улицы, на которой находился какой-нибудь большой дом, окрашенный в белый цвет. Наоборот, темные части его диаграммы соответствовали тем частям улицы, в которых преобладали дома, окрашенные в темный цвет, или находился громадный сад, темный цвет деревьев которого придавал несколько мрачный вид этой части улицы. Таким образом, для Геннига делалось несомненным, что в его индивидуальном развитии лежали причины возникновения этой своеобразной способности. Это его мнение подтвердилось еще и следующим обстоятельством. Оказалось, что его брат точно также в своих воспроизведениях чисел пользуется числовой диаграммой, которая вполне сходна с его диаграммой. Генниг совершенно не допускает какого-нибудь наследственного влияния, а очень просто объясняет тем, что они создавали свои диаграммы, благодаря одним и тем же причинам. Это он доказывает, главным образом, тем, что диаграммы его сестры, которая точно также пользуется ими при счислении, не похожа на диаграмму братьев. Это он объясняет тем, что первое детство его сестры протекло совсем в другой части Берлина. Очевидно, следовательно, что сходство в диаграммах членов одной и той же фамилии объясняется не наследственностью, как думает Гальтон, а просто тем, что сходные диаграммы возникают при действиях одинаковых условий изучения чисел и т.п.

Этот пример Геннига самым ясным образом показывает, что диаграммы возникают благодаря тем или иным впечатлениям раннего детства. У одних эти впечатления одни, у других - другие; оттого диаграммы одних лиц

отличаются от диаграмм других.

Между прочим, Генниг указывает на то, что диаграммы имеют важное мнемоническое значение. Сам Генниг о себе говорит, что он пользуется этими диаграммами при запоминании различных числовых данных. «моя числовая диаграмма оказывает мне различные услуги, - говорит Генниг, - я вижу все исторические события расположенными одним и тем же способом по их числам годов, причем годы до Рождества Христова, как и отрицательные числа, идут от нулевой точки в обратном направлении в том же порядке, как и положительные числа, но только числа -1 до №10 обнаруживают искривления в обратном направлении, так что они представляют из себя зеркальное изображение для соответствующих положительных чисел».

По мнению Геннига, обладатели числовых диаграмм, в общем, обладают не только лучшей памятью на числа, но они в то же время являются лучшими счетчиками.

Он приводит в пример лицо, которое обладает поразительной памятью на числа и хронологические даты. Годы самых незначительных исторических событий или, еще лучше своей собственной жизни он может воспроизводить с такой определенностью, что иногда сам этому удивляется. Из наиболее важных событий из мировой истории, если только их можно датировать, найдутся очень немногие, в особенности военные события, года которых он не мог бы сразу определить. День рождения и смерти знаменитых личностей он обыкновенно определяет с удивительной точностью. Он мог, например, без предварительного приготовления безошибочно определить дни и годы рождения знаменитых немецких властителей, начиная от Фридриха 1 Барбароссы

и кончая Людовиком Баварским, а равным образом дни знаменитейших сражений. Кроме того, он знает год и день рождения не только выдающихся властителей, но даже более или менее замечательных деятелей в области литературы и искусства, например, знаменитых ученых, музыкантов. Но что для нас всего интереснее, так это то, что он, при желании запомнить ту или другую хронологическую дату, пользуется всеми своими диаграммами. Так, если он, например, желает запомнить год, месяц, число, день и час смерти Фридриха Великого (четверг, 17 августа, 1786 г., 2 часа 20 минут утра), он припоминает диаграмму числа года, затем диаграмму для обозначения месяцев, затем диаграмму для обозначения дней недели, часов дня и т.д. Следовательно, несомненно, что пользование этими диаграммами имеет мнемотехническое значение.

И это обстоятельство делает для нас понятным, что в древности могла существовать система, которая рекомендовала запоминать те или другие данные при помощи различных изображений. Очевидно, что изобретатель и лица, пользовавшиеся этим приемом, принадлежали к зрительно-му типу.

2. Знаменитые счетчики: Диаманди и Иноди

Для того чтобы ближе характеризовать зрительный и слуховые типы, я позволю себе привести в пример знаменитых в настоящее время счетчи-

ков, Диаманди и Иноди. Их называют знаменитыми счетчиками потому, что они умственно производят такие числовые операции, которые человеку с обыкновенными умственными способностями, кажется, совершенно недоступны. Я привожу в пример только этих двух, еще в настоящее время живых счетчиков потому, что они принадлежат к совершенно различным типам памяти. Их способность воспроизведения исследовал и описал французский психолог Бинэ.

Первый из этих счетчиков, Диаманди, по происхождению грек, родился в 1868 году, на одном из Ионийских островов. Сначала готовился к коммерческой деятельности и в это время обнаружил способность к сложным умственным вычислениям. В 1893 году поехал в Париж, чтобы представиться членам Академии, и здесь-то Бинэ производил над ним свои исследования. Он может умственно производить следующие операции счисления. Он может запомнить ряды цифр с изумительной скоростью. Бинэ измерил то количество времени, которое ему нужно для того, чтобы запомнить числа, состоящие из 10, 15 цифр и т.п. Вот таблица, показывающая время, необходимое для изучения этих чисел.

Он может производить умножение многозначных чисел на многозначные, например, 5-тизначное на 5-тизначное. В течение 4 минут 35 секунд он произвел умножение $39\ 257 \times 870\ 326 = 3\ 428\ 156\ 782$.

Число изученных цифр	Время, необходимое для их изучения
10	17 секунд
15	1 минута 15 секунд
20	2 минуты 15 секунд
25	3 минуты
30	4 минуты 20 секунд
50	7 минут
100	25 минут
200	2 часа 15 минут

Умножение он производил при помощи следующего приема.

Положим, ему нужно умножить 46 273 на 729. Он тотчас начинает писать общее произведение, начиная справа налево.

Когда мы производим умножение письменно, то мы это делаем таким образом, что сначала находим первое частное произведение, умножив 46 273 на 9, затем находим второе частное произведение, умножив на 2 и т.д. Затем складываем все частные произведения. Диаманди поступает иначе. Он умножает 3 на 9 и сразу в общем произведении пишет 7, а в уме держит 2, затем помножает 9 на 7 = 63, прибавляет 2, получает 65, он умственно пишет в частном произведении 5, а в уме держит 6. Затем начинает умножать на второе число множителя, т.е. на 2; он умножает 2 на 3, получает 6, к 6 он прибавляет 5, получает 11, он единицу пишет в общем произведении. Следовательно, его прием умножения состоит в том, что вместо того, чтобы получить все три частных произведения, он вычисляет в отдельности цифры частных произведений, находящихся в одном столбце, чтобы, сложив их, получить цифру общего произведения. Таким образом, он получает сначала цифру общего произведения 7, затем 5 и затем 6, которые он складывает, что дает в общем произведении 1; затем 4, 4, 1, складывая которые вместе с удерживаемым в уме, он получает в общем произведении 0. Очевидно, что такой прием для Диаманди более легок, чем нахождение частных произведений.

Но для нас наибольший интерес представляет его способность воспроизведения чисел. Из расспросов Бинэ оказалось, что он воспроизводит при помощи числовой диаграммы, которую он изобразил и которая

приложена к книге Бинэ. Он сообщил Бинэ, что представляет себе числа написанными и притом написанными его собственной рукой. Что он зрительно представляет себе числа, показывает и то обстоятельство, что когда ему диктовали ряды цифр, которые он должен был изучить, то он затруднялся их воспроизвести: нужно было, чтобы они были написаны. Если ему число показывали написанным, то он воспроизводил скорее и точнее, чем в том случае, когда он должен был запомнить ряды цифр, слыша их названия. Когда ему предлагали длинный ряд цифр, чтобы он изучил их, то он просил, чтобы их писали не подряд, а в форме квадрата. Очевидно, что ему нужно было для того, чтобы он мог лучше рассмотреть или охватить их взором.

Все эти факты самым очевидным образом показывают, что в представлении чисел он пользуется зрительными образами. На этом основании можно было бы подумать, что только таким способом и может производиться умственное счисление, когда мы числа видим нашим умственным взором написанными, когда наш умственный глаз может охватить большой ряд чисел, но оказывается, что это предположение неверно, потому что другой знаменитый счетчик, Иноди, представляет себе числа иначе.

Иноди родился в 1867 году, в Онорато, в Пьемонте, в семье очень бедной семьи. В самом раннем детстве он бал пастухом, затем сделался бродячим музыкантом и чтобы увеличить свои доходы, он предлагал на ранках крестьянам свои услуги по части производства вычислений. Затем посещал различные кофейни, в которых он посетителям этих последних показывал свои искусство производить очень сложные вычисления в уме. Этим он

занимався до тех пор, пока не нашелся импресарио, который повез его показывать в большие города. Между прочим, он привез его в Париж, где им заинтересовались члены Академии, пред которыми он и показывал свое искусство умственного счисления. Он, подобно всем знаменитым счетчикам, производит сложение огромного ряда чисел, умножение пятизначного числа на пятизначное и т.п. Например, умножение 32 978 на 62 834 он производит в 40 секунд.

Умножает он совсем не так, как Диаманди. Если, например, ему нужно умножить 325 на 638, то он эти числа разлагает и производит ряд простейших умножений и затем произведения складывает. Именно он делает следующий ряд умножений:

$$300 \times 600 = 180\,000$$

$$25 \times 600 = 15\,000$$

$$300 \times 30 = 90\,000$$

$$300 \times 8 = 2\,400$$

$$25 \times 30 = 750$$

$$25 \times 8 = 200$$

Надо заметить, что он нигде не учился, так что в производстве различных операций он является самоучкой. Не взирая на это, он в вычислениях, например, при возведении в квадрат, пользуется очень остроумными способами разложения. Между прочим, любопытно то, что он при сложении чисел складывает не справа налево, а наоборот, слева направо, как это делали древние индусские математики. Но мы этого касаться не станем. Мы рассмотрим его искусство счисления только с одной точки зрения, именно с точки зрения его способности воспроизведения.

Бинэ расспрашивает Иноди относительно того, как он представляет себе числа, не кажутся ли они ему написанными. Иноди отвечал на этот вопрос отрицательно. «Я слышу циф-

ры, - говорит он, - мое ухо улавливает их, я слышу, как они звучат около моего уха такими, как я их произносил, и это внутреннее слышание остается у меня значительную часть дня. Зрение мне не помогает, я не вижу цифр. Я даже сказал бы, что я очень затрудняюсь вспомнить цифры, когда мне показывают цифры написанными. Я предпочитаю, чтобы мне их сообщали посредством слов. Я чувствую замешательство в первом случае. Не люблю я также писать цифр. Писание не способствует запоминанию. Я предпочитаю их слышать». Таким образом ясно, что он собственно оперирует с названиями цифр. Когда Бинэ настойчиво расспрашивал его, не помогают ли ему все-таки зрительные образы, то он заметил, что этого не может быть, потому что он всего четыре года тому назад научился писать и читать, а между тем, вычисления, которые он теперь производит, он производил и прежде. Следовательно, зрительные представления чисел не могут для него иметь никакого значения.

С этим находилось в связи и то обстоятельство, что при заучивании наизусть ряда цифр, он всегда просил, чтобы ему их произносили, говоря, что таким образом ему значительно легче изучать. Если ему все-таки цифры показывали написанными, то он старался произнести их, потому, очевидно, что таким образом ему легче всего можно было запомнить. При произношении он очень явственно шептал. При помощи слуха он, следовательно, мог изучить гораздо легче, чем при помощи зрения, как раз наоборот в сравнении с тем, что мы видели у Диаманди, который предпочитал, когда ему цифры показывали, чем когда ему их диктовали.

Из этого ясно, что эти два счетчика принадлежат к различным типам:

Диаманди - к зрительному, а Иноди - слуховому, так как один по преимуществу пользуется зрительными, а другой по преимуществу акустическими образами. К счастью, в то время, как в Париже показывал свое искусство Иноди, там же находился Диаманди, так что представлялась возможность произвести между ними сравнение. Для этого нужно было придумать такой прием, который бы объективно показывал различие между их способами запоминания.

Такой прием был найден. Он состоял в том, что Иноди и Диаманди было предложено изучить ряд состоящий из 25 цифр, 5 строчек по 5 цифр в каждой строчке. После того, как они этот ряд изучили, они должны были воспроизвести эти цифры в различном порядке. Так, нужно было воспроизводить их справа налево, затем по колонкам сверху вниз или снизу вверх. Наконец, по параллельным линиям, пересекающим таблицу в косвенном направлении. При этом определяли время, которое требовалось у одного и другого. Оказалось следующее различие между временами у одного и другого.

Для изучения ряда в 25 цифр Диаманди нужно было 3 минуты, для Иноди 49 секунд, т.е. время, почти в 4 раза меньшее. Иноди процесс изучения производит в 4 раза скорее, чем Диаманди. Но в других операциях

преимущество оказалось на стороне Диаманди, как это показывает следующая таблица.

Спрашивается, чем можно объяснить это различие? Диаманди хотя изучает ряд цифр медленнее, зато воспроизводит изученное в различных направлениях скорее. Это объясняется вот чем. У Диаманди память зрительная; он воспроизводит по преимуществу при помощи зрительных образов. Указанная таблица представляется перед его внутренним взором. Он прямо с нее, так сказать, читает. Процесс этот для него трудностей не представляет. У Иноди память слуховая. Он воспроизводит не при помощи зрительных образов, а при помощи акустически-моторных, а потому, когда ему приходится воспроизводить, например, по секундам, то для него недостаточно посмотреть на свой внутренний образ, как это может делать Диаманди. Он должен соображать. Для него это сложная умственная работа. Чтобы воспроизвести этот ряд, он должен рассуждать, что с одного ряда он должен взять единица, с другого - десятки, с третьего - сотни и т.д. Это, разумеется, требует значительно большего времени, хотя бы вообще для изучения ряда цифр, нужно было меньше времени, чем у Диаманди.

Из этого необыкновенно простого эксперимента следует с полной ясностью, что между одним и другим су-

	Диаманди	Иноди
Время, необходимое для повторения цифр справа налево	9 секунд	19 секунд
Время, необходимое для повторения цифр по колонкам в нисходящем порядке	35 секунд	60 секунд
Время, необходимое для повторения цифр по параллельным линиям, пересекающим таблицы в косвенном направлении	53 секунды	168 секунд

существует различие в том смысле, что один из них принадлежит к зрительному, а другой к слуховому, или, вернее, к двигательнo-слуховому типу.

Между прочим, на примере этих счетчиков можно видеть то различие, которое существует между двумя типами. Когда нужно оперировать с одним и тем же материалом, то различные лица, смотря по тому, какие образы у них преобладают, отдают предпочтение или зрительным, или слуховым образам.

3. Эксперименты относительно типов памяти

Можно произвести очень простой эксперимент для того, чтобы определить, к какому типу относится данное лицо, т.е. вернее сказать, какого рода образы преобладают у данного лица. Берем ряд букв, расставленных, приблизительно так, как это показано на приложенной табличке, и требуем, чтобы данный субъект изучил этот ряд так, чтобы был в состоянии его воспроизвести. Но для изучения букв есть три способа, существенно отличных друг от друга.

Во-первых, этот ряд буквы можно изучить, громко их произнося. В таком случае у нас действует три рода образов: зрительные, слуховые и двигательные.

Во-вторых, их можно изучить, не произнося буквы, а только прослеживая, так сказать, глазами. В этом случае мы пользуемся зрительными образами, и, по всей вероятности, также внутренней речью.

Чтобы избежать возможности возникновения внутренней речи и чтобы пользоваться только зрительными образами, нужно принять меры к тому,

чтобы внутренняя речь отсутствовала. Для этого субъект, изучающий должен все время изучения произносить какой-нибудь звук, например, «и» или «а». Тогда устраняется всякая возможность возникновения внутренней речи. Таким образом, получается третий способ изучения, совершенно отличающийся от двух первых.

Изучение при помощи этих трех приемов приводит к различным результатам. Мы при желании воспроизвести изученный ряд, можем сделать большее или меньшее число ошибок. Но оказывается, что одни лица, изучающие при помощи второго или третьего приема, делают меньшее число ошибок, чем другие.

Лица, делающие меньшее число ошибок, относятся к зрительному типу. Лица, делающие большее число ошибок, относятся к двигательнo-слуховому типу.

Отчего же, спрашивается, одни лица делают меньшее число ошибок при изучении по второму и третьему способу, и отчего мы считаем, что лица, делающие меньшее число ошибок, принадлежат к зрительному типу? Это легко понять, если мы обратим внимание на то обстоятельство, что второй и третий прием отличается той особенностью, что в них исключается возможность возникновения акустически-двигательных образов.

Лица, принадлежащие к зрительному типу, при изучении по второму способу, делают меньшее число ошибок оттого, что, пользуясь в своих процессах мышления по преимуществу зрительными образами, они не нуждаются в других образах, например, слуховых или двигательных и потому, если у них двигательные обра-

т	р	х	в
б	н	л	с
в	ж	ц	к

зы подавляются, то это не мешает им изучению.

Совсем иначе обстоит дело с лицами слухового типа или двигательнo-слухового типа, так как у них по большей части слуховые образы бывают связаны с двигательными. Они очень нуждаются в двигательнo-слуховых образах, и потому, если как-нибудь возникновение этих образов встречает препятствие, то они изучают с большим трудом и менее совершенно и потому вполне естественно делают больше ошибок.

Интересно также заметить, какого рода ошибки делают лица первой группы. Сами эти ошибки ясным образом показывают способ воспроизведения лиц этой группы. Они при воспроизведении делают ошибки такого рода, что смешивают, например, «д» с «б», «и» с «н», «ш» с «щ». Эти ошибки происходят оттого, что они воспроизводят зрительные образы буквы и оттого легко смешивают буквы, сходные по форме. Лица второй группы смешивают «п» и «б», «х» с «к» и т.п., что ясным образом показывает, что они воспроизводят слуховой образ, потому, что они смешивают буквы, сходные по звуку.

Таким образом, существует объективный прием, при помощи которого можно определить, к какому типу принадлежит то или другое лицо.

4. Эксперименты Эббингауза

Здесь я позволю себе привести некоторые подробности относительно того, как производятся эксперименты с памятью. Вообще кажется непонятным, как можно подвергнуть экспериментальному исследованию такую способность, как память.

Мы знаем, что то, что мы изучили, частью удерживается в нашем сознании, частью забывается. Мы можем

сказать, что чем больше времени мы изучаем, тем прочнее удерживается изучаемое нами в сознании. Мы можем также сказать, что чем больше времени прошло с того момента, как мы начали изучение, тем больше мы забываем, но если бы мы предложили в этом случае вопрос, какое количество изученного остается у нас в сознании, то, вероятно, на этот вопрос мы не только не ответили бы, а даже думали бы, что на него вообще нельзя ответить. Но в действительности это не верно. Эксперимент именно к памяти оказывается применимым. Эту применимость экспериментальных приемов исследования к памяти показал немецкий психолог Эббингауз.

Прежде всего возникает вопрос, что мы должны изучать для того, чтобы исследовать процесс запоминания и чтобы выразить его количественно. Нельзя для этой цели брать, например, стихотворения, потому что в них мы не имеем чего-либо однородного, что можно было бы выразить в числовых отношениях. В самом деле, одно стихотворение я могу изучить скорее, чем другое, потому что оно представляет для меня больший интерес, чем другое. В одном стихотворении может быть для меня больше, чем в другом, знакомых слов, а потому оно может быть изучено скорее, чем другое. Поэтому стихотворения не могут представлять для нас подходящего материала для изучения. Эббингауз думает, что слоги, не имеющие никакого смысла, представляют самый подходящий материал для этого. Слоги эти составляются следующим образом. Берутся гласные буквы и с обеих сторон к ним приставляются по согласному так, чтобы получился слог. Например, «рон», «гар», «дец», и т.п. При этом всячески следует избегать, чтобы в этом случае получались

слоги, имеющие какой-нибудь смысл. Следует избегать, например, таких слогов, как «пан», «паж», «пал» и т.п. Следует брать только такие, в которых нет никакого смысла, потому что только о них мы можем сказать, что они представляют для изучения однородный материал. К этому материалу мы можем приложить числовые отношения; мы можем сказать, что если один слог может быть представлен числом 1, то два слога могут быть представлены числом 2 и т.д.

Из слогов, которых у Эббингауза набралось до 2300 он составлял ряды, величина которых может колебаться от 12 до 32 слогов. Вот, например, ряд, состоящий из 12 слогов: рон дец тев тос гиз тим бун сув ким ваг дин лем.

Такие ряды изучаются до возможности безошибочного их повторения. Ряд считается изученным, если мы его можем повторить безошибочно.

Положим, я изучил сегодня какой-нибудь ряд. Если бы я захотел воспроизвести его завтра, то оказалось бы, что воспроизвести его полностью я не

в состоянии; воспроизвести его я могу только частью. Теперь, чтобы решить вопрос какая часть того, что я изучил, у меня осталась в уме и какая часть мною забыта, мне нужно еще раз изучить этот ряд. Конечно, на этот раз мне нужно меньше времени, чтобы его изучить, так как у меня остается кое-что из прежней работы. Если мы сравним время, необходимое для изучения в первом случае и во втором, то мы будем в состоянии определить, какое количество у меня осталось в сознании и какое количество подверглось забвению.

Если, например, для изучения ряда я сегодня употребил 100 секунд, и завтра для возобновления его мне понадобилось 50 секунд, то, очевидно, что для возобновления ряда пришлось возобновить половину прежней работы. Мы можем, следовательно, сказать, что одну половину я забыл, а другая половина у меня осталась в сознании.

Произведя эксперименты этого рода, Эббингауз пришел к тем результатам, о которых упоминалось выше.

*Книга набрана В.Козаренко
с издания 1903 года для
публикации на сайте Mnemonikon
(mnemotexnika.narod.ru) в разделе
«История мнемотехники».
С незначительными
сокращениями, без иллюстраций.*

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

ЗАЛУЖНА А.Є.,
доктор філософських наук,
професор, кафедра філософії,
Національний університет
водного господарства та
природокористування,
м. Рівне, Україна

АНТРОПОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ Г. ЧЕЛПАНОВА

У статті здійснено експлікацію генези філософсько-психологічних поглядів вагомого представника професійної академічної філософії України другої половини XIX – початку XX ст. Г. Челпанова. На основі аналізу праць мислителя висвітлено особливість переорієнтації вітчизняної філософської думки на питання антропологічного та онтологічного характеру, які виявились співзвучними методологічним зрушенням світової філософії XX ст. Відстежено, що погляди Г. Челпанова сформовані в дусі кантівського апіоризму й пронизані особистісно-світоглядною векторністю, позаяк цариною наукових студій вченого постає людина як носій розуму, моральності та свободи. Розкрито особливість психології як філософської та експериментальної науки, основне завдання якої мислитель зводить до визначення законів душевних явищ (почуття, уявлення, думки, бажання) та душевного життя. Значна увага в статті приділяється челпанівській критиці матеріалізму в оцінці чинників формування людської психіки в контексті виведення свідомості з матеріальних процесів та заперечення реальності духовного загалом. Показано, що концептуалізація Г. Челпановим домінанта душі в обґрунтованій ним «філософії психології» закладає істотне підґрунтя для становлення нового рівня психологічної науки в межах взаємозв'язку психології та філософії й значною мірою визначає шляхи розвитку сучасної гуманітаристики.

Ключові слова: душа, свідомість, психіка, матерія, особистість, психологія, філософія.

В статье осуществлено экспликацию генезиса философско-психологических взглядов весомого представителя профессиональной академической философии Украины второй половины XIX - начала

XX в. Г. Челпанова. На основе анализа работ мыслителя освещены особенности переориентации отечественной философской мысли на вопросы антропологического и онтологического характера, которые оказались созвучными методологическим сдвигам мировой философии XX в. Отслежено, что взгляды Г. Челпанова сформированы в духе кантовского априоризма и пронизаны личностно-мировоззренческим вектором, поскольку областью научных исследований ученого является человек как носитель разума, нравственности и свободы. Раскрыто особенность психологии как философской и экспериментальной науки, основная задача которой мыслитель сводит к определению законов душевных явлений (чувства, представления, мысли, желания) и душевной жизни. Значительное внимание в статье уделяется челпановской критике материализма в оценке факторов формирования человеческой психики в контексте вывода сознания из материальных процессов и отрицания реальности духовного в целом. Показано, что концептуализация Г. Челпановым доминанта души в обоснованной им «философии психологии» закладывает существенное основание для становления нового уровня психологической науки в пределах взаимосвязи психологии и философии и во многом определяет пути развития современной гуманитаристики.

Ключевые слова: душа, сознание, психика, материя, личность, психология, философия.

The main key of the article is to show the genesis of philosophical and psychological views of the academic philosopher in Ukraine in second half of XIX - early XX century, Georgiy Chelpanov. The main works of the philosopher were analyzed. It is highlighted on the feature reorientation of domestic philosophical thought on questions of anthropological, ontological and psychological nature that caused methodological upheaval in the global philosophy of the twentieth century. It is showed that the views of H. Chelpanov are formed in the spirit of Kant' aprioryzm and imbued with personal and ideological vektor as the realm of scientific studies scholar presents human as the source of reason, morality and freedom. It is solved the feature of psychology as philosophical and experimental science, the main task of which is to determine the laws of psychic phenomena (feelings, ideas, thoughts, desires) and psychic life in general. In this article, much attention is paid to the article Chelpanov's critique of materialism in assessing of the factors of forming the human psyche in the context of the withdrawal of the material processes of consciousness and spiritual denial of reality in general. It is alleged that the dominant of soul in "philosophy of psychology" which was conceptualized by G. Chelpanov, lays the essential foundation for the establishment of a new psychology within interconnection between psychology and philosophy and largely determines the ways of the modern humanities.

Key words: soul, mind, mind, matter, personality, psychology, philosophy.

Проблема осмислення антропологічної тематики є однією з найбільш пріоритетних у філософській думці й належить до тих вічних питань, які пов'язані з духовним становленням особистості та достотною самореалізацією людської екзистенції. Особливого резонансу вона набуває в періоди ціннісно-сміслових зрушень та втрати стійких духовних орієнтирів, актуалізуючи нагальну потребу морально-антропологічної рефлексії та експлікації специфіки її становлення у вітчизняному академічному дискурсі. Адже в умовах нестабільної соціокультурної ситуації сучасного поступу України, пов'язаної з кризовими тенденціями на всіх рівнях буття та підривом глибинних підвалин гуманістичних цінностей людського існування, виникає посилений інтерес до духовно-моральних та екзистенційно-антропологічних засад філософування та їх ролі у формуванні позитивних світоглядних орієнтацій. Саме вони значною мірою уможливають посилення міри людяності та людськості, діалогічності та етичної відповідальності в проблемному полі плюралістичної сегментації українського суспільства.

Варто зауважити, що в парадигмальних трансформаціях філософської рефлексії кінця XIX – першої половини XX ст., обмовлених трагічними подіями та потрясіннями,

які зазнало людство, особлива увага приділяється питанням осмислення специфіки людського буття, його складності, суперечності та непередбачуваності. Зазначена переорієнтація філософії, яка постала антитезою об'єктивістсько-раціоналістичних та діяльнісно-практичних схем протиставлення людини і світу, «крізь призму феноменологічних, онтологічних, антропологічних, комунікативних, екзистенціалістських, герменевтичних проектів головним питанням своїх роздумів проголошує людину» [5, с.38-39], окреслюючи проблемність духовних, смисложиттєвих та морально-етичних вимірів її присутності світі. Адже людина не тільки має буття, але й є тим унікальним і єдино можливим сущим, яке шукає буття і формує своє відношення до нього, наповнює смислами, завжди знаходиться у певному ставленні до природи, культури, інших людей та до самої себе. Саме тому, феномен людського існування постає основною темою більшості філософських досліджень того часу, а формування та розвиток особистості у духовному вимірі розглядається не стільки в межах індивідуальних наукових інтересів, скільки в зрізі збереження духовного потенціалу людства в цілому.

Зважаючи на те, що виняткового значення у сучасній науковій думці набуває проблема відтворення адек-

ватного змісту культурної спадщини, то неабиякий дослідницький інтерес нині викликає духовно-моральні пошуки представників професійної академічної філософії України другої половини XIX – початку XX ст. Насамперед, це наукова діяльність викладачів університетів і духовних академій, в працях яких «акумулявалися і відтворювалися останні досягнення тогочасної філософської науки» [8, с.4] й творчість яких, не була відірвана від основних тогочасних філософських запитів. Як справедливо зауважує М. Лук: «Принципове значення для них мали питання моралі, й не тільки тому, що ця сфера розглядалася ними як царина, де виявляється практична значущість загальнофілософських ідей, а тому, що ці питання безпосередньо торкалися досить актуальної на той час проблеми, пов'язаної з пошуками виходу суспільства із світоглядної та моральної кризи. Це в свою чергу привело до спроб побудувати новий світогляд на етичних засадах, що є однією з найхарактерніших ознак філософії наприкінці XIX – початку XX ст.» [8, с.6].

У зв'язку з окресленими тенденціями соціокультурного розвитку на особливу увагу у вітчизняній академічній філософії наприкінці XIX – початку XX ст. заслуговує постать надзвичайно талановитого вченого, філософа, психолога, логіка, педагога, етика Г. Челпанова. Наукова та організаційна діяльність цього мислителя кардинально визначила особливості становлення психологічної науки у контексті тісного взаємозв'язку з філософським вченням, окреслюючи значною мірою шляхи розвитку сучасної гуманітаристики. У цьому контексті І. Чубаров у коментарях листів Г.

Челпанова до Г. Шпета зауважує, що Г. Челпанов «був першим справжнім вчителем філософії у таких видних представників Срібного віку, як М.О. Бердяєв, С.М. Булгаков, В.В. Зеньківський, О.Ф. Лосєв, П.П. Блонський та ін.» [9, с.258]. Водночас, ідеї Г. Челпанова мали значний вплив на духовно-моральні та антропологічні орієнтири становлення академічної філософської думки України та виявилися співзвучними методологічній переорієнтації світової філософії XX ст., й саме у плані тематизації онтологічних, психологічних та антропологічних питань сприяли становленню професійної філософії та психології.

Як стверджує учень та послідовник ідей Г. Челпанова В. Зеньківський, найбільш плідний та результативний період наукового поступу філософа припадає на діяльність в Київському університеті імені св. Володимира на кафедрі філософії, де «у всій широті розвернувся його філософський дар» [6, с.672], згодом набувши істотного продовження в Московському університеті. Саме в київський період (1892-1907 рр.) Г. Челпановим була захищена магістерська і докторська дисертації, він став екстраординарним, а згодом і ординарним професором, побачили світ найбільш відомі його праці «Мозок та душа» (1900 р.), «Введення у філософію» (1905 р.). В ці роки вчений стає засновником Психологічного семінару при університеті й перебуває в закордонних відрядженнях, займаючись проблемами експериментальної психології у Психологічному інституті В. Вундта в Лейпцизі та в Інституті фізіологічної оптики в Берліні. Під впливом ідей І. Канта, М. Грота, Л. Лопатіна, В. Вундта та К. Штумпфа вчений, на основі мето-

дологічних філософських підходів й взаємообумовленості емпіричних та методологічних прийомів психологічного пізнання, розробляє концепцію «чистої, емпіричної психології» як самостійної експериментальної науки про душевні явища. Саме в площині зазначених наукових студій вітчизняним мислителем обґрунтовується основне завдання психології – методом самоспоглядання визначити закони душевних явищ (почуття, уявлення, думки, бажання) та душевного життя загалом.

Г. Челпанов, як послідовник вчення М. Грота, повністю погоджується з вчителем щодо необхідності вивчення природознавства для наукових психологічних студій. Вже М. Грот [4], намагаючись створити психологію на об'єктивно-науковому ґрунті з врахуванням всіх тогочасних вітчизняних та зарубіжних досліджень, особливий акцент робить на феномені особистісного буття. Відтак, Г. Челпанов також царину своїх наукових студій переносить на проблему людини як носія розуму, моральності та свободи. Мислитель, в площині взаємодії філософії, зокрема метафізики та гносеології, з психологією обґрунтовує наукову неспроможність «психології без душі» та «психології без допущення гіпотези душі» [14, с.73], постулюючи необхідність активного начала. Переконливо відстоюється позиція щодо неможливості «нічийності» душевних явищ, які завжди мають комусь належати. Адже людина, осмислюючи думки, почуття, бажання уявляє щось таке, яке «мислить», «почуває», «має бажання» і, що у філософській традиції називається суб'єктом, «Я», «душею». У цьому контексті душа постає «як середовище, в якому знаходяться духовні явища» і визначається вче-

ним як «певна єдність, в якій знаходяться уявлення..., яка комбінує та пов'язує» [14, с.76]. Вітчизняний філософ вважає, що саме душа є носієм душевних явищ, які в свою чергу постають виявленням душі, а тому дослідження її природи та властивості має бути основним завданням психології.

Втім, вивчення психології не може зводитись тільки до простого опису та класифікації психічних явищ, а потребує гносеологічного аналізу основних понять психічних процесів та оперування філософськими категоріями «субстанції», «причини», «взаємодії», «відмінності», позаяк «навіть «чистий досвід потребує філософської рефлексії, чому він називається чистим» [14, с.78]. Тобто для того, щоб вийти за межі безпосереднього досвіду необхідно використовувати гносеологічно оброблені поняття, які належать до компетенції філософії. Називаючи філософію наукою про дух й редукуючи її основне питання до визначення ролі духу в світовому розвитку, Г. Челпанов слушно зауважує, що як «фізика, хімія і механіка, необхідні для вивчення основних властивостей матерії, так і психологія сприяє виявленню основних властивостей духу» [14, с.79]. Тому кожний психолог повинен прагнути бути філософом, а психологія повинна стати філософською наукою й такий зв'язок з філософією є природним і необхідним.

Варто зазначити, що на початку ХХ ст. починаються активні спроби втілення матеріалізму в науку, зокрема – психологію. У зв'язку з цим, з метою глибшого розуміння особливості становлення філософсько-психологічних поглядів Г. Челпанова, нагальною потребою є осмислення основних засад творчої генези мислителя

на вістрі протистояння двох протилежних філософських світорозумінь та наукових позицій того часу. Адже на початку ХХ ст. у вітчизняній історико-культурній традиції одночасно набувають особливого посилення як революційні ідеї, які в контексті поглядів К. Маркса та Ф. Енгельса формують положення історичного та філософського матеріалізму (В. Ленін, Г. Плеханов, О. Богданов, І. Сеченов), так і релігійно-філософський рух. Розгортається інтенсивна діяльність Київського та Московського Релігійно-філософських товариств. Завдяки участі С. Булгакова, Є. Трубецького, С. Трубецького, М. Бердяєва, П. Струве, С. Франка та ін. виходить збірник праць «Проблеми ідеалізму», присвячений проблемам моралі, а згодом – збірник «Вехи» [6].

Як послідовник трансцендентальних основ критичної філософії І. Канта, Г. Челпанов негативно сприймав матеріалістичні тенденції у філософському дискурсі, вважаючи їх примітивними й зверненими до людей, які є філософсько непідготовленими та посередніми. Особливої критики з боку вченого дістали ідеї щодо породження матерією свідомості та редукуванням зведення багатогранності психічних явищ до умовних рефлексів. У праці «Введення у філософію» Г. Челпанов зазначає: «З двох безпосередньо даних родів явищ: матеріальних та психічних, психічні володіють більш очевидною реальністю. Те, що ми називаємо матеріальним, ... є наше уявлення. Наші уявлення, думки, почуття і бажання дані нам безпосередньо, ми сприймаємо їх так, як вони є, між тим, як так наз. матеріальні речі даються нам тільки як уявлення» [17, с.126]. На думку вітчизняного філософа, свідомість не може бути ні рухом матерії,

ні її властивістю, а тим більше функцією мозку, оскільки між фізичними та психічними явищами не існує причинного зв'язку. Він обґрунтовує принципову відмінність фізичного та психічного, різних як по своїй природі, так і по методу пізнання. Г. Челпанов відстоює думку про наукову неаргументованість пояснення мислення як властивості мозку, а тому отождолення матеріального та духовного є неправомірним, оскільки фізичні явища неспроможні породити психічні. Йі аж ніяк не викликає здивування те, що його ім'я в межах догматизованого мислення радянської держави згадувалося негативно і розглядалося в контексті протилежності матеріалізму та марксизму.

Водночас, піддаючи жорсткій критиці матеріалізм, Г. Челпанов звертається до спадщини І. Канта, вважаючи, що без кантівського апріоризму, зокрема апріорних форм чуттєвості простору і часу, унеможливаються уявлення про природу, а отже стає не можливою й теорія пізнання. Саме тому наукові пошки вченого формуються в дусі апріоризму й спрямовані на обґрунтування теорії пізнання І. Канта засобами фізіології та психології. Натомість, некантіанцем В. Зенківський його не називає, а стверджує, що в метафізичних поглядах він примикає до «неолейбніціанства», а трансценденталізм його вчення «наближується до телеологічного витлумачення в дусі Віндельбанда та Зігварта» [6, с.673]. Відтак, у даному сенсі варто «надавати перевагу звичайному терміну «трансцендентальний реалізм» термін «ідеал-реалізм» [6, с.480]. Особливий акцент учень Г. Челпанова здійснює на телеологічний аспект в апріоризмі свого вчителя, що проявляється в утвердженні постулатів,

які мають право на існування (зокрема, постулат причинності, коли виправдання знань лежить не в сфері логічних доведень, а у вірі). У цьому контексті у Г. Челпанова викликає посилений інтерес самоспоглядання, рефлексія суб'єкта, діяльність свідомості на основі яких виникають апіорні поняття «причинності», «простору», «часу», «руху» [11]. Разом з тим, значне місце у психофілософських поглядах Г. Челпанова займає кантівський принцип автономії особистості та ідея свободи разом з визнанням природного детермінізму. Адже для І. Канта людина – вища ціль, яка не може бути засобом, творець власного морального світу. Усвідомлюючи себе як явище чуттєвого та умодосяжного світу, людська особистість повинна бути свободною, реалізуючи свою самосвідомість та керуючись обов'язком.

І. Кант – один з найвеличніших етиків-моралістів філософії Нового часу, бо ніхто з новочасних філософів не здійснив такого глибинного розуміння моральнісного життя і не мав такого тривалого впливу на моральнісні пошуки філософської думки, як він. Його моральна максима визначається безумовним категоричним імперативом, всезагальним та апіорним, який, впливаючи з чистого практичного розуму, за своєю сутністю виявляється незалежною і автономною заповіддю. Німецький філософ ставить проблему “пошуку та встановлення вищого принципу моральності” [7, с.227] й приходить до висновку про те, що етика має не лише об'єктивний, загальний і позаіндивідуальний статус та виступає як обов'язковий закон, але й нерозривно пов'язана з індивідуальною свободою, з автономією особистості.

Властиво, що проблема особистос-

ті надзвичайно цікавить Г. Челпанова, яка розглядається ним в аспекті співвідношення психічного та фізичного у праці «Душа та мозок». Філософ переконливо доводить, що свідомість людини не може бути виведена з фізіологічних явищ та бути зведеною до них, відстоюючи ідею «паралельності душі та тіла.

Г. Челпанов вважає, що завдяки зусиллям волі здійснюється усвідомлення людиною свого внутрішнього світу крізь призму бажання підпорядкування тіла моєму «Я». Й саме таке уявлення цілісного «Я» в синтезуванні уявлень про внутрішній світ та власного тіла і постає в розумінні вітчизняного філософа особистістю [3]. Здійснивши ґрунтовний аналіз матеріалістичних, ідеалістичних та «спінозистських» концепцій душі (поєднання ідеалістичних та матеріалістичних засад світорозуміння, що визначається філософом у вченнях про душу «психофізичний монізм») мислитель утверджує ідею незалежності фізичних та психічних процесів. Здійснюється спроба синтезу ідеалістичних та матеріалістичних методологічних підходів. Вчений, надаючи особливе місце експериментальним дослідженням у фізіологічній сфері, застерігає про абсолютизацію природничо-наукового аспекту в психологічному вченні. Він переконаний в тому, що ігнорування ґрунтовними теоретичними знаннями, отриманих на базі філософії є згубним для психології. Зазначена апеляція Г. Челпанова до ґносеології та метафізики філософського вчення стає необхідною, оскільки виведення законів душевного життя потребує теоретичного підґрунтя природи душі.

«Філософуючий психолог» визнає субстанційність душі в контексті ор-

ганізації та єдності духовних станів, що передбачає не просте поєднання окремих психічних елементів, а дещо цілісне та єдине, а тому «кожне відчуття, уявлення, яке входить у нашу свідомість, визначається тим цілим, яке можна назвати душею» [13, с.310]. На основі співвідношення матеріальних та духовних начал в людині обґрунтовується інтегральний принцип єдності свідомості та особистісної тотожності. Разом з тим Г. Челпанов пояснює положення про тотожність особистості, яку ні в якому разі не можна розуміти в абсолютному сенсі. Тотожність особистісного «Я» у різні моменти життя зберігається у площині безперервності багатоманітних уявлень, духовних станів, які «змінюють один одного і для різних моментів життя різні» та завдяки «цієї безперервності і встановлюється тотожність нашого «Я» [13, с.307]. Саме наше «Я» є постійним в швидкоплинності душевних явищ і при усьому багатстві розмаїття та змінності психічного життя залишається тотожним самому собі.

Фундаментальним проявом окресленого принципу постає почуття відповідальності за свої вчинки, здійснені нею протягом життя. У зв'язку з цим, мислитель надає особливого значення індивідуальній психології, яка «знаменує вищу точку розвитку сучасної психології» [16, с.307], позаяк її завданням постає визначення індивідуальності. Вітчизняний філософ показує, що особистість ні в якому разі не може бути простим поєднанням окремих явищ і станів психіки, оскільки явища уваги, пам'яті, почуттів, уявлень та ін. забезпечуються існуванням цілісності душевного життя, яка і є основою особистості.

Важливо відмітити, що акцентована

Г. Челпановим увага на втраті психологією душі спонукала до певних суперечок, дискусій, розмислів. Його призив був почутий. І вже у 1916 році побачила світ книга С. Франка «Душа людини», у якій він з боєм констатує: «Прекрасне позначення «психологія» – вчення про душу – було незаконно вкрадене і використане як титул для зовсім іншої наукової сфери; воно вкрадено так ґрунтовно, що, коли тепер ти розмірковуєш про природу душі, про світ внутрішньої реальності людського життя як такої, то займаєшся справою, якій судилося залишатися безіменною...» [12, с.640].

На особливу увагу заслуговує і те, що у 50-х роках ХХ ст. була поставлена інша, надзвичайно фундаментальна ідея С. Рубінштейна про місце людини в світі та житті. У цей період у царині філософії конструюються нові неортодоксальні думки, що суперечили спрощеному офіційному розумінню діалатівського філософування й забезпечили збереження та відновлення професійної філософії. В окресленій площині питання про вихідне онтологічне відношення людського життя “людина-світ” було поставлено і достатньо глибоко проаналізовано російським мислителем С. Рубінштейном, а його праця “Людина і світ” стала філософським вибухом в тогочасній ситуації філософського догматизму та партикулярності. Опираючись на можливості концептуальних ресурсів марксистської моделі, вона відкривала безкінечні перспективи в дослідженні офіційної філософії, й “здійснила революційний переворот..., прорив до нової, більш глибокої основи” [1, с.141]. На цій основі розвивається і стверджується кардинально відмінна позиція, відповідно до якої не люди-

на розглядається крізь призму світу, а світ крізь призму людини й "... уже в гносеологічному і онтологічному плані постає проблема людини як філософська проблема про спосіб існування людини і співвідношення її з буттям, сущим у цілому" [10, с.163]. Людина, таким чином, виступає як частина буття, що усвідомлює все буття й через споглядання (споглядання не отожднюється лише з пізнавальним відношенням до світу, а включає естетичне та етичне, а тому має більш загальний характер) проникає в нього і охоплює його.

Водночас, феномен душі та особливість її співвідношення з психічним, актуалізовані Г. Челпановим не втрачає інтересу і в сучасних наукових дослідженнях. Так, російським психологом Б. Братусь звертає увагу на складність будови душі у свій час так ґрунтовно концептуалізованої вітчизняним філософом. Він наголоше на необхідності поєднання в психології наукового дослідження психіки людини з метафізичними тлумаченнями її вічності та Божественного походження, оскільки «дослідження психіки повинні слугувати розумінню умов розкриття Божественного призначення душі, а слова і повчання про душу повинні мати на увазі розуміння специфіки і законів психічного улаштування людини» [2, с.41]. Привертає на увагу також наведений Б. Братусем приклад про проведення професором Г. Цукерманом на загальних семінарах дослідів мислинневої заміни слів «душа» словами «психіка» у звичних виразах: «ми живемо душа в душу», «у нас панує тепла душевна атмосфера». Такі спроби викликали реакцію сміху, адже кумедними та незвичними постають висловлення: «ми живемо психіка в психіку», «у нас панує те-

пла психічна атмосфера» [2].

Завершуючи наше дослідження, хочеться згадати головні побажання для науковців, висловлені Г. Челпановим на першому святковому засіданні п'ятирічного ювілею Київської психологічної семінарії, яке відбулося 25 лютого 1903 року. На всі проголошені оптимістичні надії утвердження епохи ідеалістичного світорозуміння як найбільш співмірного людському існуванню, вітчизняний вчений з болем прогнозував майбутнє становлення науки в межах позитивістських тенденцій. Для утвердження ідеалістичних уявлень рівень філософської культури, на його думку, є недостатнім й потребує активних моральнісних зусиль, підвищення філософського професіоналізму і відповідного освітньо-наукового середовища. А відтак, основне питання освітньо-наукового простору ХХ ст. – «торжество ідеалізму чи позитивізму знаходиться в руках університетів». [15, с.3-6].

Таким чином, все вище сказане засвідчує сучасну затребуваність філософсько-психологічної спадщини Г. Челпанова, а запропонований вітчизняним мислителем термін «філософія психології» заклало підґрунтя для становлення нового рівня психологічної науки в межах взаємодії та взаємообумовленості психології та філософії. Тематизовані вітчизняним вченим питання антропологічних засад філософського знання у проблемному полі феномена душі та особливості її співвідношення з психічним потребує подальших наукових розвідок, визначаючи значною мірою шляхи розвитку сучасної гуманітаристики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Арсеньев А. Размышления о работе С. Л. Рубинштейна "Человек и мир" / А. Арсеньев // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 130–160.
2. Братусь Б. С. Психология – наука о психике или учение о душе? // Человек. – 2000. – №4. – С. 30–41.
3. Гурьева О.С. Природа «души» и возможности ее познания (на примере работы Г. И. Челпанова «Мозг и душа») / Гурьева О.С. // Зб. докладів по матеріалам міжнародної конференції 20–21 квітня 2012 р. – Маріуполь : ДВНЗ «Приазов», держ. техн. ун-та, 2012 – С. 208–211.
4. Головенко О. В. Філософські погляди О.Я. Грота : автореферат канд. філос. наук / О.В. Головенко ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1197. – 17 с.
5. Залужна А.Є. Життєвий світ людини як смисловий універсум культури: морально-естетичні виміри : дис. ... д-ра філософ. наук / Залужна Алла Євгенівна ; Нац. академ. керівних кадрів культури і мистецтв. – К., 2013. – 376 с.
6. Зеньковский В.В. История русской философии / В.В. Зеньковский. – Харьков: Фолио; М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 896 с.
7. Кант И. Критика способности суждения // Сочинения : в 6 т. / Иммануил Кант ; [под ред. В. Ф. Асмуса]. – М. : Мысль, 1965. – Т. 5, ч. 1. – С. 161–542.
8. Лук М.І. Етичні ідеї в філософії країни другої половини ХІХ – початку ХХ ст. / М.І. Лук. – Київ. : Наукова думка, 1993. – 149 с.
9. Письма к Густаву Шпету Г.И. Челпанова, Л.И. Шестова, Б.В. Яковенко, Р.О. Яковсона и др. / Публикация, предисловие и комментарии И. Чубарова // Логос. – 1992. – № 3. – С. 243–263.
10. Рубинштейн С.Л. Из неопубликованной рукописи С.Л. Рубинштейна "Человек и мир" // Вопросы философии. – 1966. – № 7. – С. 161–170.
11. Суходуб Т.Д. Философская позиция Г.И. Челпанова: в оценках мыслителей Серебряного века и современных / Т. Д. Сходуб // Зб. докладів по матеріалам міжнародної конференції 20–21 квітня 2012 р. – Маріуполь : ДВНЗ «Приазов», держ. техн. ун-та, 2012 – С. 185–189.
12. Франк С. Душа человека / Семен Франк // Предмет знания. Душа человека / Семен Франк. – Минск. : Харвест, М. : АСТ, 2000. – 633–690.
13. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе / Георгий Челпанов. – 5-е изд. – М., 1912. – 319 с.
14. Челпанов Г.И. Об отношении психологии к философии / Г.И. Челпанов // Сборник статей. (Психология и школа). – М., 1912. – 71–83 с.
15. Челпанов Г.И. Отчет о деятельности Психологической семинарии за 1902–1906 гг. / Г. И. Челпанов // Труды психологической семинарии при Университете Св. Владимира. – Т. 1. – Вып. 1. – Киев: Тип. Императ. Ун-та Св. Владимира, 1907. – С. 1–11.
16. Челпанов Г. Современная индивидуальная психология и её практическое значение / Г.И. Челпанов // Вопросы философии и психологии. Книга III (103). – М.: Издание Московского психологического общества при содействии

- С-Петербургского философского общества / Типолиитография Товарищества И.Н. Кушнерёв и К. – май-июнь 1910 г. – С. 306-330.
17. Челпанов Г. И. Сочинения: в 4 т. / ред. Мозговая Н. Г., Волков А. Г., авт. вступ. ст. Манжура В. И. – Киев: НПУ; Мелитополь: МГПУ им. Б. Хмельницкого, 2014. (Серия «Антология украинской мысли»). ISBN 978-966-197-245-1 (полное издание) Т. 1.: Введение в философию. – 2014. – 405 с. ISBN 978-966-197-246-8 (том 1)

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Arsen'ev A. Razmyshleniyya o rabote S. L. Rubynshteyna "Chelovek y myr" / A. Arsen'ev // Voprosy fylosofyy. – 1993. – # 5. – S. 130-160.
2. Bratus' B. S. Psykholohyya – nauka o psykhyke yly uchenye o dushe? // Chelovek. – 2000. – #4. – S. 30-41.
3. Hur'eva O.S. Pryroda «dushy» y vozmozhnosty ee poznaniyya (na prymere raboty H. Y. Chelpanova «Moz h y dusha») / Hur'eva O.S. // Zb. dokladiv po materialam mizhnarodnoyi konferentsiyi 20-21 kvitnya 2012 r. – Mariupol' : DVNZ «Pryazov», derzh. tekhn. un-ta, 2012 – S. 208-211.
4. Holovenko O. V. Filosofo's'ki pohlyady O.Ya. Hrota : avtoreferat kand. filos. nak / O.V. Holovenko ; Kyiv. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka. – K., 1197. – 17 s.
5. Zaluzhna A.Ye. Zhyttyevyyi svit lyudyny yak smyslovyyi universum kul'tury: moral'no-estetychni vymiry : dys. ... d-ra filosof. nauk / Zaluzhna Alla Yevhenivna ; Nats. akadem. kerivnykh kadrov kul'tury i mystetstvo. – K., 2013. – 376 s.
6. Zen'kovskyy V.V. Ystoryya russkoy fylosofyy / V.V. Zen'kovskyy. – Khar'kov: Folyo; M.: Yzd-vo ЭКСМО-Press, 2001. – 896 s.
7. Kant Y. Krytyka sposobnosty suzhdeniyya // Sochyneniyya : v 6 t. / Ymmaniuyl Kant ; [pod red. V. F. Asmusa]. – M. : Mysl', 1965. – T. 5, ch. 1. – S. 161-542.
8. Luk M.I. Etychni ideyi v fylosofiyyi krayiny druhoiy polovyny KhIKh – pochatku KhKh st. / M.I. Luk. – Kyiv. : Naukova dumka, 1993. – 149 s.
9. Pys'ma k Hustavu Shpetu H.Y. Chelpanova, L.Y. Shestova, B.V. Yakovenko, R.O. Yakobsona y dr. / Publykatsyya, predyslovye y kommentaryy Y. Chubarova // Lohos. – 1992. – # 3. – S. 243-263.
10. Rubynshteyn S.L. Yz neopublykovannoy rukopysy S.L. Rubynshteyna "Chelovek y myr" // Voprosy fylosofyy. – 1966. – # 7. – S. 161-170.
11. Sukhodub T.D. Fylosofskaya pozytsyya H.Y. Chelpanova: v otsenkakh myslyteley Serebryanoho veka y sovremennyykh / T. D. Skhodub // Zb. dokladiv po materialam mizhnarodnoyi konferentsiyi 20-21 kvitnya 2012 r. – Mariupol' : DVNZ «Pryazov», derzh. tekhn. un-ta, 2012 – S. 185-189.
12. Frank S. Dusha cheloveka / Semen Frank // Predmet znaniyya. Dusha cheloveka / Semen Frank. – Mynsk. : Kharvest, M. : AST, 2000. – 633-690.
13. Chelpanov H.Y. Moz h y dusha. Krytyka materyalizma y ocherk sovremennyykh uchenyy o dushe / Heorhiy Chelpanov. – 5-e yzd. – M., 1912. – 319 s.
14. Chelpanov H.Y. Ob otnosheniyi psykholohyy k fylosofyy / H.Y. Chelpanov // Sbornyk statey. (Psykholohyya y shkola). – M., 1912. – 71-83 s.

15. Chelpanov H.Y. *Otchet o deyatel'nosty Psikhologicheskoy semynaryy za 1902-1906 hh.* / H. Y. Chelpanov // *Trudy psikhologicheskoy semynaryy pry Unyversytete Sv. Vladymyra*. – Т. 1. – Выр. 1. – Киев: Тип. Умперат. Ун-та Sv. Vladymyra, 1907. – С. 1-11.
16. Chelpanov H. *Sovremennaya yndivydual'naya psykholohyya y eë prakticheskoe znachenye* / H.Y. Chelpanov // *Voprosy fylosofyy y psykholohyy. Knyha III (103)*. – М.: Yzdanye Moskovskoho psykholohicheskoho obshchestva pry sodeystviy S-Peterburhskoho fylosofskoho obshchestva / *Typolytohrafiya Tovaryshchestva Y.N. Kushnerëv y K.* – may-yyun' 1910 h. – С. 306-330.
17. Chelpanov H. Y. *Sochyneniya: v 4 t.* / red. Moz'hovaya N. H., Volkov A. H., avt. vstup. st. Manzhura V. Y. – Киев: NPU; Melytopol': MHPU ym. B. Khmel'nytskoho, 2014. (Seriya «Antolohyya ukraynskoy mysly»). ISBN 978-966-197-245-1 (polnoe yzdanye) Т. 1.: *Vvedeniye v fylosofyyu*. – 2014. – 405 s. ISBN 978-966-197-246-8 (tom 1)

2. ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

БЕХ І.Д.

доктор психологічних наук,
дійсний член НАПН України,
директор Інституту проблем
виховання НАПН України,
м. Київ, Україна

ДОВЕРШЕНА ОСОБИСТІСТЬ У ПСИХО-ВИХОВНОМУ ВИМІРІ

У статті представлено авторське бачення теорії формування і розвитку особистості, понять “духовність особистості”, “духовно досконала особистість”, “психо-виховний вимір розвитку особистості” та ін.

Ключові слова: особистість, довершеність, духовність, розвиток, виховання.

В статье представлено авторское видение теории формирования и развития личности, понятий “духовность личности”, “духовно совершенная личность”, “психо-воспитательное измерение развития личности” и др.

Ключевые слова: личность, совершенство, духовность, развитие, воспитание.

In the article the author's vision of the theory of the formation and development of the individual, the concepts of “spiritual person”, “perfect spiritual identity”, “psycho-educational dimension of personality” and others.

Key words: personality, excellence, spirituality, development and education.

Духовність особистості – проблема, яка конститує її вищу сутність, смислоціннісну іпостась. На філософському рівні означена проблема, яка має тривалу історію, продуктивно осмислена у всій її глибині й цілісності. Нині ми долучаємося до неї не лише у психологічному, а й технологічному контекстах. Тут вона висвітлюється новими гранями, оскільки йдеться про пошук реальних засобів введення особистості у світ духовності. З огляду на сказане, слід звжити на певні обставини.

Духовно досконаліш особистості жити у сучасному світі нелегко, оскільки у ньому діють досить потужні сили, які перешкоджають їй бути досконалим. У таких умовах духовно розвиненій особистості слід бути справжнім майстром, щоб підтримувати внутрішню гармонію, не впадати в розпач, бути вірній особистим цінностям та високому сенсу життя. Однак, щоб прогрес людства був неперервним, іншого шляху для нього, окрім духовного, немає.

При організації виховання у зростаючої особистості вищих духовних цінностей слід враховувати широку соціальну ситуацію у якій має відбуватися цей процес: точніше суспільні погляди на такі цінності, глибину їх осягнення і відповідні ставлення до них. Скажімо, любов як благородне почуття, що підносить особистість за межі тимчасового, буденного, часто-густо перетворюють лише у швидкоплинне хвилювання, властиве людині. У такому разі відпадають підстави для прагнення до вищих сенсів життя і духовного перетворення зростаючої особистості. Втрачається значущість достойних вчинків; вони видаватимуться за великим рахунком

не потрібними. Такі вчинки, що втратили для особистості високосмислову основу через власне знецінення відповідних цінностей аж до їх безглуздості, набувають статусу голих фактів, які не приносять користі ні їхнім авторам, ні оточуючим.

Процес духовно-морального виховання зростаючої особистості повинен здійснюватися у контексті світоглядних утворень, таких як “світ людей” і “світ речей”. Традиційний виховний підхід теж не дистанціюється від них. Однак реальне уявлення зростаючої особистості стосовно цих утворень обмежується певною автономією, відсутністю стійких причинно-наслідкових зв’язків між ними.

Обґрунтуванням такої психологічної ситуації слугує онтогенетично первинне тяжіння дитини до близьких людей (рідних у першу чергу). Власне, і сам процес пізнання початково центрується на людині і лише далі поширюється на оточуючі речі. Відтак, значною мірою у свідомості зростаючої особистості втрачається цілісність, згідно з якою людина є творцем світу речей у широкому розумінні цього слова.

Ця обставина набуває особливої ваги стосовно процесу виховання, прямою метою якого виступає духовно розвинена особистість. Тут, по-перше, слід забезпечити у неї суб’єктивну значущість людини як непересічної особистості, чия велич зумовлена виключно її великими діяннями, безкорисливо спрямованими на благо інших. По-друге, важливим виховним завданням має виступити реалізація так званого орієнтаційно-ціннісного зміщення. Обов’язково повинна відбуватися внутрішня центрація якраз на

духовних діяннях, а вже потім на самій людині як автора цих діянь. Таким чином, у самосвідомості зростаючої особистості має сформуватися переконання, що якраз духовне діяння, вчинки виступають єдиною мірою її розвитку.

Духовне самопереконавання як особлива рефлексивна дія, має обов'язково бути у внутрішньому арсеналі виховання, який орієнтується на духовне зростання. Звично її намагаються ототожнити з інтелектуальною рефлексією, аргументуючи це тим, що ці утворення по-перше, спрямовані не на зовні, а в середину суб'єкта. По-друге, вони наводять логічний лад у його внутрішній діяльності. Однак таке обґрунтування видається недостатнім, оскільки дія духовної рефлексії сягає далі згаданої логічної функції (хоча вона і досить важлива) і має закінчитися з певною мірою ймовірності зміною позиції стосовно певної духовної цінності. Якраз враховуючи означену функцію, її доцільно кваліфікувати духовним самопереконаванням. Воно ж набагато психологічно важче від логічного процесу як такого, оскільки апелює до емоційно-ціннісних переживань особистості. Крім того, зростаючій особистості при розгортанні процесу духовного самопереконавання доводиться звертатися й до власної мужності, адже вона має справу й з тіньовою стороною Я-духовного. Здійснити ж так би мовити візит до цієї сфери їй завжди нелегко. Тут все залежить від того, які шари пережитого, що безпосередньо можуть бути пов'язані з соромом, відразую й іншими вкрай негативними емоційними переживаннями, особистості необхідно відтворювати у свідомості. Якщо такий процес рефлексії через підвищену душевну складність стає неможливим, тоді найкращим виходом з такої ситуації для неї буде чесне самовизнання, що вона боїться своїх думок, оскільки вони ви-

магають непосильних напружень і тому відмовляється від них.

Особистість, що стає на шлях духовності, повинна володіти вираженням морально-прогностичним мисленням. Воно полягає у тому, що на основі врахування відповідних вчинкових провісників, які лише сигналізують про можливість певної моральної колізії, особистість здатна передбачати моральне діяння, визначати його позитивну (чи негативну) міру впливу на інших. Однак на цьому її моральна мислительна діяльність не закінчується: вона відшукує і реалізує найбільш оптимальні шляхи вирішення таких моральних ситуацій.

Духовно розвинена особистість має суттєву особливість, суть якої полягає у тому, що вона вибудовує стосунки, за яких звертається за певною допомогою у першу чергу заради іншого чи найближчого оточення і лише потім заради себе. Це є дійсним проявом діяльнісної поваги такої особистості до тих, з ким вона перебуває у тісних відносинах, піклування про них, ставлячи при цьому себе у позицію ціннісної підпорядкованості. Тож надати перевагу іншому, коли сам знаходиться у скрутному становищі, якраз у цьому полягає висока духовно-моральна самосвідомість особистості.

У вихованні духовності слід виходити з того, що індивід народжується з налаштованістю до розвитку і якраз Я-духовного, становлення самого себе як особистості. Було б добрим знаком, якби цей розвиток виявлявся однозначно продуктивним. Однак цього не трапляється: Я-духовне завжди зустрічає перепони як зовнішні, так і внутрішні, які впливають на його якість, гальмуючи чи змішуючи його у негативний бік.

Вихованець мусить початково максимально усвідомити духовність (цінності, що її складають) як дію-вчинок,

поведінку у цілому. І це діяльнісне відображення добра попереджатиме пасивність, яка йому притаманна, і яка виникає у навчальному процесі, коли більшість знань об'єктивно не могли бути використані у реальній практиці. З іншого боку, на основі саме такого розуміння духовності мають створюватися відповідні технології її виховання у зростаючої особистості.

Стосовно осягнення особистістю самої себе (своїх розумових, моральних, соціокультурних надбань) введена категорія "Я-концепція". Однак у плані розуміння особистістю власної внутрішньої духовної картини слід ввести більш логічно строгу "Я-система". У ній має фіксуватися ієрархія цінностей за їх смисловою висотою, узагальненістю і підпорядкованістю, а також місце нижчих душевних пристрастей і емоційних переживань, більш чи менш стійких почуттєвих утворень.

Кожний вихованець має стати суб'єктом власної "Я-системи", використовуючи її у регуляції своєї поведінки, діяльності, спілкування. Щоб вихованець піднявся до такої над здібності, він мусить усвідомити, що духовна самосвідомість, на основі якої формується "Я-система", не є актом самоспоглядання, а вона виступає складною дією, якою слід спеціально оволодіти і надати внутрішнього сенсу.

З самосвідомістю пов'язується й вершинна мета розвитку особистості набуття власної суб'єктності, під якою розумітимемо її здібність у кожній ситуації і за будь-яких обставин самостійно визначати свої соціальні дії і в кінцевому підсумку свою життєву спрямованість. Здібність, про яку йдеться, є широко узагальненим утворенням, а значить проходить тривалий час становлення, коли конкретні ситуації змушують особистість внутрішньо їх упорядкувати за соціальними спо-

собами вирішення і відповідною мотивацією. І лише після цього можливе узагальнення власних дій як показників суб'єктності особистості. Слід наголосити якраз на мотиваційному узагальненні, оскільки від їхнього змісту безпосередньо залежатиме й життєва спрямованість особистості.

Інколи висловлюється судження – "це якраз та людина, яка потрібна", і це вважається за ідеал вихованості. Який же його глибинний сенс? Щоб правильно відповісти на це питання слід спочатку з'ясувати авторів такого судження. Це здебільшого пересічні особи з переважаючими утилітарними цілями і прагненнями, з нерозвиненою духовністю. Вони й вважають за досконалу ту особистість, яка потрібна саме їм, яка була б *суголосною їхнім життєвим поглядам і сприяла їх реалізації*.

У дійсності духовно розвинена особистість повинна бути такою для себе і не боятися бути такою перед іншими, не відмовлятися заради них від своїх цінностей з усіма своїми особливостями. Те, що духовно примітивна група може чинити доволі значний тиск на розвинену особистість – це є встановлено психологічною закономірністю. Відтак, така особистість повинна володіти ще й рішучістю, впевненістю в собі, щоб протистояти таким груповим зазіханням. Наголосимо, що через перший духовний вчинок у виховання входить початкова духовність. Звідси розуміння ним істини – "Я духовна особистість" як основний мотив його подальших духовних діянь.

Щодо цієї розвивальної істини, слід наголосити наступне. Золотим правилом набуття зростаючою особистістю духовності має усвідомлення нею себе як носія духовності. Це правило уже увійшло – саме у такому формулюванні – у виховний вжиток педагога. Воно реалізується ним як процес розгортан-

ня у вихованця духовно-морального самоусвідомлення, ціннісно перетворювальна сила якого досить значна.

При використанні означеного пра-вила все ж слід, по-перше, зважати на те, що вихованець може проявляти два види ставлення до духовності. За першого виду він повністю не усвідомлює духовність як таку. Суттю другого виду є те, що вихованець, не усвідомлюючи духовність, все ж спонтанно повернутий до неї. Свідченням цього є та обставина, що під час спілкування на цю тему він не демонструє повної байдужості, чи якихось негативних переживань. Тож внутрішня розгорнутість до духовності – це вже важливий момент у оволодінні вихованцем духовністю.

По-друге, бажано, щоб вихованець усвідомлював себе як носія духовності, так би мовити, не віч-на-віч з нею як з абстрактним етичним утворенням, а долучаючи до такої зустрічі її творців і зберігачів (певних персоналій, народ, державу). У цьому плані слід спрямувати мислення вихованця на те, щоб у нього судження “я носій духовності” ототожнювалось з судженням “я усвідомлюю себе перед моєю нацією як носій духовності”. За останнього судження вихованець уподібнюватиме себе до нації не на основі своїх конкретних надбань, а актуалізуючи індивідуальне життя, у якому ці надбання формувалися і нині у ньому існують. Усе це підвищить рівень готовності вихованця прямувати шляхом духовності.

Зростаюча особистість повинна прокладати *внутрішній* шлях прямування до духовності свого вищого Я. Якщо цього не відбувається, тоді власне Я вона неодмінно обмежуватиме конкретними здібностями, уміннями, меркантильними прагненнями, елементарними життєвими інтересами, і цим задовольнятиметься. Це свідчення того, що така особистість повернута на-

зовні, до того, що називають справжнім активним життям, не розуміючи його істинного сенсу.

Без необхідних планомірних виховних впливів ця особистість набуває стійкого смаку до такого способу життя, і зламати таку настанову стає надзвичайно важко. Річ у тім, що вона може постійно підкріплюватись таким же за спрямованістю оточенням. Воно вважає, що означена особистість набула життєвської мудрості і живе за її принципами, вчасно надаючи належне своїй власній персоні.

Особистість, про яку ми ведемо мову, не може глибоко проникнути в основу своєї почуттєвої природи через недостатність етичної рефлексії, тому якраз оточення часто-густо й виступає вирішальним фактором у її особистісній спрямованості. Воно навіть їй, що прямування до вищої духовності це лише непотрібна трата часу, яку слід осуджувати і заперечувати. Цим самим у душі особистості зароджується стан духовної суперечності, неспокій, байдужість до справжніх цінностей життя. Тоді вона обирає шлях подвійних життєвих стандартів: зовнішньо така особистість демонструє (на жаль, лише словесно) свою високу суспільно значущу орієнтацію, внутрішньо ж у неї ціннісна пустота і примітивність, яку їй доводиться приховувати. Все ж може настати час, коли внутрішні поштовхи приведуть цю особистість до висновку, що вона не просто жива істота, але також і носій духовності, тоді й відбудеться відмова від наявного існування і прокинеться бажання кардинально інших цінностей.

Духовно розвивальний процес на рівні індивідуальності, щоб його протікання було продуктивним, мусить мати сприятливі внутрішні умови. Перш за все емоційного благополуччя, відповідної піднесеності високо почут-

тевих надбань вихованця. Та така внутрішня картина у дійсності видається нереальною. Її створенню часто-густо заважають певні знегоди глибокої негативної емоційної насиченості, які виникають у результаті різноманітних життєвих обставин.

Є лише один механізм реагування на них – терпіння, до якого, до речі, зростаюча особистість далеко не завжди готова. Однак, за механізму терпіння забезпечується лише перший етап, призначення якого полягає у тимчасовому знятті стану незгоди. На другому – більш важливому етапі – має відбутися якісно відмінне перетворення цього стану у стан душевної стійкості. Лише він виступає необхідним внутрішнім підґрунтям виховання духовних цінностей.

Особливістю означеного стану є те, що досягти його шляхом самонавіювання чи самонаказу неможливо. Часто особистість, що перебуває у стані знегоди, пасивно віддає себе часові. Усе ж піднятися до душевної стійкості і перебувати у ній зростаюча особистість зможе, якщо вона набуде досвіду розгляду певної знегоди у силовому полі власних реальнодіючих високосмислових цінностей. Тут вона спрямовано зосереджується на них, відтворюючи і саму себе у ситуації певного суспільно значущого діяння і оточення, у якому воно розгорталося і ті суспільні оцінювання, які завершували його.

Якраз повторення такого внутрішнього способу й призведе до того, що духовна цінність виступить стабілізуючою силою позитивного душевного стану вихованця. Відтепер така цінність виявиться не лише інструментом утвердження суспільно значущої зовнішньої поведінки, а й засобом наведення психологічного ладу вихованця.

У Я-центрованому розвивальному вихованні слід враховувати дві психо-

соціальні орієнтації особистості, які визначають тип її поведінки. Їх умовно можна кваліфікувати орієнтацією-слабкістю та орієнтацією-настійливістю.

Особистість з орієнтацією-слабкістю виразно проявляє цю рису у ситуаціях душевного напруження: прийняття відповідальних рішень, смислоцінного вибору, тобто у ситуаціях реального складного і неоднозначного життя як дії, поведінки, спілкування. Спочатку емоційно реагуючи розпачем, після цього вона вагається, часто вдається до очікування. У цьому випадку проблеми, які виникають перед нею, особистість пов'язує з часом, сподівається на нього: час все розставить на свої місця, якось усе вирішиться.

У цілому її ставлення до проблем характеризується пасивністю у тому сенсі, що такий особистості сама зовнішня ситуація диктує свою проблему у сукупності мети та умов, у яких вона задається (наприклад, як поводитися щодо вимог ровесників: прийняти їх чи відмовитися).

Проблемні ситуації своїм змістом та мотиваційною спрямованістю чинять тиск на особистість з орієнтацією-слабкістю, обмежують таким чином її увагу, перешкоджаючи долучити до певної проблеми власний досвід, набуті здібності та вміння, комунікативні резерви. Тільки поширивши свою увагу за межі актуальної ситуації на власне Я, означена особистість може досягти успіху.

Особистість з орієнтацією-настійливістю активно шукає спосіб вирішення певних проблем. Відтак, кожну з них вона розглядає у контексті власних потенційних можливостей. Тому емоція хвилювання, яка первісно виникає на етапі зародження певної проблеми, не в змозі перешкодити їй розглядати її цілісно. Настійливість такої особистос-

ті, яку вона використовує, якраз про це свідчить. Адже ця риса відображає вищий рівень її особистісного Я, який пов'язаний із самосвідомістю та волею. Саме з цих складових власного Я така особистість вичерпує необхідну психічну енергію для досягнення прийнятої мети, а не обмежується лише нижчим емоційним підґрунтям.

Я-центроване духовно розвивальне виховання, яке ми утверджуємо, передбачає центральну мету – *забезпечити умови, за яких вища духовність була б внутрішньо притаманна Я особистості*. Стратегічний принцип у досягненні цієї мети полягає у положенні, згідно з яким вирішальними є не зовнішньо підкріплювальні впливи, за яких вихованець перебуває у пасивній позиції, а ті, що виходять із самого Я, з його суспільно значущого рівня, який у свою чергу теж спрямовано формується. Якраз активність Я є вирішальною у духовному розвитку зростаючої особистості, і завдання вихователя у цьому плані має бути забезпечення її у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Тож, перше, що повинен здійснити вихованець під керівництвом вихователя, – це прийняти власну духовну зміну як своє безпосереднє завдання, яке він має успішно вирішити використовуючи всі свої внутрішні емоційно-розумові та вольові резерви. При цьому правильно організувати ці резерви, щоб вони не були хаотичними, має допомогти спільно з вихователем вибудувана гіпотеза як система умов, за межі яких не повинні виходити дії вихованця, а залишатись в середині її.

Тут має стати у нагоді й механізм долучення до себе значущих людей, перш за все свого роду, а потім й інших. Таке долучення є нічим іншим як запозичення кращих цінностей значущих осіб роду вихованця. Він приймає в себе суспільно важливий внесок попе-

редніх поколінь, і у той же час це ставит перед ним завдання самому здійснити свій внесок заради майбутніх поколінь. Можна сказати й по-іншому: вихованець мусить міцно триматися за рід силою особистісної рефлексії.

Тож у вихованця має сформуватися не тільки уявлення, а чітке переконання, забарвлене позитивними переживаннями, що якраз через вищі ціннісні смисли він вступає у відносини з вихователем. Вони мають бути домінуючими, оскільки поряд з ними реально функціонують і відносини нижчого буттєвого сенсу, за якими упорядковується життєдіяльність вихованця у певному віковому періоді. Ці відносини теж можуть бути доцільно керованими, особливо на перших етапах їх виникнення, оскільки згадане упорядкування має розгортатися лише у суспільно значущих межах. У цьому зв'язку є небезпека, що вихованець може виходити за ці межі через недостатню духовно-моральну стійкість.

Доцільно розрізняти два типи відносин, які мають рівною мірою проявлятися у процесі сходження підростаючої особистості до духовних цінностей. Перший тип кваліфікуватимемо відносинами обопільно перетворювальними, які виникають й існують між вихователем і вихованцем на етапі свідомого привласнення останнім певною духовною цінністю. Вони ґрунтуються не на формальній поверхневій міжособистісній взаємодії, а на глибинній сутнісній основі вихователя і вихованця і у різній мірі змінюють один одного. Тут найвищі почуття поваги, любові, піклування є визначальними у виховних міжособистісних взаєминах. Поряд з відносинами обопільно перетворювальними доцільно вичленяти відносини односторонньо перетворювальні, які теж мають проявлятися між вихователем і вихованцем. Наголошення

на тому, що вони повинні проявлятися має принципове значення, оскільки таке явище не є закономірним і спонтанним. Розкриємо цю міжособистісну ситуацію. По-перше, односторонньо перетворювальні відносини можуть проявлятися лише на етапі, коли вихованець здійснює вчинок, мотивований тією чи іншою духовною цінністю. По-друге, – і це найважливіше, – коли в процесі цього здійснення він відтворює ті духовні характеристики, які демонстрував вихователь як внутрішні засоби у виховному процесі, спрямованому на духовне зростання вихованця. Якщо така внутрішня робота вихованця відсутня, місця означеним відносинам у його духовному діянні не буде, і це істотно збіднить його внутрішню духовну картину.

Надзвичайно важливою умовою у сходженні підростаючої особистості до вищих духовних цінностей є забезпечення їх стійкості у духовній Я-системі вихованця, не дозволяти їм девальгуватися чи взагалі зникнути з його внутрішнього особистісного досвіду. На жаль, тут ще багато науково незвіданого.

Зупинимося лише на деяких фрагментах, які можуть пролити світло на означену умову. Відомо, що у Я особистості існують різні за ціннісною спрямованістю складові. Особливо небезпечними у цьому плані виявляються різноманітні Его-пристрасті та нижчі емоційні прагнення, що супроводжують щоденне буття особистості. За звичного перебігу внутрішнього життя, коли вона не звертається до його протікання, не вичленяє окремих станів, згадані емоційні складові зливаються з високими смислоціннісними утвореннями виступають як недиференційоване ціле. Відтак, самостійно досягнути певні залежності між ними особистості досить важко. Так створю-

ється внутрішнє підґрунтя для особистісно деструктивних змін вихованця.

Тож його завдання полягатиме у тому, щоб по-перше, розчленувати нижчі і вищі складові власного Я, по-друге, ізолювати духовні утворення не просто від нижчих емоційних складових, а утвердити набуті духовні цінності як певний окремий внутрішній світ, який має бути визначальним у особистісній сутності вихованця. Якраз у такій іпостасі він має сприймати самого себе і вибудовувати взаємини з людським до-вкіллям.

Ця внутрішня самоперетворювальна робота видається конче необхідною для забезпечення духовної стабільності. Її підсилюватиме й звернення особистості до власного життя, але у тому його сегменті, який пов'язаний з відхиленням від змісту привласнених духовних цінностей, тобто з ситуаціями, які мотивувалися Его-спонуканими вихованця. Він повинен чітко відтворити такі ситуації, пов'язати кожную з них з конкретним егоцентрованим мотивом, дати йому об'єктивну оцінку та стати у зв'язку з цим у самокритичну позицію. Таке цілісне розумове осягнення минулих подій має викликати й адекватний емоційний відгук; без цього воно не буде продуктивним. Йдеться про переживання відрази, а то й огиди до суспільно несхвальних життєвих ситуацій. Це нові переживання у душевній картині вихованця, оскільки мова йде про його особистісний набуток, який знаходив поведінкове втілення. Звично він їх відчував стосовно матеріальних речей і об'єктів, з якими спорадично вступав у певний контакт. Тож вони об'єктивно знаходились на периферії емоційного існування вихованця. Відтепер вони мусять зміститися у його духовно-ціннісну структуру, стати частиною його Я-духовного.

При цьому слід зрозуміти, що зга-

дані емоційні переживання актуалізуються не самі-по-собі, а за допомогою певного внутрішнього поштовху. Таким є набутий позитивний емоційний досвід діяння, який за законом контрасту породжує протилежний. Звичайно, що для такого внутрішнього явища

потрібен і спрямований поштовх вихователя.

Саме за таких запропонованих дій є сподівання, що зростаюча особистість не втрачатиме духовне набуте, а воно служитиме для неї єдиним дієвим орієнтиром у духовно досконалому житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бердяев Н.А. *Дух и реальность* / Н.А. Бердяев. – М. : АСТ, Харьков : Фолио, 2006. – 679 с.
2. Буюва Л.П. Сакральность духовного пространства / Л.П. Буюва // Педагогіка. – 1995. – № 5. – С. 52-56.
3. Вентцель К.Н. *Свободное воспитание : сб. избр. трудов* / К.Н. Вентцель. – М. : АПО, 1993. – 364 с.
4. Знаков В.В. *Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры* / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 1998. – № №. – С. 104-114.
5. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 308 с.
6. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е.О. Помиткін. – К. : Наш час, 2007. – 280 с.
7. Савчин М.В. *Духовний потенціал людини* / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського Ун-ту, 2001. – 203 с.
8. Франкл С. Л. *Духовные основы общества* / С.Л. Франкл. – М. : Республика, 1992. – 511 с.
9. Франкл С. Л. *Человек в поисках смысла* / С.Л. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Berdyaev N.A. *Duh i realnost* / N.A. Berdyaev. – M. : AST, Harkov : Folio, 2006. – 679 s.
2. Bueva L.P. *Sakralnost duhovnogo prostranstva* / L.P. Bueva // Pedagogika. – 1995. – # 5. – S. 52-56.
3. Venttsel K.N. *Svobodnoe vospitanie : sb. izbr. trudov* / K.N. Venttsel. – M. : APO, 1993. – 364 s.
4. Znakov V.V. *Duhovnost cheloveka v zerkale psihologicheskogo znaniya i religioznoy verryi* / V.V. Znakov // Voprosyi psihologii. – 1998. – # #. – S. 104-114.
5. Zyazyun I.A. *Pedagogika dobra: Ideali I realiyi : nauk.-metod. poslb.* / I.A. Zyazyun. – K. : MAUP, 2000. – 308 s.
6. Pomitkin E.O. *Psihologiya duhovnogo rozvitku osobistosti : monografiya* / E.O. Pomitkin. – K. : Nash chas, 2007. – 280 s.
7. Savchin M.V. *Duhovniy potentslal lyudini* / M.V. Savchin. – Ivano-Frankivsk : Vid-vo «Play» Prikarpat'skogo Un-tu, 2001. – 203 s.
8. Frankl S. L. *Duhovnyie osnovyi obschestva* / S.L. Frankl. – M. : Respublika, 1992. – 511 s.
9. Frankl S. L. *Chelovek v poiskah smyisla* / S.L. Frankl. – M. : Progress, 1990. – 368 s.

ГАЛЬЦЕВА Т.О.

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

ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті представлено результати емпіричного дослідження навчальної самоефективності педагога. Визначено, що навчальна самоефективність педагогів має три рівні: високий, середній та низький. Проаналізовано особливості взаємозв'язку рівнів навчальної самоефективності та інших особистісних якостей, таких як: глобальна самооцінка, рефлексивність, рівень тривожності, спрямованість мотивації, професійне вигорання.

Ключові слова: глобальна самооцінка, рефлексивність, рівень тривожності, спрямованість мотивації, навчальна самоефективність педагога.

В статье представлены результаты исследования учебной самоэффективности педагога. Определено, что учебная самоэффективность педагога имеет три уровня: высокий, средний и низкий. Проанализированы особенности взаимосвязи уровней учебной самоэффективности и других личностных качеств, таких как: глобальная самооценка, рефлексивность, уровень тревожности, направленность мотивации, профессиональное выгорание.

Ключевые слова: учебная самоэффективность педагога, глобальная самооценка, рефлексивность, уровень тревожности, направленность мотивации, учебная самоэффективность педагога.

The article discusses the concept of "teacher's academic self-efficacy". The features of this phenomenon are described. The author believes that the sense of academic self-efficacy is an important part of professional self-efficacy of teachers. The results of empirical research of academic self-efficacy of teachers trained in Dnipropetrovsk Institute of

© ГАЛЬЦЕВА Т.О. 2017

Postgraduate Education are presented. It was determined that teacher's academic self-efficacy has three levels: high, medium and low. The features of the relationship of academic self-efficacy levels and other personal qualities such as global self-esteem, reflexivity, level of anxiety, motivation and professional burnout were analyzed. The expediency of the Institute of Postgraduate Education psychological and educational activities to enhance academic self-efficacy of teachers was justified. The author believes that further studies of academic self-efficacy of teachers can be related to the study of other personality traits that are interconnected with a sense of confidence in one's educational competence.

Key words: *global self-esteem, reflexivity, level of anxiety, motivation, teacher's academic self-efficacy .*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство висуває людині високі стандарти успішності вимагаючи від неї ефективності і результативності у різних сферах життєдіяльності. Феномен самоефективності розглядають як психологічну категорію успіху, це життєва стратегія особистості, яка прагне соціального визнання та затребуваності на ринку праці. Конструкт самоефективності, запропонований А. Бандурою, відноситься до уявлень людини про власні здібності успішно діяти у конкретній ситуації, вміння вибудовувати власну поведінку, відповідно до специфічного завдання [1].

Проблематика навчальної самоефективності особистості стає сьогодні особливо актуальною у зв'язку з розширенням інформаційного простору, техногенністю суспільства, швидким оновленням знань, що змушує людину до навчальної активності. Освіта стає не тільки транслятором соціокультурних норм, цінностей, які в умовах спеціально організованого розвиваючого середовища є основою для розвитку смисложиттєвих пріоритетів особистості, вона відіграє важливу роль у

формуванні пізнавального інструментарію, суб'єктних характеристик індивіда, сприяє розкриттю його потенціалу, формує потребу в ефективному навчанні, самоосвіті, саморозвитку, саморусі.

Педагогічна діяльність пов'язана з постійним процесом оновлення знань і професійних компетенцій. Сучасний учитель, щоб бути професіоналом, має бути впевненим у власних навчальних здібностях, компетентностях, володіти стратегіями самоуправління освітнім розвитком. Феномен навчальної самоефективності визначає внутрішню готовність індивіда до активних навчальних дій, сприяє формуванню потреби вчитися впродовж життя, є підґрунтям мотивації досягнення та передумовою професійної майстерності. Тому феномен навчальної самоефективності фахівця привертає увагу численних зарубіжних і вітчизняних науковців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема самоефективності знайшла широке висвітлення у психологічній теорії і практиці. Самоефективність особистості в сфері освіти була предметом дослідження

численних вчених, таких як Р. Вуда, А. Бандури, Дж. Роттера, Дж. Зіммермана, М. Мартінеса-Понса, Д. Нельсона, Н. Купера, Т. О. Гордєєвої, М. І. Гайдара, О. А. Шепелевої. Питання розвитку самоефективності педагога розглядали А. Вулфолк-Хой, Н. Бетз, А. Шенен-Моран, Ф. Пажарес, Д. Шанк, С. Шмітц, Т. Кремешна, В. Лук'яненко, А. Фаст та інші. Увага вчених, в основному, акцентувалася на професійній самоефективності педагога. Результати проведених досліджень показали, що вискоефективні педагоги більше уваги приділяють учням, підтримують їх, більш віддані своїй професії, відкриті для нових ідей, охоче експериментують і приймають освітні інновації [4].

Чим сильніше відчуття професійної самоефективності вчителя, вважає І. Є. Макаренко, тим ефективнішим він є в аналітичному мисленні та формуванні успішних засобів педагогічної діяльності. Висока самоефективність сприяє успішній діяльності та самоповазі вчителя, а низька призводить до невдачі, знижуючи його самоповагу. Для педагогів з високим рівнем самоефективності, відмічає дослідник, властиві переконання у тому, що не існує ситуацій, які не мають розв'язання; для них характерна достатньо швидка особистісна реабілітація після професійних помилок та невдач. Водночас учителі з низькою самоефективністю уникають складних ситуацій; упевнені у тому, що складні завдання та доручення не для них; зациклюються на помилках і невдачах; швидко втрачають віру та впевненість у власних можливостях [2, с. 266].

Р. Шварцер зазначає, самоефективність запобігає стресу, емоційному виснаженню, це особистісний ресурс, який може захистити від професійної деформації і зробити ескалацію виго-

рання менш ймовірною [5].

Незважаючи на те, що існує певна кількість досліджень впливу самоефективності на професійну успішність педагогічних працівників, однак, проблема навчальної самоефективності педагога залишається не вивченою і потребує детального розгляду.

Мета статті – висвітлення результатів дослідження взаємозв'язку навчальної самоефективності педагога та його особистісних характеристик.

Виклад основного матеріалу. Навчальна самоефективність педагога, на нашу думку, це професійно-значуща характеристика, метаякість, що виявляється у здатності індивіда мобілізувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення оптимального результату в самоосвіті і саморозвитку. Вона є важливою складовою професійної самоефективності вчителя. Те, як педагог оцінює власну навчальну ефективність, визначає його подальшу поведінку: готовність до нововведень, підвищення педагогічної майстерності, проектування індивідуальної професійної освітньої траєкторії.

В процесі роботи над проблемою нами було висунуто припущення, що існує взаємозв'язок між рівнем навчальної самоефективності педагога і особистісними характеристиками, такими як глобальна самооцінка, рефлексивність, рівень тривожності, спрямованість мотивації та професійне вигорання. Для перевірки гіпотези ми провели дослідження, в якому взяли участь 168 осіб (педагоги, які проходили навчання в Дніпропетровському інституті післядипломної педагогічної освіти). Рівень навчальної самоефективності освітян вимірювався за допомогою шкали самоефективності і навчального контролю MULTI CAM (Multi-dimensional Control, Agency & Means-Ends Interview, Little, Wanner,

Таблиця 1.

Співвідношення рівнів навчальної самоефективності педагогів та глобальної самооцінки (у%)

рівні НСЕ	адекватна	завищена	максимально завищена	занижена	максимально занижена
високий	53,57	35,71	7,14	3,57	-
середній	51,16	26,95	3,64	18,25	-
низький	32,0	12,0	-	52,0	4,0

адаптований Т.О.Гордєєвою) модифікований нами відповідно до завдань дослідження. Результати дослідження показали, що 16,6% педагогів мають високий, 68,45% - середній і 14,86% - низький рівні навчальної самоефективності.

Для визначення взаємозв'язку між показниками навчальної самоефективності педагога та особистісними якостями, досліджувані за допомогою шкали навчальної самоефективності були поділені на три групи: 1) з високим рівнем навчальної самоефективності – 16,60% вибірки (n=28); 2) з середнім рівнем навчальної самоефективності – 68,45% вибірки (n=115); 3) з низьким рівнем навчальної самоефективності – 14,86% вибірки (n=25).

Самооцінка – це відношення людини до самої себе, до власних здібностей та можливостей. Тарасюк С.О. називає її «постійно діючою системою, яка визначає позитивну і негативну сторону вчинків особистості» [3, с.22]. При адекватній самооцінці суб'єкт навчання об'єктивно оцінює свої можливості, ставить перед собою реально досяжні навчальні цілі, з оптимізмом дивиться на життя і вірить у успішність власних дій. Неадекватно завищена чи занижена самооцінка спотворює уявлення про власний образ Я, стає причиною активізації деструктивних психологічних захистів, заважає ефективному саморозвитку та самозміненню особистості.

За допомогою тесту “ Суб'єктного потенціалу людини ” ми дослідили глобальну самооцінку педагогів відповідно до рівнів навчальної самоефективності. Результати емпіричного дослідження представлено у таблиці 1.

Згідно отриманих даних можна констатувати, що найбільший процент досліджуваних з показниками адекватної (53,57%) та завищеної (35,71%) самооцінки спостерігається у групі педагогів з високим рівнем навчальної самоефективності. Ці освітяни впевнені у собі, активні, самостійні у прийнятті рішення, адекватно оцінюють власні можливості, схильні протистояти труднощам на шляху до мети. Наявність у групі респондентів з максимально завищеною (7,14%) і заниженою (3,57%) самооцінкою вказує на неадекватність оцінювання деякими педагогами власних можливостей, це перешкоджає їх активному включенню у процес самонавчання і самовдосконалення.

Показники педагогів з середнім рівнем навчальної самоефективності трохи нижче ніж в першій групі, але принципово не відрізняються. Для викладачів з низьким рівнем навчальної самоефективності характерний більший процент досліджуваних із заниженою (52,0%) і максимально заниженою самооцінкою (4,0%), що вказує на їх нерішучість, недооцінку власних можливостей, пасивність, схильність до самозвинувачення, відсутність по-

Таблиця 2.

Співвідношення рівнів навчальної самоефективності педагогів та показників рефлексивності

рівні НСЕ	високий рівень рефлексив- ності (у%)	середній рівень рефлексив- ності (у%)	низький рівень рефлексив- ності (у%)	середній показник рефлексив- ності (у стенах)
високий	39,28	46,42	3,57	9,14
середній	24,34	39,13	36,52	5,6
низький	-	36,0	64,0	3,8

треби у саморусі, самозмінюванні.

За допомогою методу математичної статистики (кореляційний аналіз з визначенням коефіцієнту кореляції r-Пірсона) встановлено пряму залежність між навчальною самоефективністю та глобальною самооцінкою ($r = 0,408$ $p < 0,01$). Отримані результати, на наш погляд, є закономірними, оскільки самоефективність і самооцінка є близькими конструктами які, на думку ряду психологів (О.В.Киричука, О.Н.Молчанової, А.М.Рикель), входять до складу Я-концепції особистості.

Рефлексія – це важливий психологічний механізм управління поведінкою людини, без якого неможлива ефективна та продуктивна діяльність особистості. Рівень рефлексивності педагогів досліджувався за допомогою опитувальника А. В. Карпова. Результати опитування представлено у таблиці 2.

Відповідно до результатів дослідження можна констатувати, що у групах вчителів з високим та середнім рівнем навчальної самоефективності переважає середній рівень рефлексивності, що характеризує їх як людей, схильних до аналізу власної діяльності, здатних з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як в минулому, так в

сьогоденні і майбутньому.

У педагогів з низьким рівнем навчальної самоефективності переважають респонденти з низьким (64,0%) рівнем рефлексивності. Цим учителям в меншій мірі властиво замислюватися над результатами та наслідками власної діяльності, з'ясовувати причини своїх дій. Вони не схильні аналізувати і прогнозувати власні зміни у процесі самонавчання та саморозвитку. Кореляційний аналіз навчальної самоефективності і рефлексії ($r = 0,418$ ($p < 0,01$)) вказує на пряму залежність цих показників.

Педагогічна діяльність тісно пов'язана з емоційними переживаннями. Емоції сумніву, напруження відбиваються на фізичному стані педагога, впливають на ефективність самонавчання, саморозвитку. За допомогою шкали Дж.Тейлора в адаптації Т.А.Немчинова вимірювався рівень тривожності у групах педагогів з різним рівнем навчальної самоефективності. Результати тестування представлено у таблиці 3.

З таблиці бачимо, що у педагогів з високим рівнем навчальної самоефективності спостерігається низький рівень тривожності (71,4%), що вказує на їх більшу врівноваженість та емоційну

Таблиця 3.

Співвідношення рівнів навчальної самоефективності педагогів та показників тривожності (у%)

Рівні НСЕ	високий рівень тривожності	середній (з тенденцією до високого) рівня тривожності	середній (з тенденцією до низького) рівня тривожності	низький рівень тривоги
високий	11,43	12,17	60,0	11,4
середній	12,17	40,0	47,83	-
низький	32,0	44,0	24,0	-

стабільність.

В групі вчителів з середнім рівнем навчальної самоефективності відсутні педагоги з низькими показниками тривожності, переважають респонденти з середнім рівнем тривожності (87,83%). Значна кількість тривожних вчителів спостерігається у групі досліджуваних з низьким рівнем навчальної самоефективності (76,0%), що характеризує їх як пасивних, боязких, не бажаних розвиватися, щось змінювати

у собі і власному житті. Кореляційний аналіз показує обернену залежність $r = -0,454$ ($p < 0,01$) між показниками навчальної самоефективності і тривожності педагогів.

Відомо, що мотивація детермінує діяльність. Від домінуючого мотиву залежить як і на що будуть спрямовані здібності, зусилля, інтенсивність та наполегливість людини. Переважання мотиву прагнення до успіху допомагає педагогу долати перешкоди, до-

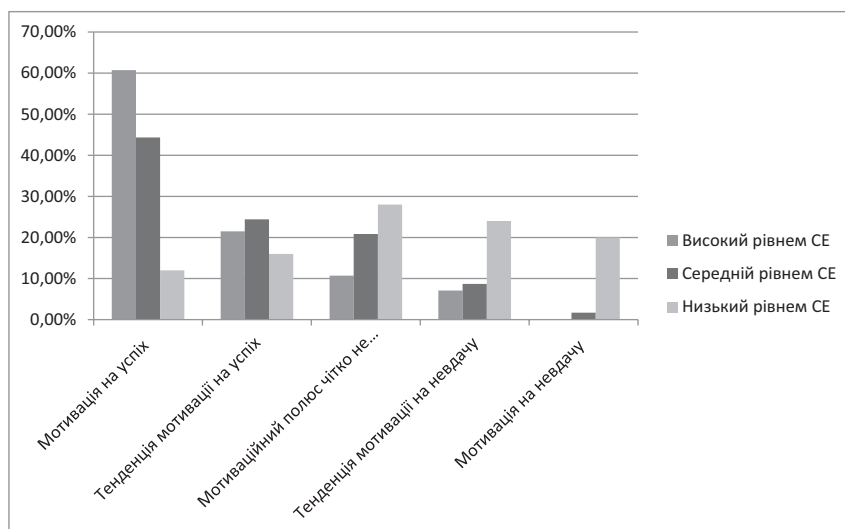


Рис. 1. Параметри спрямованості мотивації у педагогів з різним рівнем навчальної самоефективності.

магатися високих показників у праці, самовдосконалюватися, реалізовувати власні здатності, тим самим підвищувати самоповагу. Домінування мотиву уникнення невдачі пов'язане з негативними очікуваннями, невпевненості у вирішенні професійних задач, не бажанням педагогів брати відповідальність за власний розвиток та розвиток учнів.

За методикою (МУН) А.А.Реана, В.А.Якуніна вивчалась спрямованість мотиваційних тенденцій педагогів: прагнення до успіху та уникнення невдачі. Результати за методикою представлено на рисунку 1.

Аналіз отриманих даних дозволив визначити мотиваційні тенденції вчителів з різним рівнем навчальної самоефективності, а саме: для респондентів з високим рівнем навчальної самоефективності більш характерна мотиваційна тенденція спрямованості на успіх (60,71 %). Вони відрізняються наполегливістю у досягненні мети, більш відповідальні, ініціативні і активні. У самонавчанні і професійній діяльності прагнуть досягти конструктивного результату, схильні планувати своє майбутнє на великі проміжки часу, мають потребу у досягненні.

У групи вчителів з низьким рівнем навчальної самоефективності переважає мотивація з чітко не вираженим полюсом (28,0 %) та мотивація уник-

нення невдачі (24,0%). Ці педагоги знаходяться під дією власних сумнівів, стереотипів. Вони мають негативні очікування, що заважає їм ефективно навчатися та перенавчатися при необхідності.

Кореляційний аналіз показав, що існує пряма залежність між мотивацією досягнення успіху і рівнем навчальної самоефективності $r = 0,318$ ($p < 0,01$). Також встановлено зворотній кореляційний взаємозв'язок між мотивацією уникнення невдачі і рівнем навчальної самоефективності $r = -0,404$ ($p < 0,01$).

Проблема професійного вигорання особливо актуальна для педагогічних працівників, так як педагогічна діяльність пов'язана з підвищенням напруженості нервової системи, дією стресових чинників у педагогічному середовищі. Професійне вигорання призводить до негативних наслідків у взаємодії педагога з оточенням, розвитку деструктивних поведінкових реакцій, зниженню професійної майстерності та потреби у саморозвитку. Професійне вигорання педагогів досліджувалося за опитувальником «Професійне (емоційне) вигорання» розробленим Н.Є.Водоп'яною, О.С.Старченковою на основі моделі К.Маслач та С.Джексона. Результати опитувальника дають можливість дослідити співвідношення рівнів розвитку основних компонентів про-

Таблиця 4.

Співвідношення рівнів навчальної самоефективності педагогів та компонентів професійного вигорання (у%)

Рівні навчальної самоефективності	емоційне виснаження			деперсоналізація			редукція особистих досягнень		
	НР	СР	ВР	НР	СР	ВР	НР	СР	ВР
високий	50,48	46,52	4,0	53,8 6	42,14	4,0	7,82	35,44	57,14
середній	35,65	46,52	17,82	7,82	76,95	14,34	16,6	56,06	27,34
низький	-	68,0	32,0	-	66,0	36,0	46,52	49,48	4,0

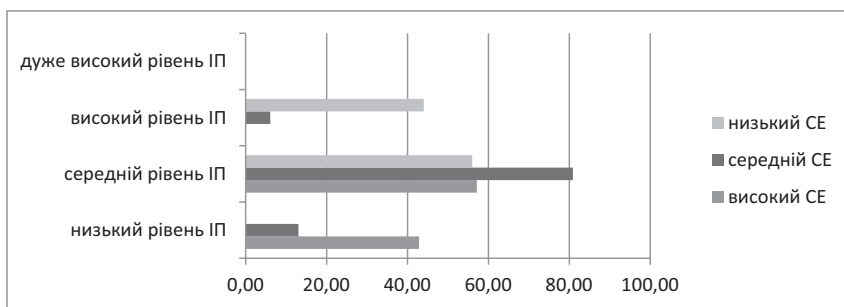


Рис. 2. Рівні інтегрального показника професійного вигорання у педагогів з різним рівнем навчальної самооефективності .

фесійного вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції особистих досягнень та рівнів навчальної самооефективності педагогів (таблиця 4, рисунок 2).

Відповідно до результатів дослідження професійного вигорання педагогів можна констатувати, що у групі вчителів з високим рівнем навчальної самооефективності переважає низький рівень емоційного виснаження (50,48%), низький рівень деперсоналізації (53,86 %) та високий рівні (57,14 %) редукції особистих досягнень (професійної успішності). Низький рівень (44,86%) інтегрального показника професійного вигорання вказує на професійну успішність, почуття комфорту та самореалізації у професійній сфері.

Для групи вчителів з середнім рівнем навчальної самооефективності характерне переважання середніх показників професійного вигорання. Найбільша кількість досліджуваних (44,0%) з високим рівнем професійного вигорання (інтегральний показник) спостерігається у вчителів з низьким рівнем навчальної самооефективності, що вказує на їх втомленість, емоційну виснаженість, зниження професійної активності та неготовності до професійного саморозвитку і самозмінення.

Кореляційний зв'язок між навчальною самооефективністю і показниками

професійного вигорання наступні: з емоційним виснаженням $r = -0,454$ ($p < 0,01$), з деперсоналізацією $r = -0,363$ ($p < 0,01$), з професійною успішністю $r = 0,504$ ($p < 0,01$). Отже, підтверджується пряма залежність навчальної самооефективності з професійною успішністю і обернена з емоційним виснаженням та деперсоналізацією.

Узагальнюючи результати проведеної діагностики констатуємо, вчителі з високим рівнем навчальної самооефективності, у порівнянні з іншими групами респондентів, мають більший процент респондентів з адекватною і завищеною самооцінкою, краще розвинуту рефлексію, менш тривожні, оптимістичні, цілеспрямовані, відповідальні, активні, орієнтовані на успіх, з низьким рівнем емоційної виснаженості та високим рівнем редукції особистих досягнень (професійної успішності).

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, у процесі проведеного дослідження був визначений взаємозв'язок між рівнем навчальної самооефективності педагога та його особистісними якостями: глобальною самооцінкою, рефлексивністю, рівнем тривожності, спрямованістю мотивації, наполегливістю, професійним вигоранням. Отримані результати, вказують на

необхідність проведення в інститутах післядипломної освіти психолого-педагогічних заходів, щодо підвищення рівня навчальної самоефективності педагогічних працівників. Подальше дослідження проблеми навчальної са-

моєфективності педагогів може бути пов'язане з вивченням інших особистісних якостей, які впливають на відчуття впевненості, успішності у саморозвитку та самовдосконаленні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – С. 320
2. Макаренко І.Є. Роль самоєфективності педагога в забезпеченні його високих професійних досягнень / І.Є. Макаренко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах :зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Суценько (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 37 (90). – С. 263-270.
3. Тарасюк С.О. Особливості самооцінки аплікантів у ситуації безробіття // Ринок праці та зайнятість населення. – 2011. - №3.- С.21-25
4. Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, p. 783-805.
5. Schwarzer R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(S1), p.152-171.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bandura A. Teorija social'nogo nauchenija / Al'bert Bandura. – SPb.: Evrazija, 2000. – S. 320
2. Makarenko I.Je. Rolj samoefektyvnosti pedaghogha v zabezpechenni jogho vysokyykh profesijnykh dosjaghnenj / I.Je. Makarenko // Pedagoghika formuvannja tvorchoji osobystosti u vyshnij i zaghaljnoosvitnij shkolakh :zb. nauk. pr. / [redkol.: T. I. Sushhenko (gholov. red.) ta in.]. – Zaporizhzhja : KPU, 2014. – Vyp. 37 (90). – S. 263-270.
3. Tarasjuk S.O. Osoblyvosti samoocinky aplikantiv u sytuaciji bezrobittja // Rynok praci ta zajnjatistj naselennja. – 2011. - № 3.- S.21-25
4. Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, p. 783-805.
5. Schwarzer R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(S1), p.152-171.

ПЕТРОЧКО Ж.В.,
доктор педагогічних наук,
професор,
заступник директора з науково-
експериментальної роботи
Інституту проблем виховання
НАПН України,
м. Київ, Україна

НОВЕ ОСМИСЛЕННЯ ПАТРІОТИЗМУ ТА ШЛЯХИ ЙОГО ФОРМУВАННЯ У ВИКЛИКАХ ЧАСУ

У статті розкрито сутність патріотизму як почуття-цінності, визначено його нові змістові й процесуальні акценти; схарактеризовано алгоритм формування патріотизму та основні шляхи кадрового забезпечення національно-патріотичного виховання дітей та молоді.

Ключові слова: патріотизм, почуття-цінність, алгоритм формування патріотизму, тренінг з національно-патріотичного виховання дітей та молоді.

В статье раскрыто сущность патриотизма как качества-ценности, определено его новые сущностные и процессуальные акценты; дано характеристику алгоритму формирования патриотизма и основных путей кадрового обеспечения национально-патриотического воспитания детей и молодежи.

Ключевые слова: патриотизм, качество-ценность, алгоритм формирования патриотизма, тренинг с национально-патриотического воспитания детей и молодежи.

The article reveals the essence of patriotism as a feeling-value, its new content and procedural emphasis are determined (protection of self-respect and dignity of the Ukrainian people, cultivating of loyalty, ability to define and achieve socially important objectives; acquaintance with famous Ukrainian historical figures, famous artists or athletes-patriots; learning how to formulate own life patriotic credo; forming of business-oriented thinking in favor of Ukraine). Author determined algorithm of patriotism formation (knowledge, understanding, emotional immersion, practical implementation, experience of a patriotic

© ПЕТРОЧКО Ж.В., 2017

act) and the main staffing patriotic education of children and young people with the appropriate training for teachers and employees of structural subdivisions of Youth and Sports, representatives of public organizations.

Key words: *patriotism, sense-value, algorithm of patriotism formation, training in patriotic education of children and youth.*

Під впливом радянської доби, тотальної маніпуляції упродовж багатьох років відбувалося повільне вмирання українського. Це обумовило в сучасних умовах низку складностей, а саме: неоднотайність в обговоренні історичного шляху України, її минулого; певну зневіру і пасивність у процесах реформування; зорієнтованість більшою мірою на сторонню допомогу, ніж на власну активність.

Невиправданою безпечністю можна назвати й певну переконаність-позицію, що зміни, здобуті під час і після Революції Гідності, незворотні. Ще досі залишається відкритим ключове для розвитку України питання: котра з двох умовних частин суспільства переважить – менша активна, яка може повести країну вперед і трансформувати, чи навпаки – більша, традиційна і консервативна, яка може розвернути її назад. Відтак, потрібно постійно бути готовими до дій і протидій в ім'я України.

Мета статті: розкрити сутність патріотизму як почуття-цінності, визначити його нові акценти, схарактеризувати алгоритм формування патріотизму та основні шляхи кадрового забезпечення національно-патріотичного виховання дітей та молоді.

Патріотизм – це особливе, тобто безумовне і високосмислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до Батьківщини, народу,

держави та до самої себе. Базовими складниками почуття патріотизму є: любов до Батьківщини, народу, держави; діяльнісна відданість Батьківщині; суспільно значуща цілеспрямованість; гуманістична моральність; готовність до самопожертви; почуття власної гідності (за визначенням І.Д. Беха).

У викликах часу саме педагогам, виховникам, наставникам потрібно допомогти дітям, молодим людям відчувати й усвідомити любов до України як найвищу цінність, зрозуміти через таку любов сутність патріотизму.

У контексті зазначеного патріотизм як любов вищого порядку можна розглядати в двох аспектах:

- з одного боку, як сильне емоційне переживання, відчуття прихильності до України, незримий зв'язок з нею (Люблять не за що, а тому, що не можуть не любити). Звідси патріотизм – це відчуття приналежності, бажання відчувати і розуміти корені свого народу, силу свого роду; це милування красою української природи;
- з іншого боку, як любов до українців, оскільки патріотизм, який вчить ненавидіти будь-кого, не є чесною.

Українська проблема – відсутність консенсусу у суспільстві, що грає на руку зовнішнім ворогам, сприяє маніпуляції, а також відтерміновує внутрішній поступ нашої країни. Водно-

час без спільної позиції, усвідомлення національної єдності неможливо побудувати сильну націю-державу.

Осердям сучасного національно-патріотичного виховання має стати вироблення переконаності дітей і дорослих, що сила українців в їхній єдності. Така єдність має проявлятися не лише в схожості уподобань, звичаїв, традицій, а в єдності позиції, що Україна – суверенна держава – незалежна у здійсненні внутрішньої і зовнішньої політики.

Для формування відчуття єдності насамперед слід вчити дітей і дорослих: почути аргументи іншого, зрозуміти позицію опонента; виявити толерантність і повагу до співгромадян, працювати у команді, розуміти роль соціальної солідарності й соціального партнерства, усвідомлювати силу єдності власної громади тощо.

З метою усвідомлення важливості єдності потрібно подивитися на Україну як на землю своїх батьків і як на майбутнє своїх дітей. У зв'язку з цим, необхідно поставити перед собою мету – побудувати успішну країну і заможне суспільство.

На зазначеному шляху доцільно рухатися вперед поступально, крок за кроком, ставлячи реальні цілі, формулюючи адекватні очікування. Зокрема, першим завданням у такому поступі є подолання байдужості громадян у ставленні до долі України, її майбутнього.

Разом з тим, для успішної побудови оновленої держави, виховання небайдужих, вільних і водночас упевнених у своїх силах громадян потрібно створювати позитивну перспективу, тобто моделювати і презентувати шляхи виходу з негативних процесів. У цьому плані йдеться про акцентування уваги на кращих зразках успіху і взаємодопомоги, презентування якомога біль-

шої кількості цікавих й ефективних національно-патріотичних заходів чи проєктів.

Безумовно, національно-патріотичне виховання має бути ненав'язливим. Основні його характеристики в сучасних умовах – наскрізність, оптимальне використання потенціалу урочної та позаурочної діяльності, пошук нових технологій, найбільше бажаних і цікавих для сучасних дітей форм і методів роботи; використання мережі Інтернет, активне заохочення і підтримувannya ініціатив вихованців.

Патріотизм – це почуття-цінність, яке можна формувати, розвивати. Три процесуальні компоненти такого процесу – пізнання, осмислення; емоційне занурення; практичне втілення, досвід національно-патріотичного вчинку. Детальний алгоритм формування цінності патріотизму має наступний вигляд:

1. Чітко роз'яснити дитині, що таке патріотизм.
2. Пояснити значення патріотизму для будь-якої цивілізованої країни світу.
3. Розтлумачити зміст кожного складника патріотизму, навести конкретні приклади відповідних дій знайомих і незнайомих дитині людей за кожним складником.
4. Проговорити значення патріотичних вчинків/дій для дитини особисто, її батьків, знайомих, міста/села тощо.
5. Пробудити інтерес дитини за допомогою спеціально оформленого середовища, кращої української музики, відеороликів, народного фольклору тощо. Виняткове значення має емоційність вчителя/наставника як ключовий чинник у створенні позитивного образу-враження.
6. Попросити дитину пригадати свої

емоції, переживання, коли вона здійснювала хоча б маленький патріотичний вчинок; запитати, як на вчинок відреагували батьки, друзі.

7. Якщо дитина сама не виявляє ініціативи щодо патріотичного вчинку/дії, запропонувати якусь ідею, можливість участі у заході/проекті, наснажити її.
8. Створити сприятливі умови, дати конкретне завдання, роль; постійно проговорювати відчуття дитини.
9. Відзначити успіхи дитини, підтримати її, пояснити значення її патріотичних дій/«добрих справ», закріпити позитивне враження від патріотичного вчинку, зміцнити самоповагу юної особистості, її власну гідність.

У викладеному вище алгоритмі надзвичайно важливим є пробудження і стимулювання у дітей позитивних переживань, емоцій, пов'язаних із національно-патріотичними діями, заходами. Водночас патріотизм не повинен викликати лише сентиментальні емоції – він нині має стати продуктивно-дієвим, закликати до реальних дій, активності.

Змістові акценти національно-патріотичного виховання у викликах часу:

- вчити захищати почуття власної гідності і гідності українського народу;
- культивувати відданість, уміння визначати і досягати соціально значущі цілі;
- більше знайомити з видатними історичними постатями українцями, відомими митцями чи спортсменами -патріотами;
- на таких прикладах вчити дитину формулювати власне життєве патріотичне кредо;
- формувати бізнес орієнтоване мислення на користь України.

Отож, на вістря слід підняти ідею сучасного самодостатнього українця-державника, який: вільно розмовляє українською мовою і не тільки, визнає свою приналежність до української нації і державотворення, шанує цінності й символи держави; є духовно багатою особистістю; хоче бути господарем своєї землі, яку любить і готовий захищати; якому «є що сказати світові».

Зміст національно-патріотичного виховання чітко окреслено в Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки. Зокрема, в Стратегії визначено:

а) в основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею зміцнення української державності;

б) консолідувати українське суспільство потрібно навколо спільного майбутнього, захисту територіальної цілісності України, реформ і державотворення.

Реалізуючи зазначений зміст у практику роботи з дітьми та молоддю, протягом останніх років багато зроблено освітянами, іншими фахівцями соціальної сфери щодо національно-патріотичного виховання. Водночас на часі вельми важливо правильно проаналізувати здобутки, не розгубити навіть дрібні інновації, узагальнити кращий досвід, щоб примножити його у найближчій перспективі.

Для акумулювання національно-патріотичних ініціатив потрібно мати опору, об'єднувальний стержень. При цьому актуально, щоб об'єднання молодих людей відбувалося навколо позитивних ідей, явищ, процесів, ідей українського державотворення. Якщо ж стержень не буде виплавлено спільними зусиллями держави і суспільства, молодь шукатиме альтернативу, об'єднуючись навколо гострих проблем, конфліктів, протистоянь, про-

блем влади тощо.

Враховуючи міжнародний досвід, створити єдиний суспільний стержень дозволять спільні принципи-цінності, національні чи суспільно-державницькі цінності, що лежать у площині патріотизму і громадянськості. Саме вони забезпечуватимуть розвиток української нації через згуртування народу, через усвідомлення твердження «Ми – українці». Такі цінності дозволять об'єднати зміст державних програм, і галузеві пріоритети, стати інструментом партнерства на різних рівнях; окреслити стратегічний курс і тактику дій України. Такі цінності – основа для виникнення і морального прийняття рішень в інтересах народу, нації, держави; кінцева мета, якої прагне людина-патріот.

В Україні національними (суспільно-державницькими) цінностями можуть бути: соборність, самобутність, гідність, воля. Зокрема, *соборність* як єдність, неподільність усіх територій держави передбачає спільну відповідальність і взаємне духовне збагачення та розвиток; *самобутність* – це національна неповторність, оригінальність, яка проявляється окремою особистістю чи групою у ментально обумовленому художньо-мистецькому світосприйнятті, прагненнях, національно прийнятних способах спілкування, діяльності, поведінки; *воля* – це здатність (дар), намір або кероване намагання, міцне прагнення досягти мети; рішучість і сила особистості владно завершити справу; самоконтроль і незалежність, свобода дій; *гідність* українського народу – результат самоповаги, що викликає повагу інших народів, це відстоювання своїх духовно-моральних і державницьких позицій; усвідомлення власної ваги й громадянського обов'язку у міжнародному співтоваристві.

Із втратою державності часів Княжої Доби, українці століттями виборювати свою самобутність, яка кристалізувалася не лише в плеканні української мови і культури, але й у міжетнічних симбіозах на теренах України, які теж були унікальними і неповторними. Однак через незахищеність власної і національної гідності українців країна застрягла на половині дороги між радянським тоталітарним минулим і вільним європейським майбутнім. Щоб вирватися із цієї невизначеності, українці отримали шанс – Революцію Гідності.

Нині цінності (соборність, самобутність, гідність, воля) знайшли відображення у Постанові Верховної Ради України «Про рекомендації Парламентських слухань про становище молоді в Україні на тему «Ціннісні орієнтації сучасної української молоді» від 23.02.2017 р. № 1908-VIII. Такі цінності дозволять сформувати «українську сутність» громадян, а отже, розтлумачення їх змісту і значення – справа загальнодержавна, різнорівнева.

Враховуючи зазначене, першочерговим кроком нині є кадрове забезпечення процесу національно-патріотичного виховання дітей та молоді, що можливе шляхом навчання фахівців за допомогою сучасних інтерактивних форм і методів роботи.

Прикладом інтерактивного навчання може слугувати чотириденний тренінг з національно-патріотичного виховання для педагогічних працівників «З Україною в серці» та триденний тренінг для представників структурних підрозділів із питань молоді та спорту, представників громадських організацій, інших фахівців соціальної сфери «Окрилені Україною». Такі тренінги проводяться в Україні з кінця 2015 р. за програмами, розробленими і апробованими Інститутом проблем

виховання НАПН України.

Саме тренінги через ігрові прийоми, зовнішній і внутрішній діалог, динамічне спілкування, спостереження за реакціями і намірами інших, самоаналіз власних сумнівів і можливостей, відпрацьовування конкретних вправ дозволяють наповнювати патріотизм особистісним смислом.

Визначення змісту програми тренінгу обумовлено такими позиціями:

1. Важливо чітко окреслити сутність і характеризувати складники патріотизму, аби не підмінювати поняття;
2. Потрібно знати ризики і розуміти нові акценти національно-патріотичного виховання, аби усвідомлювати виклики сучасності і протидіяти маніпулюванню;
3. Слід усвідомлювати, що результат національно-патріотичного виховання значною мірою визначатиметься використанням доцільних методів і сучасних форм роботи, аби формувати у дітей образ-враження.
4. Необхідно, щоб національно-патріотичне виховання стало відповідальною діяльністю різних державних структур, а не обмежувалося лише освітою. До цього процесу варто активно залучати різних партнерів й водночас розгорнути інформаційне поле обміну напрацьованими кращими сучасними технологіями, аби не дублювати один одного й раціонально використовувати ресурси.

Зазначене знайшло відображення у змістових блоках програми: патріотизм як суспільна та особистісна цінність; виклики, загрози і нові акценти національно-патріотичного виховання; партнерство у національно-патріотичному вихованні; технологічне забезпечення національно-патріотич-

ного виховання; участь в житті суспільства як вияв громадянсько-патріотичної позиції.

Оптимальні умови для інтерактивного навчання мають позашкільні навчальні заклади. У багатьох таких закладах, як правило, створено народознавчі чи краєзнавчі світлиці, функціонують різноманітні гуртки і музеї національно-патріотичного змісту, школи ремесел. Творчі роботи дітей, особлива атмосфера створюють сприятливе середовище сильного позитивного емоційного занурення у проблему, що надзвичайно важливо для інтеракції.

Проведення тренінгів на базі позашкільних навчальних закладів для представників різних галузей дозволяє:

- готувати координаторів процесу національно-патріотичного виховання дітей та молоді, які розуміють ресурси і можливості інших організацій, установ;
- створювати міждисциплінарні команди підготовлених фахівців, тренерів, які можуть за допомогою каскадного способу працювати на місцях;
- забезпечити єдину концептуальну лінію навчання, обговорити спільні підходи до відповідної діяльності; визначити змістові акценти навчання різних спеціалістів;
- збагатити власний досвід кращими практиками й популяризувати свої знахідки, проекти;
- гарантувати реальне партнерство, що сприяє консолідації зусиль і суспільній солідарності на різних рівнях.

Загалом від квітня 2015 до квітня 2017 р. науковими співробітниками Інституту проблем виховання НАПН України проведено більше 25 тренін-

гів у різних регіонах України (міста Київ, Северодонецьк (Луганська обл.), Святогірськ (Донецька обл.), Херсон, Запоріжжя, Одеса, Кропивницький, Кривий Ріг та інші).

Пройшли навчання і отримали сертифікат близько 500 учасників з усіх регіонів України. 73 особи стали тренерами з національно-патріотичного виховання й отримали відповідне свідоцтво державного зразка. У квітні 2017 р. в м. Крижопіль Вінницької області відбулося засідання Першої всеукраїнської школи тренерів з національно-патріотичного виховання, які пройшли навчання за програмою «З Україною в серці».

Створення системи навчання з питань національно-патріотичного виховання – важливе питання, оскільки має місце суспільна потреба розгорнути різнорівневу систему навчання педагогів, молодіжних лідерів, а також тих, хто працює з молоддю, аби: розібратися у суспільно-державницьких цінностях, сутності й складових патріотизму та громадянськості; проаналізувати

власні тривоги й застереження, разом знайти відповіді на гострі запитання; зустріти однодумців, знати координаторів і партнерів; наснажитися на нові національно-патріотичні ініціативи.

Таким чином, нове осмислення патріотизму дозволяє усвідомлювати сутність патріотизму як почуття-цінності, що виражається у ставленнях до Батьківщини, народу, держави та себе особисто, а нові змістові й процесуальні акценти дають змогу зрозуміти діяльнісно-продуктивний характер патріотизму в сучасних умовах. Доведено, що ефективним шляхом кадрового забезпечення національно-патріотичного виховання дітей та молоді є використання інтерактивних тренінгових технологій. Наголошено, що нині актуальність національно-патріотичного виховання не зменшується, адже у вирі подій і суспільних змін доцільно пам'ятати: ціна питання – безпека України, її територіальна цілісність, свобода і вибір дітей, гідність українців і гідність нації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей та молоді) : посіб. / І.Д.Бех, В.І.Кириченко, Ж.В.Петрочко. – Харків : «Друкарня Мадрид», 2016. – 140 с. Видання 2-ге, змінене.*
2. *Окритені Україною (тренінг з національно-патріотичного виховання молоді) : посіб. / Ж.В.Петрочко, В.І.Кириченко. – Харків : Видавець Панов А.М., 2016. – 134 с.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bekh, I., I. Kyrychenko, V. & Petrochko, Zh. (2016). *Z Ukrainoiu v sertsii (treninh z natsionalno-patriotichnoho vykhovannia ditey ta molodi)* [With Ukraine in the heart (training on national-patriotic education of children end youth)]. Kharkiv: dr. Madryd.
2. I. Kyrychenko, V. & Petrochko, Zh. (2016). *Okryleni Ukrainoiu (treninh z natsionalno-patriotichnoho vykhovannia molodi)* [Bewinged by Ukraine (training on national-patriotic education of youth)]. Kharkiv: Panov A. M.

СЕРГЄЄВА В. Є.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри романо-германської філології,
ДЗ „Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка”,
Україна

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДНА З КЛЮЧОВИХ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Полікультурну компетентність вчителя іноземних мов автор розглядає як одну із його ключових професійно-педагогічних цінностей, яка представляє собою сукупність професійно-педагогічних здібностей та особистісних якостей майбутнього вчителя, а також знань та досвіду, що забезпечують його успішну професійно-педагогічну діяльність із навчання іноземній мові спілкуванню у навчальних закладах різного типу в сучасних умовах полікультурного світу. До структурних компонентів досліджуваного явища автор відносить наступні: аксіологічний, мотиваційний, когнітивний, особистісний та діяльнісний.

Ключові слова: полікультурна компетентність, професійно-педагогічні цінності, вчителі іноземних мов, сутнісно-структурні характеристики.

Поликультурную компетентность учителя иностранных языков автор рассматривает как одну из его ключевых профессионально-педагогических ценностей, которая представляет собой совокупность профессионально-педагогических способностей и личностных качеств будущего учителя, а также знаний и опыта, которые обеспечивают его успешную профессионально-педагогическую деятельность по обучению иноязычному общению в учебных заведениях разного типа в современных условиях поликультурного мира. К структурным компонентам исследуемого явления автор относит следующие: аксиологический, мотивационный, когнитивный, личностный и деятельностный.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, профессионально-педагогические ценности, учителя иностранных языков, сущностно-структурные характеристики.

The author considers polycultural competence as one of the key professional and pedagogical values of teachers of foreign languages which represents a combination of their professional skills and personal qualities including their knowledge and experience in a successful activity aimed at teaching foreign communication in educational establishments of different types taking into account the modern conditions of existence of our polycultural world. The main structural components of the analyzed phenomenon are as follows: axiological, motivational, cognitive, personal and activity-based ones.

Key words: *polycultural competence, professional and pedagogical values, teachers of foreign languages, essential and structural characteristics.*

Засичений зміст та багаторівнева структура професійно-педагогічних цінностей учителя іноземних мов дозволяють нам розглядати його різноманітні професійні компетентності саме у контексті формування ціннісної складової його підготовки до самостійної професійно-педагогічної діяльності. У цьому сенсі однією з ключових професійних цінностей вчителя, у тому числі й вчителя іноземних мов, виступає високий рівень сформованості його полікультурної компетентності. На цьому, до речі, наголошують сучасні вітчизняні й зарубіжні педагоги (В. Галузинський, М. Євтух, І. Зязюн, Г. Костюк, Н. Кузьміна, Н. Левітов, А. Маркова, Д. Самуїленков, С. Сисоева, Л. Столяренко та ін.).

Методологічна привабливість поняття „компетентність вчителя” як його професійної цінності полягає в тому, що воно, за своєю суттю, є досить рухливим, історично мінливим та антиінерційним. Знання й уміння, навіть певні творчі можливості згодом застарівають, виявляються неадекватними нової історичної ситуації. Таке відставання виявляється, так би мовити, родовим пороком освіти, властивим їй, непереборним у принципі недоліком. А при прискореному накопиченні знань, зміні технологій і соціо-культурних умов таке відставання відтворює й

поглиблює перманентну кризу освіти. Компетентність же не прив’язана жорстко до певних освітніх структур, знань або інших цінностей.

Змінюються ситуації, трансформуються культурні зразки (інтелектуальні, технічні й інші), міняються й самі люди, їх запити й можливості – і при всьому цьому інваріантним залишається вимога компетентності.

Сама ця цінність є дуже стійкою, але це відбувається саме завдяки рухливості змістовного й інструментального наповнення професійно-педагогічної компетентності педагога у мінливому полікультурному світі.

Мета статті – проаналізувати сутнісні характеристики полікультурної компетентності вчителя іноземних мов у контексті формування його професійно-педагогічних цінностей.

Компетентнісний підхід у педагогіці розуміється як спрямованість освіти на розвиток особистості учня в результаті формування в нього таких особистісних якостей, як компетентність, засобами розв’язку професійних і соціальних завдань в освітньому процесі.

Компетентність учителя, таким чином, – це загальна здатність і готовність фахівця мобілізувати в професійно-педагогічній діяльності власні знання, уміння, а також узагальнені способи виконання дій, освоєні в процесі на-

вчання. Компетенцію можна розглядати як можливість установлення зв'язків між знаннями і ситуацією, як здатність установити на підставі наявних знань певний алгоритм дій із вирішення проблемної ситуації.

Підхід, заснований на понятті „компетентність”, насамперед підкреслює практичну, діючу сторону поведінки вчителя. Він включає власне особистісні (аксіологічні, поведінкові, мотиваційно-вольові й ін.) властивості й визначається як широкий, такий, що співвідноситься з гуманістичними цінностями освіти.

Полікультурна особистість є однією з основних характеристик фахівця будь-якої професійної сфери діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства. Однак слід зазначити, що існує велика кількість трактувань поняття „полікультурна особистість”. Наприклад, у проєкті Концепції громадянської освіти та виховання в Україні [9], а також у рекомендаціях до Концепції полікультурної освіти в Україні говориться про те, що полікультурна особистість – це „індивід, орієнтований через свою культуру на інші” [10]. У даних документах відбиваються й вимоги до якостей, які полікультурна особистість повинна мати. Такими є:

- розвинена лінгвістична свідомість (мається на увазі наявність в індивіда знання рідної, державної й іноземних мов, що розширює кругозір даного індивіда і є плідною основою для розвитку полікультурної багатогранності індивіда);
- цілісний світогляд (в індивіда повинна бути сформована єдина картина взаємозв'язків між такими поняттями, як світ, соціум і культура);
- розвинена історична свідомість (знання історії складається зі

знання міфів, символів, образів, які також відіграють важливу роль у становленні полікультурної особистості);

- розвинена географічна свідомість (мається на увазі становлення полікультурної особистості крізь призму країнознавчого й етнографічного аспектів);
- розвинена художньо-естетична свідомість (прилучення індивіда до культурного різноманіття всього світу через виховання в ньому почуття прекрасного за допомогою великих творів мистецтва в різних галузях).

Згідно О. Джуринського, полікультурна особистість – це індивід, який визнає унікальність інших культур, який готовий вести толерантний міжкультурний діалог [5, с. 93]. У свою чергу Ю. Агранат вносить немаловажне уточнення, що полікультурна особистість – це суб'єкт кроскультурного діалогу, що володіє всіма перерахованими вище якостями [1, с. 65]. В. Кузьменко та Л. Гончаренко вважають особистість полікультурною, якщо вона здатна знаходити ефективні моделі поведінки, які сприятимуть підтримці атмосфери згоди та взаємної довіри в спільній діяльності з людьми в умовах сучасного міжкультурного спілкування [6, с. 60]. На думку І. Лощенової, полікультурна особистість – це особистість, що володіє уміннями та навичками успішної взаємодії з представниками іншої держави та культури, усвідомлює картини світу інших соціокультур, у неї сформована готовність до вирішення конфліктів, що виникають у процесі спілкування, позитивне ставлення до мови, що вивчається та її носіїв [7, с. 70].

Основними критеріями полікультурної особистості є такі якості, як емпатія, конфліктостійкість, толерантність, тобто потенційна можливість

суб'єктів до ведення діалогу.

Аналіз сутнісних характеристик складових компонентів базового поняття нашого дослідження дозволяє дати узагальнене визначення полікультурної компетентності, під якою ми розуміємо інтегративну якість особистості, обумовлену наявністю глобального полікультурного середовища сучасного світу, яка визначає її продуктивну життєдіяльність, здатність орієнтуватися у різноманітних сферах соціальної та професійної активності, гармонізує її внутрішній світ та відношення до полікультурного суспільства, базується на системі полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей та забезпечує ефективне вирішення професійних завдань у процесі полікультурної взаємодії з представниками різних соціальних груп, національностей, рас, релігійних конфесій, тощо.

Дане визначення носить універсальний характер, проте полікультурна компетентність майбутніх вчителів іноземних мов, безумовно, має свої специфічні ознаки.

По-перше, полікультурну компетентність майбутнього вчителя іноземних мов слід розглядати як важливий елемент його загальної професійно-педагогічної компетентності. В умовах входження України в міжнародний полікультурний освітній простір з урахуванням положень Болонського процесу актуальність набувають нові вимоги до професійної підготовки студентів педагогічного профілю, які повинні забезпечити становлення особистості вчителя, із честю виконуючого високу гуманітарну місію з надання високо-професійної допомоги учню щодо вивчення іноземних мов у сучасному глобальному полікультурному світі.

У декларації Болонського процесу панує квалітативний підхід до проблем

освіти, тому термін „компетентність” використовується для позначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускників, для опису результату освітнього процесу. Сприйняття компетентності як нового типу цілепокладання позначає трансформувannya освітньої політики ВНЗ у напрямку до інтересів ринку праці й освоєнню нової парадигми вищої педагогічної освіти, у рамках якої передбачається, що вчитель – це людина, яка володіє світоглядом, адекватним для розв'язку як глобальних соціально-культурних і моральних завдань, так і індивідуальних проблем особистості, це вмілий організатор, здатний на практиці застосовувати принципи толерантності й полікультурності, він уміє працювати з людьми, цінує корпоративний досвід, уміє критично оцінити досягнуте, це людина високої культури й широкої ерудиції [2, с. 44-45].

Сьогоднішній майбутній вчитель іноземних мов буде виконувати у суспільстві безліч соціальних ролей, інтегруватися у різні сфери суспільного життя. Тому необхідно формування світоглядних, громадянських і полікультурних основ його особистості, враховуючи також традиційно активну роль вчителів у суспільному житті як у середині країни, так і на міжнародному рівні [8, с. 75].

Актуалізація ідей сучасної вищої педагогічної іншомовної освіти пов'язана з необхідністю використання різних форм її організації: курсів, практикумів, конференцій, нарад, самоосвіти, практичної роботи, у тому числі й у рамках проектів міжнародного співробітництва. Тому перед системою вищої педагогічної освіти гостро встає питання не тільки про зміст, структуру й технології підготовки фахівців нового рівня, але насамперед про формування в них полікультурної компетентнос-

ті й відповідних особистісних якостей майбутніх фахівців, здатних відповідати виклику часу, спрямованих на розв'язок наступних цілей:

- виховання людської гідності;
- формування міжособистісних відносин у дусі терпимості, ненасильства, поваги, солідарності;
- трансляція знань про права людини у національному й міжнародному вимірі;
- виховання розуміння нерозривного зв'язку між цінністю людського життя й підтримкою миру на планеті [3, с. 5].

У цьому контексті особистісні якості необхідні для успішної професійної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов містять у собі також якості необхідні для успішної міжкультурної професійно-педагогічної діяльності – відкритість, терпимість, гнучкість, толерантність, емпатія, почуття власної гідності, готовність до міжкультурного діалогу.

По-друге, у змісті полікультурної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов акцентується увага на галузі взаємодії культур, діалозі культур, що передбачає наявність знань про універсальні культурні цінності, знань про моделі поведінки людей, мовної картини світу, знань психологічних вимірів культур і принципів взаємодії культур, умінь формування поведінкових стратегій в умовах міжкультурної взаємодії. Для здійснення ефективної професійної діяльності майбутньому вчителю іноземних мов необхідна наявність знань про способи представлення ціннісних орієнтацій у різних культурах, знань про міжкультурні відмінності, психологію міжкультурної взаємодії, знань феномена бар'єрів міжкультурного спілкування й способів їх запобігання, умінь поводити власну поведінку відповідно

до норм іншої культури в ситуаціях міжкультурної взаємодії, умінь запобігання міжкультурних конфліктів і проявів ксенофобії й етноцентризму, умінь плідної міжкультурної взаємодії у професійно-педагогічній діяльності [4, с. 47].

У процесі професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов важливим педагогічним аспектом стає формування готовності студента до діалогу з учнями та колегами, готовності до компромісу, подолання й запобігання конфлікту в ситуаціях зіткнення особистісних позицій у професійній сфері.

Таким чином, якщо звичайно полікультурна компетентність відноситься до галузі загальносоціальних компетентностей, які не залежать від професії сучасної людини, то зміст полікультурної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов є ширшим, ніж в інших фахівців. Майбутні вчителі повинні не тільки вміти жити у полікультурному середовищі, але мати світогляд, адекватний для розв'язку глобальних соціально-культурних і моральних завдань; мати знання про психологічні виміри культур і принципи їх взаємодії; уміти будувати власну поведінку відповідно до норм іншої культури в ситуаціях міжкультурної професійної взаємодії; поважати різноманітність різних світових культур, цивілізацій і народів; бути готовим до розуміння й співробітництва з учнями, які різняться за своєю зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями і віруваннями; уміти працювати в міжнародних командах у рамках освітніх проєктів; бути здатними встановлювати професійні зв'язки із зарубіжними колегами; володіти етикою й культурою спілкування; уміти оперативно вирішувати професійні завдання у полікультурному соціумі; мати такі полікультурні

якості, як відкритість, терпимість, гнучкість, толерантність, емпатія, почуття власної гідності, готовність до міжкультурного діалогу.

Виходячи з вище викладеного, можна запропонувати наступне визначення полікультурної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов, що розкриває сутність даного поняття: інтегральна складова результату професійної підготовки майбутнього вчителя, яка забезпечує його здатність вирішувати професійно-педагогічні завдання в умовах глобального полікультурного середовища сучасного світу на основі здобутих ним полікультурних знань, умінь, навичок та сформованих професійно-особистісних інтересів, потреб, мотивів, цінностей в реальних ситуаціях професійної полікультурної взаємодії з представниками різних соціальних груп, національностей, рас та релігійних конфесій.

У більш широкому розумінні полікультурна компетентність вчителів іноземних мов представляє собою сукупність професійно-педагогічних здібностей та особистісних якостей майбутнього вчителя, а також знань та досвіду, що забезпечують його успішну професійну діяльність у навчальних закладах різного типу в сучасних умовах полікультурного світу.

Визначені сутнісні та змістовні характеристики полікультурної компетентності вчителів іноземних мов дозволяють нам виділити її наступні структурні компоненти: *аксіологічний, мотиваційний, когнітивний, особистісний та діяльнісний*.

Аксіологічний компонент полікультурної компетентності вчителів іноземних мов містить у собі усвідомлення, внутрішнє прийняття багатогранної полікультурної картини світу як однієї з основних загальнолюдських цінностей, переконання у рівноправності

й рівноцінності складових її націй і етнічних культур, розуміння необхідності глибокого оволодіння, в першу чергу, культурою власного народу як неодмінної умови інтеграції в інші культури, прагнення до існування у душі гармонійної єдності загальнолюдських і національних цінностей.

Мотиваційний компонент безпосереднім чином пов'язаний з аксіологічним компонентом і включає мотиви, цілі, ціннісні установки студента, передбачає позитивне відношення до майбутньої професійно-педагогічної діяльності як до цінності, потребу студента у формуванні й самовихованні своєї полікультурної компетентності; прагнення до особистісного самовдосконалення.

Когнітивний компонент полікультурної компетентності вчителів іноземних мов передбачає розуміння теоретичних основ своєї майбутньої професії в контексті нових соціокультурних викликів часу й містить у собі знання цілей, завдань, основних ідей, категорій полікультурної взаємодії, а також систему знань в галузі культурології, краєзнавства, історії, етнічної психології й педагогіки, які дозволяють усвідомити багатомірність і мозаїчність сучасного світу й специфіку культурних проявів на особистісному, груповому й суспільному рівні, досконале володіння іноземними й регіональними мовами, здатність до систематизації й узагальненню знань із проблем полікультурності.

Основу особистісного компонента складають такі професійні якості майбутнього вчителя іноземних мов, як емпатія, толерантність у міжнаціональних, міжкультурних і соціальних відносинах, гуманізм, комунікабельність, національна самосвідомість, світоглядна зрілість, громадянська відповідальність і активність, творча активність, висо-

кий рівень культури.

Діяльнісний компонент полікультурної компетентності вчителів іноземних мов включає в себе навчальні, дослідницькі і компенсаторні стратегії, що забезпечують майбутнього вчителя вміннями позитивного спілкування та взаємодії в полікультурному середовищі, тобто вміннями й готовністю сприймати та з повагою і толерантністю ставитися до іншої культури та її носіїв. У цей компонент входить також рефлексія, що надає майбутньому вчителю здатність адекватно оцінювати власну професійно-педагогічну діяльність та її результати у полікультурному контексті, аналізувати наявну полікультурну ситуацію й самовизначитися в ній, гнучко реагувати на її зміни, реалізовувати саморегуляцію своєї поведінки з позицій гуманізму і толерантності.

У ньому міститься здатність опановувати навичками дослідження, вивчення, аналізу культурологічних проблем у конкретній полікультурній ситуації професійно-педагогічної діяльності; уміння вносити нові ідеї, що відбивають етнічне й культурне різноманіття світу, специфіку полікультурної ситуації в тому або іншому регіоні

світу, країни; уміння вивчати, аналізувати й використовувати у реальному професійному досвіді передові інноваційні педагогічні технології, засновані на принципах гуманізму й демократизму як неодмінної умови успішної життєдіяльності в сучасному полікультурному світі.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз сутнісно-структурних характеристик полікультурної компетентності вчителів іноземних мов підтверджує складність цієї цілісної професійно-особистісної цінності майбутнього вчителя, яка обумовлена такими соціально-філософськими та психолого-педагогічними категоріями, як „культура”, „полікультурність”, „полікультурне середовище”, „полікультурна особистість”, „полікультурна освіта”, „компетентність”, тощо.

Перспективи дослідження пов'язуємо із необхідністю розробки педагогічної системи формування професійних цінностей майбутніх вчителів іноземної мови на основі інтеграції компетентнісного, аксіологічного, системного та культурологічного підходів до фахового навчання студентів педагогічних ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агранат Ю. В. К вопросу о содержании и структуре поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы / Ю. В. Агранат // Высшее образование сегодня, № 9. – М. : Высшее образование сегодня, 2008. – С. 64 – 67.
2. Байденко В. И. Болонский процесс : структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2003. – 128 с.
3. Гис В. Й. Формування та розвиток полікультурної компетентності засобами іноземної мови / В. Й. Гис // Англ. мова та л-ра : наук.-метод. журн. – 2010. – № 6. – С. 2 – 6.
4. Грива О. А. Соціально-педагогічна модель формування толерантності у дітей та молоді в полікультурному суспільстві / О. А. Грива // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Київ-Житомир : вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. 1. – С. 46 – 52.

5. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание : сущность и перспективы развития / А. Н. Джуринский // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93.
6. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навч. посібник / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко – Херсон : РІПО, 2006 – 92 с.
7. Лощенкова І. Ф. Розвиток ідей полікультурного виховання у світовій педагогічній думці / І. Ф. Лощенкова // Педагогіка і психологія. – К., 2002. – № 1–2. – С. 68 – 76.
8. Миронов В. В. Проблемы образования в современном мире и философия / В. В. Миронов // Отечественные записки. – 2002. – № 2. – С. 76 – 83.
9. Проект Концепції громадянської освіти та виховання в Україні. МОН, від 29.11.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/img/.../doc_30112012.doc.
10. Рекомендації до Концепції полікультурної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://culturalstudies.in.ua/knigi_3_d_1.php.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Agranat Yu. V. K voprosu o soderzhanii i strukture polikulturnoy lichnosti buduschih spetsialistov sotsialnoy sferyi / Yu. V. Agranat // Vyisshee obrazovanie segodnya, # 9. – М. : Vyisshee obrazovanie segodnya, 2008. – С. 64 – 67.
2. Baydenko V. I. Bolonskiy protsess : strukturnaya reforma vyisshego obrazovaniya Evropy / V. I. Baydenko. – М. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, Rossiyskiy novyy universitet, 2003. – 128 s.
3. Gis V. Y. Formuvannya ta rozvitok polkulturnoYi kompetentnostI zasobami InozemnoYi movi / V. Y. Gis // Angl. mova ta l-ra : nauk.-metod. zhurn. – 2010. – # 6. – С. 2 – 6.
4. Griva O. A. Sotsialno-pedagogichna model formuvannya tolerantnostI u dltey ta molodI v polkulturnomu suspilstvi / O. A. Griva // Teoretiko-metodichni problemi vihovannya dltey ta uchnivskoYi molodI : zb. nauk. prats. – KiYiv-Zhitomir : vid-vo ZhDU, 2004. – Kn. 1. – С. 46 – 52.
5. Dzhurinskiy A. N. Polikulturnoe vospitanie : suschnost i perspektivy razvitiya / A. N. Dzhurinskiy // Pedagogika. – 2002. – # 10. – С. 93.
6. Kuzmenko V. V. Formuvannya polkulturnoYi kompetentnostI vchitellv zagalnoosvitnoYi shkoli : navch. posibnik / V. V. Kuzmenko, L. A. Goncharenko – Herson : RIPO, 2006 – 92 s.
7. Loschenova I. F. Rozvitok ideYi polkulturnogo vihovannya u svitoviy pedagogichny dumtsI / I. F. Loschenova // Pedagogika I psihologiya. – К., 2002. – # 1–2. – С. 68 – 76.
8. Mironov V. V. Problemyi obrazovaniya v sovremennom mire i filosofiya / V. V. Mironov // Otechestvennyie zapiski. – 2002. – # 2. – С. 76 – 83.
9. Proekt KontseptsIYi gromadyanskoYi osvIti ta vihovannya v UkraYinI. MON, vld 29.11.2012 [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : www.mon.gov.ua/img/.../doc_30112012.doc.
10. RekomendatsIYi do KontseptsIYi polkulturnoYi osvIti v UkraYinI [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : http://culturalstudies.in.ua/knigi_3_d_1.php.

ХРЕНОВА В.В.,

кандидат педагогічних наук,
ст. викладач кафедри
теорії та методики ТПН,
Хмельницький національний
університет

ЛІВШУН О.В.,

кандидат педагогічних наук,
ст. викладач кафедри
теорії та методики ТПН,
Хмельницький національний
університет,
м. Хмельницький, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЇ (НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІН ХУДОЖНЬО- ТВОРЧОГО ЦИКЛУ)

У статті досліджується проблема визначення психолого-педагогічних умов, сприятливих для удосконалення навчально-виховного процесу майбутнього учителя трудового навчання та технології, з метою результативного розвитку його творчих здібностей засобами дисциплін художньо-творчого циклу. На підставі теоретико-методологічних досліджень виділено ряд умов, серед яких провідну роль відіграють: особистість викладача та особистість студента (особистісні риси, мотиви, цінності, прагнення до самовдосконалення тощо), атмосфера співробітництва та співтворчості, забезпечення студентам можливості реалізації своїх творчих якостей у навчально-виховному процесі на заняттях і в позааудиторній діяльності, відповідний стан матеріально-технічної бази.

***Ключові слова:** учитель трудового навчання та технології, творчі здібності, професійна підготовка, дисципліни художньо-творчого циклу, умови розвитку творчих здібностей, технології навчання, принципи навчання, форми навчання, методи навчання,*

засоби навчання.

В статье исследуется проблема определения психолого-педагогических условий, благоприятных для совершенствования учебно-воспитательного процесса будущего учителя трудового обучения и технологии, с целью результативного развития его творческих способностей средствами дисциплин художественно-творческого цикла. На основании теоретико-методологических исследований выделен ряд условий, среди которых ведущую роль играют: личность преподавателя и личность студента (личностные черты, мотивы, ценности, стремление к самосовершенствованию и т.п.), атмосфера сотрудничества и совместного творчества, обеспечение студентам возможности реализации своих творческих качеств в учебно-воспитательном процессе на занятиях и во внеаудиторной деятельности, соответствующее состояние материально-технической базы.

Ключевые слова: учитель трудового обучения и технологии, творческие способности, профессиональная подготовка, дисциплины художественно-творческого цикла, условия развития творческих способностей, технологии обучения, принципы обучения, формы обучения, методы обучения, средства обучения.

The article substantiates the necessity of defining psychological and pedagogical conditions for improving teaching and educational process of the future labor training and technology teacher aiming at effective development of his creative abilities. The scientific publications concerning the investigated problem have been analyzed. As a result of the analysis, it was concluded that, despite a significant number of studies concerning the problems of creative teacher preparation, certain aspects of this process, such as the development of creative abilities of the future labor training and technology teachers in the process of mastering various cycles of professional disciplines in the conditions of higher education reform do not lose their relevance. Disciplines of the artistic and creative cycle have significant potential of creative abilities development of the future teachers, their non-standard thinking, abilities and skills to perform teaching and educational process at a creative level in future. Based on theoretical and methodological research, a number of conditions has been identified where the leading role among them plays: the personality of the teacher and the personality of the student (personal traits, motives, values, aspiration for self-improvement, etc.), the atmosphere of cooperation and joint creativity, providing students with the opportunity to realize their creative qualities in teaching and educational process at the lessons and in extracurricular activities, the corresponding state of the material and technical base. The specifics of application of selected conditions in the teaching and educational process of the artistic and creative cycle disciplines are substantiated and disclosed.

***Key words:** teacher of labor training and technology, creative abilities, vocational training, disciplines of the artistic and creative cycle, conditions for the development of creative abilities, teaching technologies, principles of teaching, forms of teaching, teaching methods, teaching means.*

У статті досліджується проблема визначення психолого-педагогічних умов, сприятливих для удосконалення навчально-виховного процесу майбутнього учителя трудового навчання та технології, з метою результативного розвитку його творчих здібностей засобами дисциплін художньо-творчого циклу. На підставі теоретико-методологічних досліджень виділено ряд умов, серед яких провідну роль відіграють: особистість викладача та особистість студента (особистісні риси, мотиви, цінності, прагнення до самовдосконалення тощо), атмосфера співробітництва та співтворчості, забезпечення студентам можливості реалізації своїх творчих якостей у навчально-виховному процесі на заняттях і в позааудиторній діяльності, відповідний стан матеріально-технічної бази.

Ключові слова: учитель трудового навчання та технології, творчі здібності, професійна підготовка, дисципліни художньо-творчого циклу, умови розвитку творчих здібностей, технології навчання, принципи навчання, форми навчання, методи навчання, засоби навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Оновлення суспільства – складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень в усіх сферах життєдіяльності людей. Він потребує творчої участі суспільноак-

тивних, творчих особистостей. Адже недостатня творча активність, відсутність ефективних стимулів її розвитку та реалізації – основні фактори, які заважають втіленню нових ідей, задумів, цільових настанов та орієнтацій. Тому завданням шкіл на сьогодні є створення сприятливого середовища для розвитку особистості дитини, розкриття її творчих можливостей. Однак виховання творчої особистості учня неможливе без власної творчості педагога, пошуків ним своєї технології, яка відповідає його особистісним якостям [1].

Учитель як суб'єкт педагогічної творчості повинен бути сам сформований як творча індивідуальність, яка, включаючи в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності, успішно самореалізується у педагогічному процесі. Зрозуміло, що за таких умов актуальною є проблема становлення творчої особистості учителя, зокрема учителя трудового навчання та технології. У нашому випадку висвітлюються рекомендації щодо розвитку творчих здібностей майбутнього учителя трудового навчання та технології у навчально-виховному процесі художньо-творчих дисциплін: «Художня обробка матеріалів», «Нетрадиційні техніки художньої обробки матеріалів з практикумом», «Основи зображення та композиції», «Теорія орнаменту».

Аналіз досліджень і публікацій... Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних робіт (Н. Гузій,

В. Загв'язинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кічук, М. Потапшик, С. Сисоевої та ін.) свідчить про визнання актуальними таких проблем, як підготовка творчого педагога, формування його готовності до творчої організації навчально-виховного процесу. Не зважаючи на значну кількість досліджень з проблем підготовки творчого педагога, окремі аспекти цього процесу, як от розвиток творчих здібностей майбутніх учителів трудового навчання та технології у процесі освоєння різних циклів професійних дисциплін в умовах реформування вищої освіти, не втрачають своєї актуальності. Вагоме місце серед шляхів активізації творчої діяльності студентів в умовах ВНЗ належить дисциплінам художньо-творчого циклу, які мають значний потенціал розвитку творчих здібностей майбутніх учителів, їх нестандартного мислення, умінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні.

Метою статті є узагальнити праці науковців, охарактеризувати умови розвитку творчих здібностей особистості, розкрити специфіку розвитку творчих здібностей майбутніх учителів трудового навчання та технології на прикладі дисциплін художньо-творчого циклу.

Виклад основного матеріалу... Видатні педагоги різних часів (Я. Коменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) вважали, що організація педагогічного процесу, застосування дидактичних засобів завжди повинні ураховувати індивідуальність особистості. В. Сухомлинський писав, що у кожної людини є задатки, обдарування, талант до певного виду або декількох видів (галузей) діяльності. Саме цю індивідуальність і потрібно вміло розпізнати, спрямувати життєву практику особистості на такий шлях, щоб у

кожний період розвитку вона досягла своєї вершини [2]. Тому у нашому дослідженні під психолого-педагогічними умовами ми будемо розуміти таку організацію навчально-виховного процесу, що враховуватиме індивідуальність і позитивно сприятиме гармонійному розвитку майбутнього учителя трудового навчання (технології) та розвитку їх творчих здібностей засобами дисциплін художньо-творчого циклу.

Аналіз науково-педагогічної літератури, монографій та інших джерел інформації дає можливість стверджувати, що всі науковці дотримуються думки щодо неефективності традиційних підходів у проблемі формування творчої особистості, розвитку її творчого потенціалу. Так С. Воропаєва стверджує, що задля забезпечення формування творчих здібностей майбутніх фахівців у педагогічному процесі необхідно передбачити побудову навчального процесу відповідно до вимог розвитку пізнавальної, емоційної та мотиваційно-смислової сфери особистості, індивідуалізацію навчання. Перемістити центр уваги викладача з предмета, що вивчається, на студента («антропоцентричність») – підпорядкувати весь зміст освіти розвитку особистості студента [3].

Продовжуючи тему змісту навчання С. Сисоева наголошує на необхідності виявлення можливостей змісту навчального матеріалу для посилення його орієнтації на формування творчої діяльності студентів, на подолання одноманітності змісту, форм та методів навчання. Серед інших умов, які сприятимуть розвитку творчої особистості дослідниця називає наступні: визнання студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, використання переважно комунікативних методів навчання; взаємозалежність, взаємозу-

мовленість творчої педагогічної праці викладача і творчої навчальної діяльності студентів; створення творчої атмосфери, яка б сприяла розвитку мотивів творчої діяльності, надихала студентів на творчість (фасилітація); відбір таких дидактичних засобів, які відповідають розвитку творчих можливостей меншості, а тому сприяють розвитку творчих можливостей всіх; введення додаткових курсів для компенсації прогалин у розвитку творчих умінь і психічних процесів, які сприяють успішній творчій діяльності; оцінювання рівнів розвитку творчих можливостей (діагностика) [4].

О. Плотницька серед умов художньо-творчого розвитку особистості майбутнього учителя виділяє наступні: орієнтація на художньо образне сприймання і мислення; активізація емоційно-почуттєвої сфери; використання на заняттях інтегрованої схеми міжпредметних зв'язків; розвиток пошуково-орієнтованих потреб пізнання естетичних і художніх цінностей на основі запропонованих еталонів та методів; запровадження нетрадиційних художньо-виражальних засобів, мультимедійних технологій; здійснення поетапного процесу у роботі над будь-яким твором мистецтва; конструювання специфічних педагогічних ситуацій, у створенні яких важливе місце належить мистецтву.

Адже мова мистецтва є образною будовою, через яку митець виражає, а глядач сприймає зміст твору. Вона містить не просто зображувальні засоби, а ґрунтується на цілій системі, структурі, методах використання цих засобів. Саме творчість допомагає проникнути у суть мистецтва, злитися з його мовою і вилитися в живий твір. Розвинені художньо-творчі здібності необхідні і при створенні твору мистецтва, і при його сприйманні [5].

Про особливу роль мистецтва у забезпеченні ефективності формування та розвитку в майбутніх учителів творчих здібностей наголошує й Т. Мірошніченко [6].

Г. Кіт, описуючи досвід викладачів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського з питань розвитку творчих здібностей у майбутніх учителів, зауважує, що розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців употужнюється в ході проведення колективних творчих справ, мистецьких колажів, ігор-подорожей, дискусій, годин творчості, використання активних методів навчання [7].

К. Горчинська серед основних педагогічних умов, що сприяють розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх учителів технологій виділяє наступні: створення проблемно-пошукових ситуацій та творчих завдань; забезпечення індивідуального та диференційного підходів підготовки студентів; створення на заняттях творчої атмосфери, основним параметром якої є творча взаємодія педагога зі студентом під час розв'язання проблемних задач; забезпечення інтеграції теоретичної та практичної підготовки з наступним залученням студентів до художньо-творчої діяльності на всіх етапах навчального процесу; формування потреби у студентів до художньо-творчої діяльності у процесі професійної підготовки; організацію позанавчальної, гурткової та проведення виставочно-конкурсної діяльності студентів [8].

С. Сисоєва у своєму дослідженні акцентує увагу на провідній ролі у детермінації творчої поведінки мотивації, цінностей, особистісних рис, до яких відносять: когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях.

Перетворенню діяльності в творчу, як відмічає автор, також сприяє формування у суб'єкта умінь і навичок творчого характеру: умінь і навички аналізу, порівняння, оцінки та самооцінки, творчого пошуку і критичного сприйняття. Дослідниця також вказує на думку психологів щодо чинників, що забезпечуватимуть розвиток творчого мислення: відсутність зразка регламентованої поведінки; наявність позитивного зразка творчої поведінки; створення умов для наслідування творчої поведінки. Отже основними умовами, що впливають на формування творчого мислення є: індивідуалізація освіти; дослідницьке навчання; проблемний підхід у навчанні [9].

Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах за таких умов повинна забезпечувати: урівноваження завдань дивергентного і конвергентного типу; домінування у використанні навчального матеріалу його розвивальних можливостей, а не інформаційної насиченості; поєднання розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного застосування; домінування власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань; орієнтація на інтелектуальну ініціативу, прояв студентами самостійності під час розв'язування різноманітних навчальних завдань, прагнення знайти оригінальний, альтернативний шлях розв'язування, розглянути проблему на більш глибокому рівні або в іншому аспекті; неприйняття конформізму; формування критичного мислення і лояльності в оцінці ідей; висока самостійність навчальної діяльності, самостійний пошук нових знань, дослідження проблем.

Узагальнюючи результати проведено нами аналізу науково-педагогічної літератури, монографій тощо,

виокремлюємо такі психолого-педагогічні умови, що сприятимуть творчому розвитку майбутніх учителів трудового навчання та технології в навчально-виховному процесі дисциплін художньо-творчого циклу: забезпечення реалізації студентами своїх творчих можливостей в навчально-виховному процесі як на заняттях так і у позааудиторній діяльності (в гуртках, індивідуальних консультаціях з предметів, конкурсах, виставках, майстер-класах тощо); застосування у навчально-виховному процесі дидактичних засобів, які ураховують індивідуальність особистості студента; подолання одноманітності змісту (виявлення можливостей змісту навчального матеріалу для посилення його орієнтації на формування творчої діяльності студентів), форм та методів навчання, використання активних та інтерактивних технологій навчання; зміщення центру уваги викладача з предмета, що вивчається, на студента; створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в студентському колективі через утвердження принципів партнерства та співробітництва; демократичний стиль спілкування викладачів із студентами, свобода творчих дискусій, обміну думками; саморозвиток викладача у плані художньо-творчої діяльності; сприяння підвищенню загального культурного рівня студентів (у тому числі і шляхом долучення до мистецтва); своєчасна доброзичлива оцінка творчої навчальної діяльності студентів, позитивних зрушень у їх розвитку; забезпечення відповідної матеріально-технічної бази навчально-виховного процесу.

Проведений аналіз дозволяє також виділити основні методи і прийоми стимулювання творчої активності студентів: стимулювання зацікавленості, творчого інтересу; використання ці-

кавих аналогій; створення ситуацій емоційного переживання; використання розвивальних ігор професійного спрямування; використання ме-

тоду відкриття; створення ситуацій з можливістю вибору; використання запитань, що стимулюють процеси мислення вищого рівня; підвищення

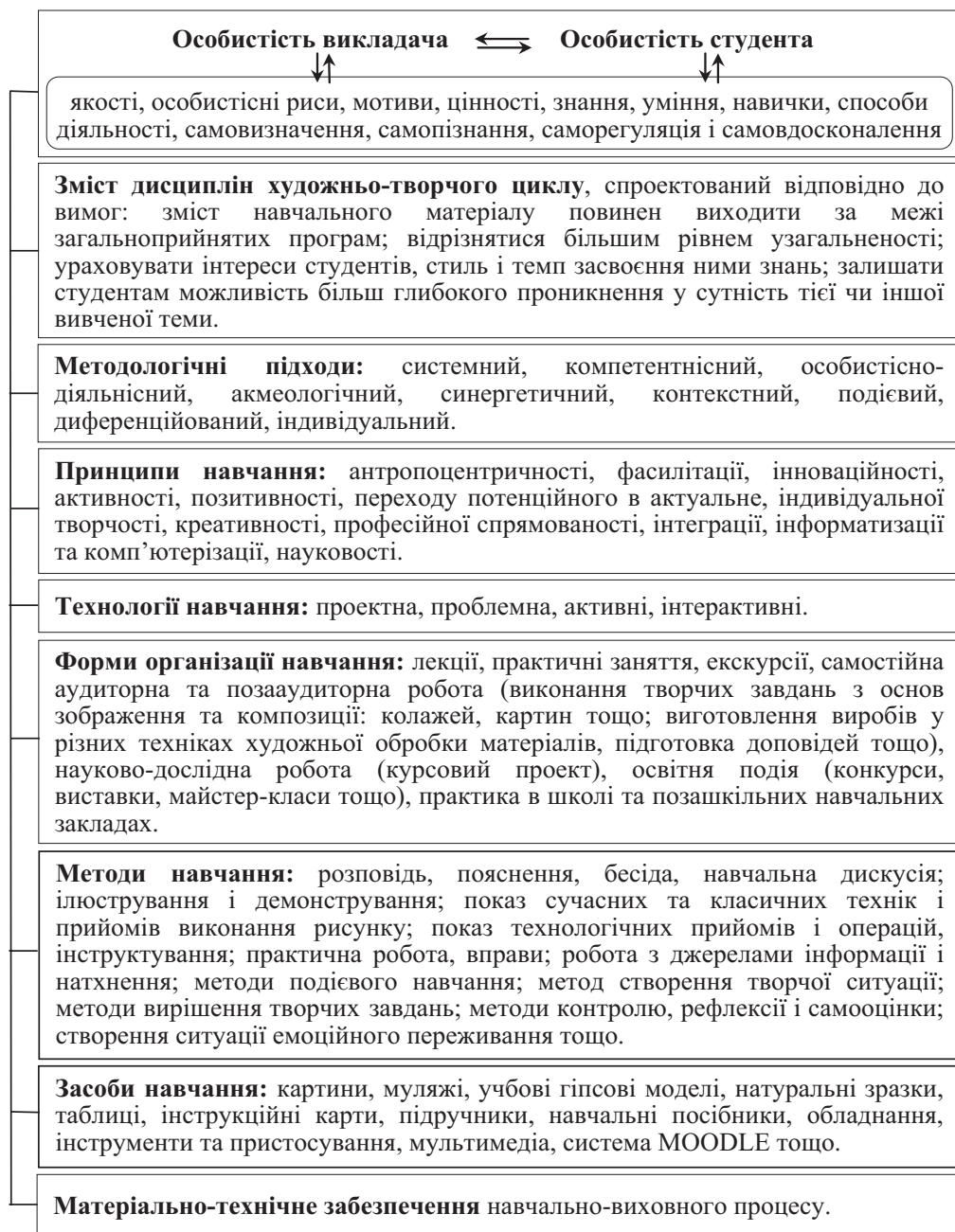


Рисунок 1. Умови розвитку творчих здібностей майбутніх учителів трудового навчання та технології (на прикладі дисциплін художньо-творчого циклу)

стимулюючого впливу змісту навчального матеріалу. Узагальнені результати нашого дослідження представлено на рисунку 1.

Зважаючи на результати нашого дослідження та з огляду на його об'єкт, серед основоположних методологічних підходів до підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технології, які сприятимуть розвитку їх творчих здібностей нами виділено: системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, синергетичний, контекстний, подієвий, диференційований, індивідуальний.

Відповідно регулятивну функцію під час вивчення художньо-творчих дисциплін виконуватимуть наступні принципи навчання: принцип антропоцентричності, фасилітації, інноваційності, активності, позитивності, переходу потенційного в актуальне, індивідуальної творчості, креативності, професійної спрямованості, інтеграції, інформатизації та комп'ютеризації, науковості. Обґрунтування використання вказаних науково-методологічних підходів та принципів навчання в навчально-виховному процесі майбутніх учителів трудового навчання та технології представлено у нашому попередньому дослідженні [10]. Тому більш детально ми хочемо зупинитись на особливостях застосування вказаних вище умов в навчально-виховному процесі дисциплін художньо-творчого циклу.

Так, ураховуючи їх спрямованість, при побудові лекцій необхідно спиратись на принцип наочності. Разом з тим навчальний матеріал лекції повинен зацікавлювати та спонукати до роздумів, пошуків додаткової інформації з предмету, що описується. Використовуючи засоби мультимедіа доцільно проводити віртуальні екскурсії, демонструвати відео з процесом створення художніх

творів (виробів). Розвитку творчих здібностей сприятиме й проблемний виклад навчального матеріалу лекцій, лекцій-бесіди, лекції із запланованими помилками. Враховуючи думки науковців стосовно ролі мистецтва у розвитку творчих здібностей особистості, майбутніх фахівців потрібно залучати до споглядання та обговорення творів мистецтва під час екскурсій у художні музеї, відвідування виставок виробів сучасного та декоративно-прикладного мистецтва. Науковці стверджують, що найбільший навчально-виховний ефект дає екскурсія, проведена як своєрідна лекція. Саме тому окремі екскурсії слід проводити за рахунок часу, що відводиться на вивчення відповідних тем курсу.

Поряд з лекціями та екскурсіями значне місце в системі художньо-творчої підготовки учителів трудового навчання та технології посідають практичні заняття. Уміння та навички формуються у процесі виконання студентами різноманітних завдань з поступовим їх ускладненням. При цьому завдання продуктивного характеру повинні переважати над репродуктивними. Так наприклад під час вивчення теми «Основи кольорознавства» з дисципліни «Основи зображення та композиції» студентам пропонується виконати колаж з журнальних вирізок. Такі справи створюють ситуацію творчого пошуку, надають можливість студентам проявити неординарний підхід до їх виконання. Адже студенти повинні розуміти, що їх навчальні можливості не вичерпані і вони здатні на більше. Позитивні емоції від успіху в навчанні також сприятимуть зростанню рівню мотивації, творчості, пошукам. Не потрібно забувати й про те, що можливість розкрити і виявити свої здібності, свій потенціал студенти матимуть лише за умов індивідуального підходу

до кожного з них та продуктивного педагогічного спілкування. При плануванні практичних занять потрібно враховувати рівень підготовки студентів, їх інтереси, схильність до такого роду діяльності тощо. Сприятимуть розвитку творчих здібностей й такі навчальні події, як виставки та конкурси художніх творів (виробів) студентів, майстер-класи з виготовлення різноманітних виробів декоративно-прикладного мистецтва тощо.

Піднімаючи питання творчого розвитку студентів потрібно не забувати й про рівень творчості викладача, який викладає дисципліну та скеровує художньо-творчий процес. Такий викладач повинен постійно вдосконалювати свою майстерність, опановувати як традиційними так і сучасними видами мистецтва. Адже ніщо так не надихає студентів на творчість, як приклад фахівця, якого вони поважають. Тому у якості зразків виробів виконаних у відповідній техніці доречно демонструвати свої власні роботи, а також роботи студентів, які опановували цей курс раніше. У такий спосіб можна не лише надіхнути студентів на виготовлення цікавого виробу і втілення творчого задуму, а й показати (на прикладі виробів, виготовлених студентами іншого курсу), що досягнути успіху у цій справі реально.

Серед засобів навчання, що сприяють творчому розвитку майбутніх фахівців ми виділяємо такі: картини та панно у різних техніках, вироби декоративно-прикладного мистецтва виконані студентами та викладачем, мультимедіа, система MOODLE тощо.

Особливу роль відіграє матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу дисциплін художньо-творчого циклу. Адже без обладнаних відповідним чином майстерень неможливо проводити заняття з дисциплін, які вимагають наявності мольбертів, станків для вишивання та ткацтва, спеціально обладнаних робочих місць.

Висновки: Підводячи загальний підсумок, зазначимо, що розвиток творчих здібностей майбутніх учителів трудового навчання та технології необхідно розглядати як невід'ємну складову у системі фахової підготовки. Очевидним є й той факт, що творчі здібності майбутніх фахівців формуватимуться та розвиватимуться не лише в процесі вивчення дисциплін художньо-творчого циклу. Особистість викладача та особистість студента (їх якості, особистісні риси, мотиви, цінності, знання, уміння, навички, самовизначення, самопізнання, саморегуляція, прагнення до самовдосконалення), атмосфера співробітництва та співтворчості на заняттях, забезпечення студентам можливості реалізації своїх творчих якостей у навчально-виховному процесі на заняттях і в позааудиторній діяльності, належна матеріально-технічна база для організації навчально-виховного процесу – є основоположними у створенні сприятливих умов для творчого розвитку студентів. У наших подальших дослідженнях ми маємо намір зосередитись на змісті дисциплін художньо-творчого циклу та методиці їх викладання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій.. – К. : НПУ, 2004. – 243 с.
2. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С.О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

3. Воропаєва Т. С. Психологічні механізми стимуляції інтелектуальної активності студентів / Т. С. Воропаєва // Наукові засади реформування вищої освіти в Україні : матеріали I Всеукраїнської наук.-практ. конф. – К., 1994. – С. 147-152.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія] / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.]; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502с.
5. Плотницька О. В. Психолого-педагогічні основи художньо-творчого розвитку особистості майбутнього вчителя / О. В. Плотницька [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/6056/1/21> стаття Плотницька Житомир.pdf
6. Мірошніченко Т. В. Психолого-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів засобами естетотерапії / Т. В. Мірошніченко // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. – Вінниця : ТОВ «Нілан – ЛТД» 2015. – С. 277-280.
7. Кім Г. Г. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін / Г. Г. Кім // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. – Вінниця : ТОВ «Нілан – ЛТД» 2015. – С. 271-277.
8. Горчинська К. В. Педагогічні умови розвитку художньо-творчих здібностей у майбутніх учителів технологій / К. В. Горчинська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://boOk.net/index.php?bid=14600&chapter=1&p=achapter>.
9. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія / О. С. Сисоєва. – К : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. – 404 с.
10. Хренова В. В. Підготовка майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів старших класів основам швейної справи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хренова Вікторія Валеріївна. – Умань, 2015.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Huzii N. V. Pedahohichnyi profesionalizm: istoriko-metodolohichni ta teoretychni aspekty : monohrafiia / N. V. Huzii.. – К. : NPU, 2004. – 243 s.
2. Sysoieva S. O. Osnovy pedahohichnoi tvorchosti : pidruchnyk / S.O. Sysoieva. – К. : Milenium, 2006. – 344 s.
3. Voropaieva T. S. Psykholohichni mekhanizmy stymuliatsii intelektualnoi aktyvnosti studentiv / T. S. Voropaieva // Naukovi zasady reformuvannia vyshchoi osvity v Ukraini : materialy I Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf. – К., 1994. – S. 147-152.
4. Pedahohichni tekhnolohii u nepereronii profesiinii osviti : [monohrafiia] / [S. O. Sysoieva, A. M. Aleksiuk, P. M. Volovyk, O. I. Kulchytska, L. Ye. Sihaieva, Ya. V. Tsekhmister ta in.]; za red. S. O. Sysoievoi. – К. : VIPOL, 2001. – 502s.
5. Plotnytska O. V. Psykholoho-pedahohichni osnovy khudozhno-tvorchoho rozvytku osobystosti maibutnoho vchytelia / O. V. Plotnytska [Elektronnyi

- resurs]. – Rezhym dostupu : http://eprints.zu.edu.ua/6056/1/21_stattia_Plotnytska_Zhytomyr.pdf
6. Miroshnichenko T. V. Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy estetoterapii / T. V. Miroshnichenko // Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti pedahoha v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoï osvity : zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi nauk.-prakt. internet-konf. – Vinnytsia : TOV «Nilan – LTD» 2015. – S. 277-280.
 7. Kit H. H. Rozvytok tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin / H. H. Kit // Aktualni problemy formuvannia tvorchoi osobystosti pedahoha v konteksti nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoï osvity : zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi nauk.-prakt. internet-konf. – Vinnytsia : TOV «Nilan – LTD» 2015. – S. 271-277.
 8. Horchynska K. V. Pedahohichni umovy rozvytku khudozhno-tvorchykh zdibnostei u maibutnikh uchyteliv tekhnolohii / K. V. Horchynska [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://bo0k.net/index.php?bid=14600&chapter=1&p=achapter>.
 9. Sysoieva S. O. Tvorchyi rozvytok fakhivtsiv v umovakh mahistratury : monohrafiia / O. S. Sysoieva. – K : TOV «Vydavnyche pidpryiemstvo «EDELVEIS», 2014. – 404 s.
 10. Khrenova V. V. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do profilnoho navchannia uchniv starshykh klasiv osnovam shveinoï spravy : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Khrenova Viktoriia Valeriivna. – Uman, 2015.

3. ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ДОСЯГНЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ

БЕЛОВОЛ Е.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, профессор кафедры
психологии развития МПГУ,
ведущий научный сотрудник,
Центр нейрокоммуникативных
исследований,
Государственный институт
русского языка им. А.С. Пушкина,
г. Москва, Россия

БОЙКО З.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры
управления сестринской
деятельностью, РУДН,
г. Москва, Россия

ШУРУПОВА Е.Ю.,

преподаватель кафедры
психологии развития МПГУ,
г. Москва, Россия

КОГНИТИВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ В СТАРОСТИ

У статті розглядається задоволеність життям як функція когнітивного збереження в осіб «третього віку». На основі аналізу даних емпіричного дослідження літніх працюючих і не працюючих осіб запропонована модель когнітивної обумовленості психологічного благополуччя в старості.

Ключові слова: задоволеність життям, третій вік, когнітивні процеси, когнітивне збереження.

Удовлетворенность жизнью как функция когнитивной сохранности у лиц «третьего возраста» рассматривается в статье. На основе анализа данных эмпирического исследования пожилых работающих и не работающих лиц предложена модель когнитивной обусловленности психологического благополучия в старости.

© БЕЛОВОЛ Е.В., БОЙКО З.В., ШУРУПОВА Е.Ю. 2017

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, третий возраст, когнитивные процессы, когнитивная сохранность.

Life satisfaction as a function of cognitive efficiency in elderly is considered in the article. Based on empirical data multiple model of cognitively conditioned life satisfaction is proposed.

Key words: life satisfaction, third age, cognitive processes, cognitive integrity.

Психологическое благополучие личности на разных этапах онтогенеза традиционно является предметом многочисленных исследований. Самые ранние работы по изучению взаимосвязи между старением и благополучием показали, что старость не всегда неизбежно связана со снижением удовлетворенности жизнью (Lawton, 1975; Neugarten et al., 1961). В более поздних работах было показано, что существуют даже некоторые преимущества, которые появляются с возрастом (Charles et al., 2001; Diener et al., 1997; Mroczek et al., An, Cooney, 2006; Freund, Baltes, 2002; Holahan et al., 2008).

Однако наиболее масштабная информация была получена в результате международных исследований, проводимых службой Гэллага. Исследование проводилось в 160 странах и охватывало 98% населения Земли. Анализ полученных результатов показал, что в богатых англоязычных странах связь между удовлетворенностью жизнью и возрастом является U-образной с минимумом в возрасте 45-54 лет.

Основной теорией, объясняющей как вопреки снижению здоровья и дохода, удовлетворенность жизнью может возрастать является теория со-

циально-эмоциональной избирательности (Carstensen et al., 2003). В соответствии с этой теорией предполагается, что с возрастом люди аккумулируют эмоциональную мудрость, которая приводит к выбору более эмоционально безопасных событий, установлению эмоционально нейтральных дружеских отношений. Таким образом, несмотря на смерть близких людей, потерю социального статуса связанного с выходом на пенсию, ухудшение здоровья и снижение доходов, у пожилых людей сохраняется и даже увеличивается уровень удовлетворенности жизнью.

Снижение удовлетворенности жизнью в среднем возрасте (минимум функции приходится на 45-54 года) объясняется экономической теорией. Средний возраст это тот период в жизни человека, когда доход, как правило, достигает максимального уровня, это наилучшее время для работы и заработка даже за счет собственного психологического благополучия в данный период. Все это делается для того чтобы иметь более высокий уровень благосостояния и благополучия в позднем возрасте (Stephoe et al., 2015).

Полученные результаты предполагают, что пожилое поколение даже

менее здоровое и, в целом, менее продуктивное может быть более удовлетворено своей жизнью и переживает меньше стрессов, волнений, чем лица среднего возраста. Однако такой результат не является универсальным. Так в исследовании, проведенном в Англии, Германии и Австралии не было обнаружено U-образной закономерности (Stone et al., 2010). В странах Восточной Европы, Латинской Америки удовлетворенность жизнью падает с возрастом, при этом в странах Африки, расположенных к югу от Сахары, удовлетворенность жизнью не изменяется с возрастом (Steptoe et al., 2015).

Многочисленные исследования демонстрируют также культурно специфическую зависимость психологического благополучия от возраста. Большое количество исследований показало, что удовлетворенность зависит от культурного контекста. (Diener, Suh, 2000; Kitayama, Markus, 2000; Uchida et al., 2004).

В странах с независимым культурным контекстом (индивидуалистические в соответствии с концепцией Г. Хофстеде (Hofstede, 1980)) человек рассматривается как обособленный от других, при этом личные цели имеют приоритет над групповыми. Для стран с взаимозависимым культурным контекстом (коллективистические) человек рассматривается как связанный с другими, он является неотъемлемой частью общества, в котором групповые нормы имеют приоритет над личными потребностями. (Markus, Kitayama, 1991).

Соответственно, благополучие в независимых культурах связано с высоким уровнем автономии (Oishi, 2000), личностных достижений (Uchida, Kitayama, 2009, самооценкой (Diener et al., 1995; Diene, Suh, 2000), уверенностью в себе и мотивацией (Kitayama,

Markus, 2000). Социальная гармония (Kang et al., 2003; Uchida, Kitayama, 2009), близкие родственные связи (Oishi, Diener, 2002), эмоциональная поддержка от значимых других (Uchida et al., 2008) являются залогом удовлетворенности жизнью в коллективистских культурах.

Следует отметить, однако, что удовлетворенность жизнью как функция когнитивного старения личности редко является предметом исследований в данной предметной области (Беловол и др., 2015).

Старение человека является необратимым биологическим процессом, следствием которого является неизбежное снижение эффективности когнитивных функций. Мы часто слышим, что пожилые люди жалуются то на память, то на внимание, то обращают внимание на то, что им все с большим трудом дается освоение новых умений и навыков. Этот факт, как правило, переживается человеком достаточно тяжело, вызывает ряд негативных эмоций. При этом осознание дефицитарности собственной когнитивной активности не может не оказывать влияние на степень психологического благополучия и удовлетворенности жизнью. Эмпирическое построение когнитивной модели удовлетворенности жизнью явилось целью данного исследования.

Методика

Выборка

В качестве респондентов в исследовании приняло участи 64 человек в возрасте от 50 до 84 лет (среднее 64,1, стандартное отклонение – 8,5). Среди респондентов 58% работает, а 42% не работает – находятся на пенсии. В каждой возрастной группе есть как работающие, так и не работающие респонденты. Распределение по группам представлено на рис. 1.

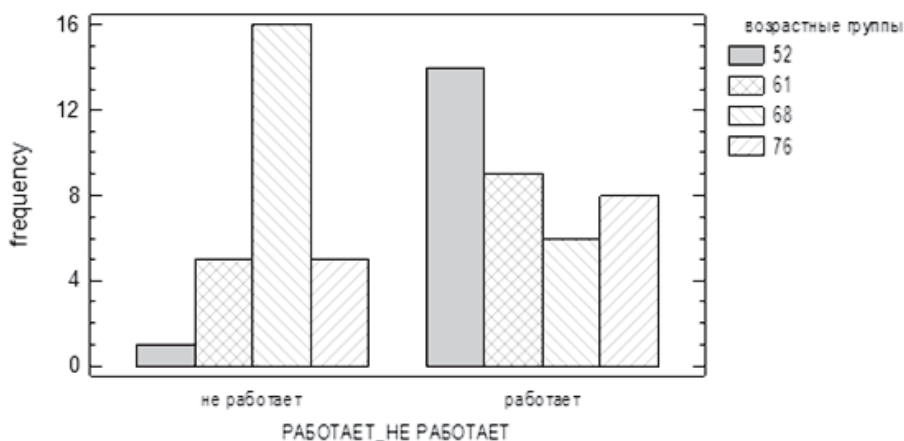


Рис.1 Распределение респондентов по группам

Методики исследования

Для диагностики удовлетворенности жизнью использовался опросник «Индекс жизненной удовлетворенности» (Life Satisfaction Index), разработанный Бернис Ньюгартен (Bernice L. Neugarten) в адаптации Н. В. Паниной.

Характеристиками познавательных процессов являлись показатели гибкости мышления, памяти (кратковременной и долговременной), креативности и мышления.

Когнитивная гибкость, т.е. есть способность переключаться с одной когнитивной стратегии на другую изучалась с помощью теста Струпа. Тест может быть использован для лиц в широком возрастном диапазоне (от 15 до 90), его легко проводить и он является одним из стандартных инструментов при нейропсихологической диагностике; с его помощью оцениваются мозговая дисфункция, особенности когнитивного функционирования и различные виды психопатологий

Кратковременная память изучалась с помощью теста, разработанного японскими исследователями для изучения памяти пожилых людей; состоит из двух почти одинаковых картинок, ко-

торые, однако, отличаются по 10 признакам; задача испытуемого – выявить эти различия (Nishiguchi et al., 2014).

Оценка долговременной памяти осуществлялась с помощью методики Мини-Ког. Методика включает задание на запоминание и воспроизведение трех слов с маскирующим стимулом между предъявлением слов и их воспроизведением.

Для изучения мышления использовалась методика «Соотношение пословиц, метафор и фраз», разработанная Б.В.Зейгарник. Методика направлена на выявление способности респондента вычленив главную мысль в фразе конкретного содержания, а также выявить дифференцированность и целенаправленность суждений.

Для диагностики креативности использовался субтест из теста П. Торренса «круги»

Процедура

Все методики предъявлялись респондентом в индивидуальном порядке. Среднее время опроса составляло 45 минут. Все респонденты были осведомлены о цели и задачах исследования. Участие в исследовании было добровольным.

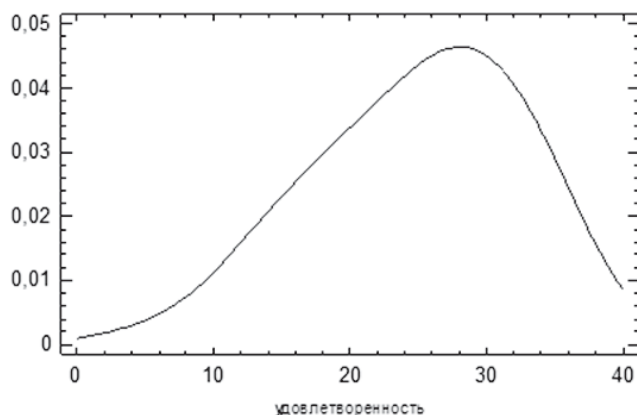


Рис. 2. Кривая распределения показателя удовлетворенность жизнью

Результаты исследования и их анализ

В исследовании используются методики, которые позволят изучить особенности когнитивного функционирования пожилых людей, а также уровень удовлетворенности жизнью. На рис 2. представлена кривая распределения показателя удовлетворенности жизнью.

Средний балл удовлетворенности составляет 25 баллов, что выше среднего показателя. При этом из рис. 2 следует, что распределение показате-

лей смещено в сторону более высоких показателей относительно среднего значения.

Таким образом, следует отметить, что пожилые работающие люди удовлетворены своей жизнью. Этот же вывод подтверждает также результат сравнительного анализа удовлетворенности жизнью работающих и не работающих пожилых людей. Выявленные различия статистически значимы ($W = 118,5$, при $P\text{-value} \leq 0,05$). Графически результаты сравнительного анализа представлены на рис. 3.

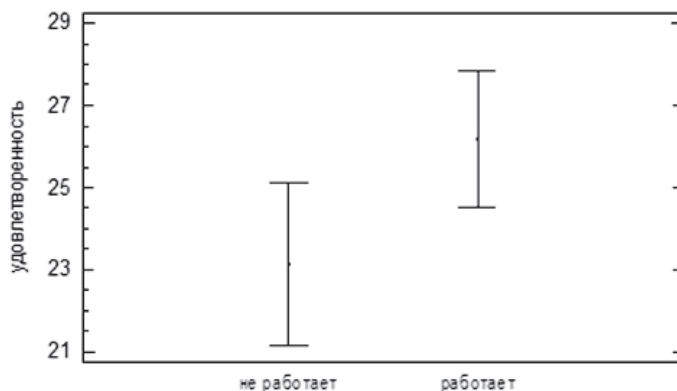


Рис. 3. Сравнительный анализ средних показателей удовлетворенности

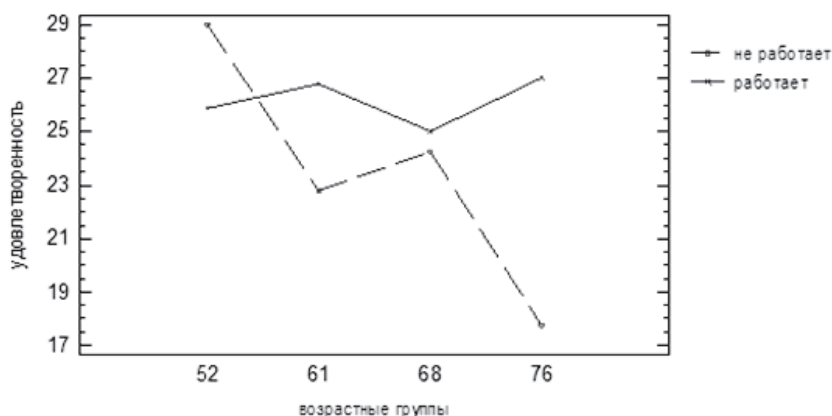


Рис. 4. Результаты взаимодействия между факторами возраст и работа

Что касается влияния возраста на удовлетворенность жизнью, то корреляционный анализ не выявил значимой связи между возрастом и удовлетворенностью. Данный результат представляется особо интересным, так как в обществе существует устойчивый стереотип, что с возрастом этот показатель падает. Оказывается, что независимо от возраста люди могут быть как удовлетворены жизнью, так и нет.

Для уточнения влияния факторов возраста и продолжения трудовой активности на удовлетворенность жизнью был проведен дисперсионный анализ. Основной эффект был обнаружен для фактора «работает - не работает». При этом было выявлено взаимодействие второго порядка между факторами возраст и работа.

Графически результаты взаимодействия представлены на рис. 4.

Из рис. 4. следует, что, несмотря на отсутствие основного эффекта, удовлетворенность жизнью выше у представителей старшей возрастной группы. При этом работающие пожилые значительно более удовлетворены жизнью по сравнению с их неработающими коллегами. При этом и в этой возрастной группе наиболее удовлетворены

ми оказываются представители старшей возрастной группы (кривая на графике возрастает для работающих пожилых респондентов, в то время как для их ровесников из группы неработающих пенсионеров наблюдается резкое снижение удовлетворенности).

Можно сделать вывод, что пожилые работающие люди полностью удовлетворены своей жизнью. Степень их удовлетворенности существенно выше, чем и их неработающих коллег, при этом наиболее удовлетворенными оказываются самые старшие работающие. Таким образом, одним из способов повышения психологического благополучия лиц «третьего возраста» можно предположить организацию и обеспечение их посильной трудовой активности.

Для уточнения когнитивных детерминант удовлетворенности жизнью был использован множественный регрессионный анализ. Его результаты представлены ниже:

$$\text{Удовлетворенность} = 0,0956785 \cdot \text{глубина мышления} + 3,83159 \cdot \text{долговременная память} + 0,63755 \cdot \text{кратковременная память} + 0,675925 \cdot \text{мышление} + 1,40116 \cdot \text{креативность}.$$

Полученную модель можно счи-

Таблиця 1.

Дисперсионный анализ модели

<i>Источник дисперсии</i>	<i>Сумма квадратов</i>	<i>Df</i>	<i>Средний квадрат</i>	<i>F-критерий</i>	<i>P-Value – уровень значимости</i>
Модель	26513,7	5	5302,75	61,27	0,0000
Остаток	3029,27	35	86,5507		
Общая	29543,0	40			

тять вполне удовлетворительной. Степень ее адекватности эмпирическим данным определяется коэффициентом детерминации. В данном случае коэффициент детерминации модели (R-квадрат) составляет практически 90% (89,7462%). Высокое качество модели подтверждается результатами дисперсионного анализа. Его результаты представлены в таблице 1.

Данные таблицы 1 убедительно свидетельствуют о статистически значимой взаимосвязи между переменными в модели.

В таблице 2 представлены стандартизированные коэффициенты модели.

Данные таблицы 2 свидетельствуют, что все переменные за исключением переменной кратковременная

память являются значимыми и не могут быть исключены из модели. Однако, в данном случае, мы сочли целесообразным оставить в модели все переменные. Стандартизированные коэффициенты модели отражают сравнительную значимость вклада переменных в удовлетворенность. Так как все переменные вошли в модель со знаком плюс, то их вклад в переменную удовлетворенность жизнью является положительным. При этом наибольший вклад оказывают такие переменные как долговременная память (с коэффициентом 3,83159) и креативность (с коэффициентом 1,40116).

Выводы

Проведенное исследование показало, что наряду с не когнитивными фак-

Таблиця 2.

Коэффициенты модели

<i>Переменная</i>	<i>Коэффициенты модели</i>	<i>T-критерий Стьюдента</i>	<i>P-Value – уровень значимости коэффициента</i>
гибкость мышления	0,0956785	2,20141	0,0344
долговременная память	3,83159	1,97968	0,0456
кратковременная память	0,63755	0,428584	0,2709
мышление	0,675925	1,1971	0,0393
креативность	1,40116	3,37203	0,0018

торами удовлетворенности жизнью пожилых людей, существуют также когнитивные факторы, которые редко становятся предметом эмпирических исследований. На основе полученных в исследовании данных была построена эмпирическая модель когнитивных факторов удовлетворенности жизнью. Показано, что все когнитивные переменные (гибкость мышления, долговременная память, кратковременная память, мышление и креативность) оказывают положительный вклад в повышение удовлетворенности при ведущей роли долговременной памяти и креативности.

В целом исследование показало, степень удовлетворенности существенно выше у работающих пожилых респондентов, чем и их неработающих

коллег, при этом наиболее удовлетворенными оказываются самые старшие работающие (возрастная группа со средним возрастом 76 лет).

Таким образом, с одной стороны, организация и обеспечение активной трудовой активности лиц «третьего возраста» может рассматриваться как один из способов повышения их психологического благополучия. С другой стороны – обеспечение сохранности когнитивных функций так же является неотъемлемым условием обеспечения удовлетворенности жизнью в старости. Как показали предыдущие исследования авторов, обучение лиц третьего возраста новым для них навыкам и знаниям может быть одним из таких возможных вариантов (Беловол и др., 2015).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю. Обучение лиц «третьего возраста» как способ предупреждения когнитивного старения. // Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – стр. 537-540.
2. Беловол Е.В., Бойко З.В., Радыш И.В., Шурупова Е.Ю. Повышение качества жизни и динамика познавательных процессов как результат обучения в «третьем возрасте». // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Психология и педагогика. № 4, 2015. – М.: Изд-во РУДН, 2015. – стр. 77-84.
3. An J.S, Cooney T.M. Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationships across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*. 2006; 30:410–421.
4. Carstensen L.L, Fung H.H, Charles S.T. Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and Emotion*. 2003; 27(2):103–23.)
5. Charles S.T, Reynolds C.A, Gatz M. Age-related differences and change in positive and negative affect over 23 years. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001; 80:136–151.
6. Diener E, Diener M. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995;68:653–663.
7. Diener E, Suh E.M. Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*. 1997; 40:189–216.
8. Diener E, Suh E.M. Measuring subjective well-being to compare the quality of

- life of cultures. In: Diener E, Suh EM, editors. *Culture and subjective well-being*. Cambridge, MA: The MIT Press; 2000. pp. 3–12.
9. Freund A.M, Baltes P.B. Life-management strategies of selection, optimization, and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002;82:642–662.
10. Hofstede G. *Culture's Consequences*, 1980.
11. Holahan C.K, Holahan C.J, Velasquez K.E, North R.J. Longitudinal change in happiness during aging: The predictive role of positive expectancies. *The International Journal of Aging and Human Development*. 2008;66:229–241.
12. Kang S, Shaver P.R, Sue S. Culture-specific patterns in the prediction of life satisfaction: Roles of emotion, relationship quality, and self-esteem. *Personality & Social Psychology Bulletin*. 2003;29(12):1596–1608.
13. Kitayama S, Markus H.R, Kurokawa M. Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition and Emotion*. 2000; 14(1):93–124.
14. Kitayama S, Markus H.R. The pursuit of happiness and the realization of sympathy: Cultural patterns of self, social relations, and well-being. In: Diener E, Suh E.M, editors. *Culture and subjective well-being*. Cambridge, MA, US: The MIT Press; 2000. pp. 113–161.
15. Lawton M.P. The Philadelphia geriatric center morale scale: A revision. *Journal of Gerontology*. 1975;30:85–89.
16. Markus H.R, Kitayama X. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*. 1991;98:224–253
17. Mroczek D.K, Kolarz C.M. The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998; 75(5):1333–1349.
18. Neugarten B.L, Havighurst R.J, Tobin S. The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology: Medical Sciences*. 1961;16:134–143.
19. Nishiguchi Shu, Yamada Minoru, Fukutani Naoto. Spot the Difference for Cognitive Decline: A quick memory and attention test for screening cognitive decline. // *Gerontology and Geriatric*.–2014, Elsevier. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcgg.2014.08.003>
20. Oishi S, Diener E. Goals, culture, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2001;27(12):1674–1682.
21. Oishi S. Goals as cornerstones of subjective well-being: Linking individuals and cultures. In: Diener E, Suh EM, editors. *Culture and subjective well-being*. Cambridge, MA: The MIT Press; 2000. pp. 87–112.
22. Steptoe A, Deaton A, Stone A. Psychological wellbeing, health and ageing. *Lancet*. 2015 Feb 14; 385(9968): 640–648.
23. Stone A.A, Schwartz J.E, Broderick J.E, Deaton A. A. Snapshot of the age distribution of psychological well-being in the United States. *Proc Natl Acad Sci U S A*. 2010; 107(22):9985–90. [PMC free article][PubMed]
24. Uchida Y, Kitayama S, Mesquita B, Reyes J, Morling B. Is perceived emotional support beneficial? Well-being and health in independent and interdependent cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2008; 34:741–754.]
25. Uchida Y, Kitayama S, Mesquita B, Reyes J, Morling B. Is perceived emotional support beneficial? Well-being and health in independent and interdependent

- cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2008; 34:741–754.
26. Uchida Y, Kitayama S. Happiness and unhappiness in East and West: Themes and variations. *Emotion*. 2009; 9:441–456.
27. Uchida Y, Norasakkunkit V, Kitayama S. Cultural constructions of happiness: theory and empirical evidence. *Journal of Happiness Studies*. 2004; 5(3):223–239.

ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Belovol E.V., Boyko Z.V., Shurupova E.Yu. Obuchenie lits «tretego vozrasta» kak sposob preduprezhdeniya kognitivnogo starenia. // *Gorizonty zrelости. Sbornik tezisov uchastnikov Pyatoy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii po psikhologii razvitiya*. – M.: GBOU VPO MGPPU, 2015. – str. 537-540.
2. Belovol E.V., Boyko Z.V., Radyish I.V., Shurupova E.Yu. Povyshenie kachestva zhizni i dinamika poznavatelnykh protsessov kak rezultat obucheniya v «tretem vozraste». // *Vestnik Rossiyskogo universiteta družbyi narodov. Seriya Psikhologiya i pedagogika*. # 4, 2015. – M.: Izd-vo RUDN, 2015. – str. 77-84.
3. An J.S, Cooney T.M. Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationships across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*. 2006; 30:410–421.
4. Carstensen L.L, Fung H.H, Charles S.T. Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and Emotion*. 2003; 27(2):103–23.)
5. Charles S.T, Reynolds C.A, Gatz M. Age-related differences and change in positive and negative affect over 23 years. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001; 80:136–151.
6. Diener E, Diener M. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995;68:653–663.
7. Diener E, Suh E.M. Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*. 1997; 40:189–216.
8. Diener E, Suh E.M. Measuring subjective well-being to compare the quality of life of cultures. In: Diener E, Suh EM, editors. *Culture and subjective well-being*. Cambridge, MA: The MIT Press; 2000. pp. 3–12.
9. Freund A.M, Baltes P.B. Life-management strategies of selection, optimization, and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002;82:642–662.
10. Hofstede G. *Culture's Consequences*, 1980.
11. Holahan C.K, Holahan C.J, Velasquez K.E, North R.J. Longitudinal change in happiness during aging: The predictive role of positive expectancies. *The International Journal of Aging and Human Development*. 2008;66:229–241.
12. Kang S, Shaver P.R, Sue S. Culture-specific patterns in the prediction of life satisfaction: Roles of emotion, relationship quality, and self-esteem. *Personality & Social Psychology Bulletin*. 2003;29(12):1596–1608.
13. Kitayama S, Markus H.R, Kurokawa M. Culture, emotion, and well-being: Good feelings in Japan and the United States. *Cognition and Emotion*. 2000; 14(1):93–124.
14. Kitayama S, Markus H.R. *The pursuit of happiness and the realization of*

- sympathy: Cultural patterns of self, social relations, and well-being. In: Diener E, Suh E.M, editors. *Culture and subjective well-being*. Cambridge, MA, US: The MIT Press; 2000. pp. 113–161.
15. Lawton M.P. The Philadelphia geriatric center morale scale: A revision. *Journal of Gerontology*. 1975;30:85–89.
16. Markus H.R, Kitayama X. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*. 1991;98:224–253
17. Mroczek D.K, Kolarz C.M. The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998; 75(5):1333–1349.
18. Neugarten B.L, Havighurst R.J, Tobin S. The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology: Medical Sciences*. 1961;16:134–143.
19. Nishiguchi Shu, Yamada Minoru, Fukutani Naoto. Spot the Difference for Cognitive Decline: A quick memory and attention test for screening cognitive decline. // *Gerontology and Geriatric*.–2014, Elsevier. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcgg.2014.08.003>
20. Oishi S, Diener E. Goals, culture, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2001;27(12):1674–1682.
21. Oishi S. Goals as cornerstones of subjective well-being: Linking individuals and cultures. In: Diener E, Suh EM, editors. *Culture and subjective well-being*. Cambridge, MA: The MIT Press; 2000. pp. 87–112.
22. Steptoe A, Deaton A, Stone A. Psychological wellbeing, health and ageing. *Lancet*. 2015 Feb 14; 385(9968): 640–648.
23. Stone A.A, Schwartz J.E, Broderick J.E, Deaton A. A. Snapshot of the age distribution of psychological well-being in the United States. *Proc Natl Acad Sci U S A*. 2010; 107(22):9985–90. [PMC free article][PubMed]
24. Uchida Y, Kitayama S, Mesquita B, Reyes J, Morling B. Is perceived emotional support beneficial? Well-being and health in independent and interdependent cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2008; 34:741–754.]
25. Uchida Y, Kitayama S, Mesquita B, Reyes J, Morling B. Is perceived emotional support beneficial? Well-being and health in independent and interdependent cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2008; 34:741–754.
26. Uchida Y, Kitayama S. Happiness and unhappiness in East and West: Themes and variations. *Emotion*. 2009; 9:441–456.
27. Uchida Y, Norasakkunkit V, Kitayama S. Cultural constructions of happiness: theory and empirical evidence. *Journal of Happiness Studies*. 2004; 5(3):223–239.

БЕЛЬОРІН-ЕРРЕРА О.М.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
валеології філософського
факультету Харківського
національного університету
імені В.Н.Каразіна,
м. Харків, Україна

СМІРНОВА Я.В.,
студент III курсу кафедри
валеології філософського
факультету Харківського
національного університету
імені В.Н.Каразіна,
м. Харків, Україна

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ

У статті розглянуто особливості професійного самовизначення шкільної молоді із вадами слуху. Уточнено зміст поняття «професійна орієнтація» та доведено її значення у соціалізації та інтеграції в суспільство молоді з особливими потребами. За результатами педагогічного експерименту встановлено, що професійні інтереси даної категорії старшокласників набагато ширше тих можливостей які пропонує їм існуюча система професійної освіти. Визначено галузі які викликають найбільший та найменший інтерес у молоді даної категорії.

Ключові слова: самовизначення, професійна орієнтація, шкільна молодь, вади слуху.

В статье рассмотрены особенности профессионального самоопределения школьной молодежи с нарушениями слуха. Уточнено содержание понятия «профессиональная ориентация» и доказано ее значение в социализации и интеграции в общество молодежи с особыми потребностями. По результатам педагогического эксперимента установлено, что профессиональные интересы данной категории старшеклассников гораздо шире тех возможностей, которые предлагает им существующая система профессионального образования. Определены отрасли, которые

вызывают наибольший и наименьший интерес у молодежи данной категории.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональная ориентация, школьная молодежь, нарушения слуха.

This article is about the features of professional self-determination schoolchildren with impaired hearing. The very concept of «professional orientation» was clarified, which is regarded as a complex of psychological, pedagogical and medical measures aimed in order to optimize the process of employment in accordance with the desires, inclinations, abilities. Also there were considered the needs of society for specialists. The idea of successful socialization and integration into society of young people with disabilities, including deaf education involves getting them to modern professions in demand in the labor market and further successful employment was expressed. Especial form was designed which is as named as «Education and career choices» in order to study occupational preferences of school children with hearing impairments. According to results of pedagogical experiments was found that the average of the professional interests of this category of youth is much wider than the opportunities offered by current educational system. Defined areas that are of the most interest among youth of this category are followings: hardware, vehicles (boys); fashion model, service sector (girls).

Key words: self-determination, vocational guidance, school youth, impaired hearing.

Сучасна Україна запроваджує нові стандарти в освіті та соціальній політиці. Однак поряд зі значними здобутками держави у цих галузях, нажаль, залишаються невирішеними багато серйозних проблем серед яких – проблема навчання та виховання дітей та молоді з відхиленнями у розвитку. Дані відхилення можуть бути викликані різними чинниками, зокрема, втратою слуху, або дефектами слуху.

Значення слуху в психічному розвитку повноцінної особистості важко переоцінити. Слух – один із найважливіших органів чуття людини.

Особливе функціональне значення органи слуху набувають у дитинстві. Насамперед, на слух лягає відповідальність за розвиток мовлення. Слух,

як відомо, поступово формується протягом перших років життя дитини від дня її народження. Якщо, з деяких причини, слух втрачається або послаблюється, звукове та мовне спілкування стає обмеженим, а іноді зовсім неможливим то надалі дитина потребує допомоги з боку медиків та педагогів, додаткової уваги в освітньому процесі.

Виходячи з цього, основними завданнями спеціалізованих освітніх закладів у якій навчаються діти з особливими потребами, зокрема з вадами слуху є: забезпечення охорони та зміцнення здоров'я вихованців; охорона прав та інтересів вихованців; освоєння освітніх програм, навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства і держави; забезпечення соціально-правового захисту та соціальної адап-

тації вихованців; здійснення освітнього процесу шляхом забезпечення особистісного розвитку вихованців для успішної їх соціалізації та інтеграції в суспільство.

На нашу думку, успішна соціалізація та інтеграція в суспільство молоді з особливими потребами, зокрема з вадами слуху передбачає отримання ними освіти за сучасними спеціальностями затребуваними на ринку праці та подальше успішне працевлаштування. Це також необхідно для формування соціальної складової здоров'я молодого покоління, яка трактується науковцями як цілісний стан особистості в суспільстві, життєву активність, виконання соціальних ролей, раціональні соціальні домагання, соціальне благополуччя [3].

Актуальність педагогічного дослідження обумовлена наступною суперечністю: необхідністю соціально-педагогічної і психологічної підтримки професійного самовизначення шкільної молоді даної категорії, з одного боку, а з іншого – неготовністю системи професійної освіти та вищих навчальних закладів до включення в освітній потік студентів із вадами слуху.

Актуальність дослідження підсилює наявність сучасних соціальних проблеми, як то: зростання безробіття, відсутність соціальної захищеності, конкуренція на ринку праці, проблеми працевлаштування осіб з обмеженою працездатністю, які вимагають від молоді більш раннього життєвого професійного самовизначення, високої функціональної грамотності.

Педагоги розуміють – невдалий вибір професії негативним чином позначається на формуванні особистості а, можливо, на всьому подальшому житті людини. І хоча дефекти слуху накладають відбиток на професійне самовизначення молоді, професійні

інтереси даної категорії старшокласників набагато ширше тих можливостей які пропонує їм існуюча система професійної освіти [1].

Такі висновки підтверджують результати проведеного нами пілотного дослідження, у якому брали участь вихованці 9 та 10 класів Куп'янського спеціального навчально-виховного комплексу Харківської обласної ради.

Даний освітній заклад забезпечує корекційно-виховний вплив на дітей з порушенням слуху, створюючи сприятливі умови для їхньої соціалізації. Учасниками процесу соціального становлення дітей з вадами слуху як особистостей є все оточення, а кураторами – педагоги і психологи.

Робота щодо професійного орієнтування учнів (вихованців) та їхнього працевлаштування у навчальному закладі проводиться відповідно до законів України: «Про освіту» ст. 14, 35; «Про загальну середню освіту» ст. 6, 18, 21; «Про охорону дитинства» ст. 19, 21, 24, 25, Указу Президента України від 06.10.1999 року № 1285/99 «Про заходи щодо забезпечення працевлаштування молоді»; Положення про професійну орієнтацію молоді, затвердженого Міністерством освіти і науки України від 02.06.1995 року № 159/30/1526, та наказів Департаменту освіти і наук Харківської обласної державної адміністрації з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей.

Професійна орієнтація розглядається як комплекс психолого-педагогічних, медичних заходів, направлених на підготовку до раціонального вибору професії, найбільш відповідної індивідуальним анатомо-фізіологічним особливостям людини, стану її здоров'я, на основі обліку її здібностей, схильностей, інтересів, знань і потреби у фахівця в регіоні і в даному суспільстві в цілому [2].

Для проведення профорієнтаційної роботи у навчальному закладі створена достатня матеріально-технічна база: 8 майстерень, 1 комп'ютерний клас, кабінет соціально-побутового орієнтування, живий куточок.

З учнями проводилась наступна робота: профорієнтація на уроках, під час проведення екскурсій, на гурткових заняттях; зустріч з випускниками, які обрали робочу професію; спільна робота з представниками професійно-технічних навчальних закладів та центру зайнятості; індивідуальна робота з учнями; індивідуальна робота з батьками учнів.

Початкова професійна підготовка здійснювалась за напрямками: квітникарство, швейна справа, слюсарна справа, столярна справа, кам'яна справа, допрофесійна підготовка оператора комп'ютерного набору. Уроки трудового навчання, екскурсії до професійних ліцеїв, зустрічі з людьми робітничих професій, спільна робота з обласним та районним центрами зайнятості формують у учнів схильність і зацікавленість до професій, які хочуть обрати діти з особливими потребами. З метою ознайомлення учнів з різними професіями та правовими основами трудових відносин вчителі трудового навчання використовують термінал вибору професій, картки для індивідуальної роботи: «Методи пошуку роботи», «Структура резюме», «Ви вирішили знайти роботу», «Як вести себе з роботодавцем» тощо [4].

Для вивчення професійних вподобань вихованців Куп'янського спеціального навчально-виховний комплекс була розроблена профконсультативна анкета «Освіта та вибір професії».

У дослідженні брали участь учні 9 класу (12 осіб) та 10 класу (11 осіб). Загалом у педагогічному експерименті

прийняли участь 23 особи віком від 15 до 17 років (хлопці та дівчата).

Під час проведення дослідження старшокласникам було запропоновано прочитати і дати відповідь на 10 запитань анкети «Освіта та вибір професії». Дана анкета містить низку відкритих запитань, які потребують відповідей або висловлювань щодо професії чи видів діяльності, якими молоді люди хотіли б займатися у майбутньому, а можливо зараз вже займаються.

Використання цієї методики дає можливість одержати об'єктивну інформацію про професійну спрямованість учнів, їх професійні інтереси та наміри. Разом з тим робота з цією методикою чине стимулюючий педагогічний вплив на учнів: активізує їх пізнавальні потреби та прагнення до самооцінки.

Результати анкетування старшокласників дозволяють упевнено стверджувати, що найбільший інтерес у молоді викликає комп'ютерна техніка. Так, 46% учнів 10-го класу та 37% учнів 9-го класу надають пріоритет цієї галузі. Слід однак зазначити, що це переважно хлопці. Подекуди більший інтерес до комп'ютерної техніки серед учнів 10 класу ми пов'язуємо з викладанням у школі курсу інформатики та непоганими результатами учнів з цього предмету. У 9 класі інформатика не викладається, але зацікавлені підлітки намагаються здобути знання самостійно, поза межами школи відвідуючи курси інформатики, вивчаючи періодичні видання та наукову літературу, пов'язану з комп'ютерною технікою.

Серед дівчат які навчаються у 9 класі найбільшою популярністю користується професія моделі – 27% учениць вважають цю роботу перспективною.

Натомість 23% дівчат із 10 класу

мають інтерес щодо сфери обслуговування. Деякі хлопці також надають перевагу саме цьому виду діяльності. Так, 8% учнів 10 класу цікавляться інформацією про роботу барменів та офіціантів у журналах та газетах. Переважна кількість учнів, яких зацікавила дана галузь полюбить спілкування, одразу відкликається на прохання про допомогу.

Інтерес до вивчення психології людини проявляють 23% дівчат 9 класу. Вони цікавляться психологічними тестами у періодичних виданнях, намагаються допомагати друзям та знайомим у вирішенні проблем, пов'язаних із взаємовідносинами з батьками, друзями, коханою людиною.

Спортот захоплені 23% учнів 9 класу (18% – хлопці, 5% – дівчата).

Серед дівчат популярністю користуються сучасні спортивні танці. Хлопці надають перевагу футболу.

Інтерес до малювання мають 27% дев'ятикласників (9% – хлопці, 18% – дівчата). Вони із задоволенням працюють над оформленням стінгазет до шкільних свят, виявляючи неабияку винахідливість та витончений смак.

Фізикою цікавляться 38% хлопці 10 класу. На нашу думку цьому сприяє відвідування курсів «Радіотелесправи», на яких старшокласники набувають вмінь щодо ремонту та налагодження телерадіоапаратури, вчать користуватись електровимірювальними приладами тощо.

До сфер які не викликають зацікавленості учнів 9-го та 10-го класу належить сільське господарство. Можливо відсутність бачення перспектив у даній галузі пов'язано з проживанням учнів саме у місті, а не в сільській місцевості.

Також не викликають інтересу серед вихованців обох класів галузі знань пов'язані з математикою, хімі-

єю, літературою, біологією, екологією та економікою. Натомість опитування свідчать, що до таких предметів як «біологія» та «література» більшість учнів відносяться досить нейтрально. Дехто навіть читає певну художню літературу (5% учнів) та відстежує теми, які стосуються впливу шкідливих звичок на організм людини, здорове харчування тощо. Хімія та математика викликали лише негативні емоції в учнів. Деякі старшокласники відверто зізнаються що вони не розуміють даних предметів, їм це не цікаво.

За результатами анкетування, опитувань та бесід була розроблена комплексна програма профорієнтаційних заходів для старшокласників «У пошуках свого покликання», яка складається з 3 занять за наступними темами: «Давайте познайомимось!», «Розширення знань про світ професій», «Куди піти навчатись?».

Профорієнтаційна програма «У пошуках свого покликання», розроблена з метою: розширити уявлення учнів з вадами слуху про сучасний світ професій; сприяти професійному самовизначенню учнів з вадами слуху; формувати позитивне ставлення до себе, усвідомлюючи свою індивідуальність; ознайомити учнів даної категорії з можливостями освітніх установ міста, області в отриманні професійної освіти.

Проте, проведене дослідження, безумовно, не вичерпує всіх питань, пов'язаних із професійним самовизначенням шкільної молоді з вадами слуху. Перспективи подальшого розгляду вбачаємо в ґрунтовному аналізі зарубіжного досвіду з проблем формування професійних інтересів у старшокласників даної категорії, більш глибокому вивченні особливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні та

виховання дітей та шкільної молоді з вадами слуху.

Висновки. Розглянувши проблему соціального становлення та професійного самовизначення шкільної молоді з вадами слуху ми дійшли переконання, що обмежені сенсорні можливості більше не вирок.

Підсумовуючи результати дослід-

ження хочеться зазначити необхідність перебудови освітнього процесу з метою надання рівних можливостей для отримання професії молоді з особливими потребами та продовження пошуку сучасних комплексних підходів до організації навчання й виховання даної категорії учнів та студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Атурова Т. А. Социально-педагогические аспекты профориентации детей с нарушением слуха / Т. А. Атурова, Ю. Н. Рюмина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета – 2015. – № 1 (25) . С. 149-153.
2. Лапишин, В. А. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии // Основы дефектологий / В. А. Лапишин. – М. : Просвещение, 2005. – 65 с.
3. Лисицын Ю. П. Концепция формирования здорового образа жизни / Ю. П. Лисицын // Сб. науч. трудов. – М. : МИФК, 1991. – С. 3–27.
4. План роботи комунального закладу «Куп'янський спеціальний навчально-виховний комплекс» Харківської обласної ради на 2016/2017 навчальний рік – [Електронний ресурс] / Режим доступу : info.ocvita.com.ua.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Aturova T. A. Social'no-pedagogičeskie aspekty proforientacii detej s narušeniem sluha / T. A. Aturova, Ů. N. RŮmina // Vestnik Šadrinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta – 2015 . – # 1 (25) S. 149-153.
2. Lapšin, V. A. Osnovy obučenii i vospitaniâ detej s otkloneniâmi v razvitij // Osnovy defektologij / V. A. Lapšin. – М. : Prosveŝenie, 2005. – 65 s.
3. Lisicyn Ů. P. Konceptiâ formirovaniâ zdorovogo obraza ŝizni / Ů. P. Lisicyn // Sb. nauč. trudov. – М. : MIFK, 1991. – S. 3–27.
4. Plan roboti komunal'nogo zakladu «Kup'âns'kij special'nij navčal'no-vihovnij kompleks» Harkivs'koï oblasnoï radi na 2016/2017 navčal'nij rik – [Èlektronnyj resurs] / Reŝim dostupu : info.ocvita.com.ua.

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

ВПЛИВ ВІКОВИХ, ГЕНДЕРНИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЮНАКА НА ФОРМУВАННЯ ФРУСТРАЦІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз вікових, гендерних та індивідуальних особливостей особистості юнака з точки зору вітчизняних та зарубіжних дослідників. Розкрито сутність феноменів «фрустрація» та «фрустраційна толерантність» у юнацтві. Визначено вплив вікових, гендерних та індивідуальних особливостей особистості юнака на його рівень фрустраційної толерантності. Репрезентовано психологічний портрет юнака з високою фрустраційною толерантністю та низькою фрустраційною толерантністю з урахуванням його вікових, гендерних та індивідуальних особливостей.

Ключові слова: індивідуальні особливості, вік, гендерність, характер, темперамент, фрустрація, фрустраційна толерантність, юнак.

В статье произведён теоретический анализ индивидуально-психологических особенностей личности юнаки с точки зрения отечественных и зарубежных учёных. Рассмотрена сущность феноменов «фрустрация» и «фрустрационная толерантность» в юношеском возрасте. Определёно влияние возрастных, гендерных и индивидуальных особенностей юноши на его уровень фрустрационной толерантности. Представлено психологический портрет молодого человека с высоким и низким уровнем фрустрационной толерантности с учётом его возрастных, гендерных и индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: индивидуальные особенности, возраст, гендерность, характер, темперамент, фрустрация, фрустрационная толерантность, юноша.

The paper presents the theoretical analysis of the psychological and individual characteristics of the adolescent from the point of view of home and foreign researchers. The definition of the phenomena "frustration" and "frustration tolerance" is considered. The effect of age and gender peculiarities as well as individual characteristics of the adolescent on the level of frustration tolerance is defined. The psychological portrait of the young person with the high and the low level of frustration tolerance is represented.

Key words: individual characteristics, age, gender, character, temperament, frustration, frustration tolerance, adolescent.

Постановка проблеми.

Особистісне становлення юнаків та процес їх дорослішання проходить через складні етапи розвитку, кожен з яких супроводжується різноманітними фрустраціями. Як результат, такі вікові зміни та життєві виклики готують юнаків до дорослого життя. Водночас, вони вимагають від молодих людей здатності адаптуватись й детермінують необхідність гнучкого підходу юнаків до подолання несприятливих ситуацій, що сприяє трансформації їх негативного досвіду у позитивний. Особливої актуальності за таких умов набуває формування психологічної стійкості до фрустрацій, а саме - фрустраційної толерантності у юнацькому віці. Розвиток вищезазначеної компетенції стає детермінантом для особистісного становлення психологічно здорової та успішної молодшої людини. На нашу думку, серед чинників, які впливають на формування фрустраційної толерантності юнаків, важливе місце займають їх вікові, індивідуальні та гендерні особливості.

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

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

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

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

Кнаус, В. Драйден).

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

Виклад основного матеріалу дослідження.

Фрустраційна толерантність це розширення феномену «фрустрації». Зазначений феномен, як і фрустрація, є змінною величиною. Різні люди можуть витримувати один і той самий рівень напруги по-різному, така витривалість багато в чому залежить від попереднього досвіду, а також від здатності передбачати найближче майбутнє. Тарабріна акцентує увагу на баченні цієї проблеми Розенцвейгом, який пов'язував фрустраційну толерантність з адаптивною функцією та розумів під нею здатність індивіда переживати фрустрацію, не втрачаючи психобіологічної адаптації [5].

Варто навести ще одне визначення фрустраційної толерантності, під якою розуміють психологічну стійкість до фрустраторів, в основі якої є здатність до адекватної оцінки ситуації та передбачення виходу з неї. Російський дослідник Асейкіна Л.С. пов'язує згаданий феномен з компетенцією суб'єкта [1].

Ми повністю поділяємо думку Левітова Н. Д. та Асейкіною Л. С., що найбільш конструктивним бажано вважати психологічний стан, що характеризується, не дивлячись на фрустратори, розсудливістю, спокоєм, готовністю використати неприємну ситуацію як необхідний життєвий урок, корисний досвід. Така варіативність, гнучкість мислення та творчий підхід до складної ситуації можуть перетворити проблему у можливість від-

криття для себе чогось нового [1].

Вплив різних змінних факторів таких як вікові, гендерні та особистісні характеристики на фрустраційну толерантність змінюються на різних етапах життя та існує оптимальна кількість фрустрації, яку особистість має пережити в певному віці для того, щоб отримати максимальну фрустраційну толерантність.

Таким чином, вікові особливості є одним з чинників впливу на розвиток фрустраційної толерантності у юнацтві. На думку іноземного дослідника А.Р. Ausubel, велика різноманітність фізичних та психологічних стимулів є типовою для юнаків у процесі їх пристосування та знаходження свого місця у соціумі через велику кількість психобіологічних та психосоціальних детермінант фрустрацій та стресу притаманних поданій віковій категорії. Крім того, на думку вищезазначеного вченого, розвиток особистості у юнацтві є сенситивним до переживання емоційної нестабільності, причина якої криється у непростих завданнях та проблемах, що супроводжують молодих людей під час дорослішання. Особливо важко вони відчують емоційну нестабільність, коли їх цілі частково або повністю блокуються, існує надумана або реальна загроза їх фізичній інтегративності, самооцінці або набуттю нового статусу. За таких умов молоді люди можуть реагувати непослідовно та імпульсивно з тенденцією до максималізму у непростих життєвих обставинах. Загалом, молоді люди переживають проблеми у таких сферах як: навчання, особисте життя, міжособистісні контакти. Безумовно, вони відчують відсутність досвіду у вирішенні життєвих проблем, невпевненість відносно майбутнього та шкідливі звички, тощо.

Характеристика вікових особли-

ностей юнаків, які також потрібно враховувати під час формування фрустраційної толерантності: фізичний розвиток та розкриття сексуальних імпульсів; розквіт інтелектуальних можливостей, розвиток психічних функцій; перехід до зрілості, бажання незалежності, проблеми у формуванні відповідальності за власні дії та з самокерованістю; домінування бажання приналежності до різнопланових груп однолітків; переживання «кризи ідентичності», нові вимоги та пріоритети молодих людей відносно себе та суспільства; розвиток індивідуальності та різноформатних взаємовідносин у соціумі; розвиток відчуття власної унікальності та системи цінностей; розвиток адаптації до вимог навчання та усвідомлення власних досягнень, прийняття важливих рішень стосовно кар'єри та майбутнього працевлаштування, вирішення й фінансових питань.

Як правило, юнаки аналізують себе на особистісному рівні. З дорослішанням, вони починають розглядати себе у різних соціальних контекстах. Юнаки, як вже зазначалось, надають великий пріоритет входженню у різні групи однолітків. Почуття самотності і неприналежності до групи викликає у молодих людей фрустрацію та веде до агресивних чи депресивних тенденцій. Молоді люди більш вразливі до невдач у навчанні, професійному житті та виявляють більш агресивний патерни поведінки, ніж дорослі. Отже, як зазначав Розенцвейг, фрустраційна толерантність зростає зі зрілості. Як результат дорослі показують велику різноманітність у прояві фрустраційної толерантності. Врахування вікових особливостей юнаків є одним з важливих компонентів формування фрустраційної толерантності.

Вплив гендерного чинника на фор-

мування фрустраційної толерантності був досліджений багатьма психологами такими як Розенцвейг, Берковіц та іншими. Різноманітні дослідження підтверджують вплив статі на різні поведінкові патерни, що відрізняють дії чоловіка та жінки у різних життєвих ситуаціях. На думку деяких вчених, до 20 років чоловіки та жінки мають диференційовані очікування та бажання відносно освіти, професії та стилю життя. Результати дослідження виявили, що жінки мають вищу фрустраційну толерантність ніж чоловіки [6]. Дослідник A.Olweous наголошує, що збільшений рівень гормону тестостерону чоловіків впливає на рівень фрустраційної толерантності, зокрема знижує рівень психологічної стійкості, викликає дратівливість та є маркером афективної поведінки чоловіка [6]. З іншого боку, існують дослідження, що чоловіки є більш толерантні до фрустрації ніж жінки. Вони більш схильні до математичних здібностей, раціональні у підходах та менш емоційні, ніж жінки. Дуван та Голд вважають, що обидві статі по різному використовують соціальні інтеракції та диференційовано виражають свої хвилювання й турботи. В той же час, дослідник Рені вказує, що не існує великої різниці відносно реакції на фрустрацію чоловіків та жінок [6].

Ми повністю поділяєм думки Персона та Джонса, що різниця між двома особистостями є більша важлива, ніж гендерні відмінності між чоловіком та жінкою. Отже, в першу чергу потрібно враховувати вплив індивідуальних особливостей особистості на розвиток фрустраційної толерантності [6].

Індивідуальні особливості особистості відображають операційний вплив різноманітних рис на варіацію стилів самовираження особистості. В свою чергу, унікальна структура та-

кого поєднання зумовлює природу, рівень індивідуальних характеристик та поведінку людини у певних ситуаціях [8].

За К. Платоновим та С. Рубіншейном, індивідуальні характеристики особистості включають характер, темперамент, здібності та природні задатки. З іншого боку, P.G. Northouse вважає, що індивідуальні характеристики особистості визначають її потенціал та впливають на її взаємодію з іншими людьми та з оточуючим середовищем [10]. На нашу думку, у юнацькому віці потенціал особистості є її особистим ресурсом, який негативно чи позитивно позначається на досягненні успіхів та подоланні життєвих негараздів.

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

У свою чергу, іноземний науковець T.A.Ausben вважає, що кількісний континіум показника фрустраційної толерантності (від низького до високого) залежить від того, наскільки молода особа може протистояти фрустратору без втрати самооцінки, самокритичної здатності, бажання досягати реалістичної мети, не піддаючись відчуттям гніву, люті, дезорганізації поведінки та деструктивним адаптивним стратегіям, що в свою чергу детерміновано темпераментом, розвитком особистості та наявними адаптивними особистими ресурсами.

Виходячи з того, що фундамен-

тальною складовою індивідуальних характеристик особистості юнака є його характер, розглянемо вплив рис характеру особистості на її рівень фрустраційної толерантності нижче. Зарубіжний дослідник J.Rani зазначає, що такі характеристики особистості як життєрадісність, здоров'я, комунікабельність, спонукають більш високий рівень фрустраційної толерантності [9].

Та, навпаки, R.A.Barkley пов'язує низьку фрустраційну толерантність з імпульсивністю особистості та низьким рівнем її самоконтролю, в основі яких є нейробіологісні та соціальні фактори [9].

З іншого боку, за результатами емпіричного дослідження науковця W.Mishel юнаки, які успішно подолали низьку фрустраційну толерантність та з готовністю дочекались реалізації довгострокової мети й не наполягали на негайному задоволенні своїх потреб, характеризуються уважністю, розсудливістю, компетентністю, здатністю передбачати, ініціативністю, інтелектуальністю та самостійністю; молоді люди, які не впорались із перепорою та затримкою на шляху до досягнення мети, на відмінну від вищезазначеної молоді, мають тенденцію болісно реагувати на стрес та втрачати самоконтроль, вибухати, а також їм притаманна невисока самооцінка, вони замкнуті, некоммунікбельні, схильні до розпаду під час стресових обставин, тривожні та неспроможні стійко витримати затримку у задоволенні потреби [9].

Темперамент юнака є ще однією важливою індивідуальною особливістю особистості, яка впливає на рівень індивідуальної психологічної стійкості. Б.М. Теплов визначає темперамент як «характерну для людини сукупність психічних особливостей, які

пов'язані з її емоційною збудженістю, тобто швидке виникнення почуттів з одного боку та їх сила – з іншого» [3, с.553].

Виходячи з класичної класифікації темпераменту, В.С. Мерлін проаналізував вплив типу темпераменту на стійкість до фрустрації наступним чином: холерик переміщує відповідальність за свої невдачі на когось іншого; меланхолік звинувачує себе у фрустраціях, що спіткали його, а сангвінік в таких ситуаціях знецінює задачу діяльності [1].

З іншої сторони, з метою визначення схильних до фрустрації або потенційно стійких особистостей, Г.Айзенк та Р.Кетелл визначили дві основні варіації темпераменту: інтроверсія (екстраверсія) та високий й низький рівень нейротизму, що базуються на генетично-визначених змінних у функціонуванні центральної нервової системи. Екстраверти визначаються як енергійні, легкі, схильні до ризику особи, які налаштовані використати можливість працювати та навчатись з різними людьми. Інтроверти характеризуються як більш пасивні та закриті у собі, обережні, розмірковуючи та вони не шукають зовнішні стимули у виконанні своєї роботи [11].

Зважаючи на особливості темпераменту, ми підтримуємо думку дослідника Rai, що екстраверти мають більш високу фрустраційну толерантність ніж інтроверти та невротики. Водночас, екстраверти схильні уникати агресію до певної міри через свою психологічну характеристику [6]. Особистості, які мають високий рівень нейротизму характеризуються як тривожні, напружені, відчувають коливання у настроях, нестабільні у відносинах з іншими та схильні до невротичних імпульсів під дією фрустрацій й стресів. Підсумовуючи вищезазначене, ми услід

за іншими вченими вважаємо, що невротики мають низький рівень фрустраційної толерантності. Та, навпаки, юнаки, у яких відсутній нейротизм, стабільні у почуттях, емоційно-урівноважені, психологічно-стійкі, спокійні.

Водночас, ми услід за G. Dregvaite та R.Damasevicius акцентуємо увагу на взаємозв'язку фрустраційної толерантності не тільки з вродженими задатками особистості (темпераментом, емоційною стабільністю або нестабільністю), а й з подальшим впливом навколишнього середовища (виховання та набутий досвід), що свідчить про можливість конструктивних змін індивідуальних особливостей людини з метою підвищення фрустраційної толерантності.

Висновки.

Підсумовуючи вищезазначене, ми прийшли до висновку, що існує декілька чинників, які впливають на високий або низький рівень фрустраційної толерантності особистості, а саме, вікові, гендерні та індивідуальні особливості юнака. Як результат, ми визначили проблематичні вікові характеристики юнака, що впливають на коливання у континумі фрустраційної толерантності, а саме, чутливість до емоційної нестабільності, юнацький максималізм, «кризу ідентичності», проблеми у формуванні відповідальності за власні дії та складнощі з самокерованістю; нові вимоги та пріоритети молодих людей відносно себе та суспільства й їх перехід до психологічної зрілості, що супроводжується психологічними й психосоціальними детермінантами фрустрацій та стресу. Теоретичний аналіз впливу гендерних особливостей чоловіків та жінок показав, що незважаючи на різноплановість реакцій обох статей на фрустратор, вирішальним чинником у формуванні

фрустраційної толерантності стають індивідуальні відмінності, а не гендерні особливості юнаків. Так, серед індивідуальних особливостей юнака ми визначили наступні характеристики, що спонукають формуванню високої фрустраційної толерантності: життєрадісність, здоров'я, комунікабельність, самокритичність, уважність, розсудливість, компетентність, здатністю передбачати, ініціативність, інтелектуальність та самостійність, що супроводжується з готовністю дочекались реалізації довгострокової мети, з типом темпераменту сангвінік, екстраверт й з відсутністю або низьким рівнем нейротизму. Та, навпаки, нами були виокремлені особливості молодшої людини з низькою фрустраційною толерантністю: імпульсивність, низький рівень самоконтролю й самокритичності, невисока самооцінка, замкнутість, некомунікабельність, безпомічність, тривожність, неспроможність стійко витримати затримку у задоволенні потреби, гедонізм, з типом

темпераменту меланхолік, інтроверт, з високим рівнем нейротизму.

Зрозуміло, що не завжди в одній особистості можуть поєднуватись вищезазначені характеристики. З іншого боку, наявність у юнака більшості, з виокремлених нами різнопланових характеристик, сприяє його позитивному або негативному самоусвідомленню, присутності або відсутності емоційного інтелекту, підвищують або зменшують психологічну стійкість і, тим самим, продуктивно чи деструктивно впливають на емоційно-вольову сферу молодшої людини. Виходячи з того, що вищезазначені особливості людини впливають на її низький рівень фрустраційної толерантності, перспективу нашого подальшого наукового дослідження вбачаємо у розробці психокорекційної програми спрямованої на розвиток тих індивідуальних особливостей юнака, які сприяють формуванню високої фрустраційної толерантності з урахуванням гендерних та вікових особливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асейкина Л.С. Формирование фрустрационной толерантности у иностранных студентов на начальном этапе обучения с позиции компетентного подхода / Л.С. Асейкина // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. научно - методич.ст. / РАН Моск.психол.Социальный ин-т. – М: Воронеж: Мод ЭК, 2005 – С.50 – 73.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. –СПб.: Питер 2012. – 583с.
3. Тарабрина Н. В. Экспериментально – психологические и биохимические исследования фрустрации и эмоционального стресса при неврозах/ Тарабрина Н.В.// Дис....канд психол. наук – Ленинград. 1973. – 121 с.
4. Agrawa A. Effect of age, sex, self-esteem and loneliness on frustration tolerance.// Agrawa A. The thesis for the degree Doctor of philosophy in psychology. Meerut, 1992. p 1-35.
5. Ausubel D.P. Theory and problems of adolescent development.-3rd edition:USA, 2002–p548-558.
6. Carducci B. J. The Psychology of Personality: Viewpoints, Research, and Applications.-2nd edition: UK:Wiley Blackwell, 2009– 736p.

7. Dregvaite G.,Robertas D. *Information and Software Technologies: 21st International Conference, ICIST 2015, Druskininkai, Lithuania, October 15-16, 2015, Proceedings*:Springer 2015, 616 p.
8. Mischel W. *Introduction to Personality .Fourth edition.- New York : Columbia University, 1986.- p 583.*
9. Rosenzweig, S. *Consideration regarding reaction to frustration especially among adolescents. Ballettime de Psychologia Applicata, 1969, p3-12.*
10. Quinlan Lois M.*Leader Personality Characteristics and Their Effects on Trust in the Organizational Setting. [electronic source]:Dissertation for the degree o f Doctor of philosophy, professional psychology.Walden University :ProQuest, 2008.-207 p.*
11. Zentner M.,Rebecca L. Shiner. *Handbook of Temperament: N.Y.: Guilford Press, 2012.- 750 p.*

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Aseykina L.S. *Formirovanie frustratsionnoy tolerantnosti u inostrannyih studentov na nachalnom etape obucheniya s pozitsii kompetentnosnogo podhoda / L.S. Aseykina // Tolerantnoe soznanie i formirovanie tolerantnyih otnosheniy (teoriya i praktika): sb. nauchno - metodich.st. / RAN Mosk.psihol.Sotsialnyiy in-t. – M: Voronezh: Mod EK, 2005 – S.50 – 73.*
2. Maklakov A.G. *Obschaya psihologiya. –SPb.: Piter 2012. – 583s.*
3. Tarabrina N. V. *Eksperimentalno – psihologicheskie i biokhimicheskie issledovaniya frustratsii i emotsionalnogo stressa pri nevrozah/ Tarabrina N.V.// Dis....kand psihol. nauk – Leningrad. 1973. – 121 s.*
4. Agrawa A. *Effect of age, sex, self-esteem and loneliness on frustration tolerance.// Agrawa A. The thesis for the degree Doctor of philosophy in psychology. Meerut, 1992. p 1-35.*
5. Ausubel D.P. *Theory and problems of adolescent development.-3rd edition:USA, 2002–p548-558.*
6. Carducci B. J. *The Psychology of Personality: Viewpoints, Research, and Applications.-2nd edition: UK:Wiley Blackwell, 2009– 736p.*
7. Dregvaite G.,Robertas D. *Information and Software Technologies: 21st International Conference, ICIST 2015, Druskininkai, Lithuania, October 15-16, 2015, Proceedings*:Springer 2015, 616 p.
8. Mischel W. *Introduction to Personality .Fourth edition.- New York : Columbia University, 1986.- p 583.*
9. Rosenzweig, S. *Consideration regarding reaction to frustration especially among adolescents. Ballettime de Psychologia Applicata, 1969, p3-12.*
10. Quinlan Lois M.*Leader Personality Characteristics and Their Effects on Trust in the Organizational Setting. [electronic source]:Dissertation for the degree o f Doctor of philosophy, professional psychology.Walden University :ProQuest, 2008.-207 p.*
11. Zentner M.,Rebecca L. Shiner. *Handbook of Temperament: N.Y.: Guilford Press, 2012.- 750 p.*

ВЯТОХА И.Ю.,
кандидат психологических
наук, ст. преподаватель
психологических дисциплин
кафедры ГСЭД Украинского
гуманитарного института,
г. Киев, Украина

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МУЗЫКАЛЬНОМУ ТЕМБРУ

В статье изложены результаты эмпирического исследования эмоционального отношения старшеклассников к музыкальному тембру на основе его семантических значений. Показаны психологические особенности эмоционального впечатления школьников от тембра скрипки, флейты и барабана; ассоциативно соответствующие этим тембрам области их жизнедеятельности; характер возрастной динамики эмоционального отношения к тембру, прослеженный по разнице тембросемантических представлений учащихся 9-х и 11-х классов.

У статті викладено результати емпіричного дослідження емоційного ставлення старшокласників до музичного тембру на основі його семантичних значень. Показано психологічні особливості емоційного враження школярів від тембру скрипки, флейти і барабана; асоціативно відповідні цим тембрам області їх життєдіяльності, й характер вікової динаміки емоційного ставлення до тембру, простежений за різницею тембросемантичних уявлень учнів 9-х та 11-х класів.

The article presents the results of an empirical study of the emotional attitude of old school students to a musical timbre based on its semantic meanings. The psychological features of the emotional impression of children from the timbre of a violin, a flute and a drum are show; the associative areas of their vital activity corresponding to these timbres are revealed; the character of the age dynamics of the emotional relation to timbre, traced by the difference between the timbre and semantic representations of pupils of the 9th and 11th grades.

Постановка проблемы. Современное общество развивается под знаком напряженного сосуществования обоих компонентов основной психологической оппозиции «мышление – эмоции». На фоне насыщения современного информационного пространства явлениями, имеющими «когнитивную» адресацию, налицо континуальность круга явлений, ныне подразумевающих исключительно интуитивистский, чувственно-постигательный подход. В среде психологов такое положение претворилось, в частности, в дискуссии об образе человека будущего (*Homo cognitionis* или *Homo affectus*?), а системе украинского образования – с одной стороны, в информационной интенсификации учебных программ, направленных на развитие прежде всего сферы рационального мышления обучаемых, а с другой стороны, в провозглашении гуманистической образовательной парадигмы, призванной компенсировать такую «когнитивную однобокость» методического обеспечения. Сознание учащихся является «экспериментальным полем» для образовательных концепций, тяготеющих к полюсам указанной дихотомии, чем подвергается опасности развертывания в нем процессов дезинтеграции. Непосредственным психологическим маркером этого являются эмоциональные проблемы школьников, ныне повсеместно констатируемые.

Однако издавна человечество сформировало ментальные системы, необходимые ему прежде всего как инструменты психической ауторегуляции. Такова музыка, чьи внутренние закономерности детерминированы требованиями психотерапевтического процесса, как валидные и надежные средства специального воздействия. Музыка уникальным образом является внешним запечатлением (в материи звука) внутренней, субъектной реальности – эмоции, и есть изоморфный ей объект [6]. Она содержательно описывается в терминах своего субъектного прообраза, и корреспондирует прежде всего с ним. Образно говоря, в акте музыкального восприятия происходит коммуникация «эмоции внешней» (эмоционального содержания музыки), и «эмоции внутренней» (мира чувств слушателя); музыка говорит с психикой на языке эмоций. При этом снимается антиномичность дихотомии «мышление-эмоции», поскольку музыка способна транслировать контент насыщенной дискурсивной содержательности, через оптимизацию эмоционального состояния слушателя активизируя процессы мышления. Особо тонко индицируют эту закономерность дети, чутко отзываясь на музыку. Но их «ухо» имеет музыкально-тембровую индексацию, являющуюся возрастной особенностью их слуха. Поскольку в онтогенезе тембровый слух формируется раньше зву-

ковисотного, то школьники слышат музыку прежде всего через тембр [4], из всего сложного комплекса средств музыки выделяя именно это качество – специфическую окраску звучания, зависящую от источника звука (музыкального инструмента), являющуюся звуковым аналогом красочно-цветовых явлений. Поэтому возможности воздействия средств музыкального тембра в свете оптимизации эмоциональных состояний школьников заслуживают особого изучения.

К решению этой задачи близко подошли ряд ученых. Музыкальный тембр как носитель определенного эмоционального содержания в психологической науке рассматривался О. О. Борисовой, С. А. Науменко, О. В. Руденко. Как компонент психокоррекционного и терапевтического воздействия музыки, он изучался Р. Блаво, В. М. Драганчук, Г. И. Побережной. Вплотную к теме воздействия музыкального тембра на эмоции слушателя подошла П. Петрусевич, исследовавшая эмоциональные реакции слушателей на звучание отдельных инструментов. Однако она оставила вне поля рассмотрения возрастной аспект проблемы. А поскольку в современной науке доминирует вербально-описательный подход к тембру и его качеству, то *целью* данной статьи является раскрытие особенностей эмоционального отношения школьников к музыкальному тембру, выявленного на основе исследования семантических его атрибутов.

Изложение основного материала. Исследование тембра, его психологического воздействия с помощью техники вербальных отчетов ныне является распространенным научным методом. Его распространению способствовала проблематичность создания объективной модели тембра в рамках классиче-

ской теории тембра в психоакустике из-за интегральности, многомерности данного звукового качества. Этим вызвано появление альтернативной теории тембра, представляющей его в семантическом пространстве, шкалами которого служат субъективные вербальные оценки, данные полярными по смыслу парами [2]. (Этот метод изучения тембра предложен в центре MARC Я. Степанеком). Такие характеристики не точны, не имеют объективных соответствий, отражают ассоциативный, эмоциональный характер психического отражения тембра. Основанием использования в научных целях является их распространенность, устоявшийся характер, и многосторонний подход к «предмету». Составлением глоссариев таких характеристик ныне заняты многие исследователи: Е. Давыденкова, Я. Степанек и другие. Автором данной статьи произведена систематизация характеристик музыкального тембра, в результате чего выделены 15 их групп. В них тембр предстает в первую очередь как редупликация материально-предметных качеств звучащего тела, порождая благодаря синестезии целую «сенсорную симфонию», но и вычерчивает поле разнообразных ассоциативных связей, обнаруживающих причастность к сфере личностных смыслов реципиента. Установлено, что почти все эти характеристики эмоционально окрашены, и способны быть представленными в парах-антонимах, то есть фиксируют знак эмоционального отношения.

Методикой, позволяющей на основании совокупности семантических значений выявить особенности эмоционального отношения к музыкальному тембру, является техника-самоотчет «Оценка свойств говорящего с помощью метода семантического

дифференциала» Ч. Осгуда, выступающая в русле альтернативной теории изучения тембра. Она лишена специфической объектной направленности, ориентированная не на тембр, а на сложный слуховой сигнал. Поэтому в арсенале оценочных шкал методики нет специфически-тембровой. Нами взята наиболее близкая шкала «общая оценка качества голоса», и произведена необходимая модификация методики, отразившаяся в ее названии «*Определение эмоционального отношения к тембру звучащего инструмента с помощью методики семантического дифференциала*». Модификация методики заключается в дифференцированном подходе к объекту: выявлении эмоционального отношения как к тембру звучащего инструмента в целом, так и к отдельным его семантическим характеристикам, а так же к их группам. При этом в используемой шкале имеют место две группы характеристик: «нравственно-этические» и «осозательно-предметные».

Экспериментальное исследование проводилось на базе Украинского физико-математического лицея Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, среди 129 учащихся 9 и 11 классов. Школьники слушали фрагмент Оркестровой Сюиты h И.С.Баха в исполнении разных инструментов: скрипки, малого

барабана, флейты. Звучание каждого инструмента демонстрировалось им на протяжении трех дней подряд в целях более полного оформления их слухательского впечатления. Школьники оценивали тембр по заданным характеристикам после каждого прослушивания.

Результаты методики дали возможность выделить три уровня позитивности / негативности характеристик, данных школьниками тембру воздействующего инструмента (рис. 1).

Звучание скрипки старшеклассники оценили положительно. Как видно из диаграммы, высоко-позитивные характеристики адресовали этому звучанию лишь единицы (0,15%) респондентов. Они подпевали звучащей музыке, совершали ей в такт движения, были всецело захвачены слышимым. Умеренно-позитивные характеристики ее тембру дали немногие (7,72%) школьники. Анализируя звучание скрипки, они отмечали его мелодичность, задушевность и содержательность. Слабо-положительно оценило тембр скрипки большое число (92,12%) испытуемых, слушавших молча, имевших мечтательный вид, ставших задумчивыми, углубленными в себя. Негативно тембр скрипки не охарактеризовал никто. Это указывает на то, что влияние тембра скрипки заставило обратить внимание старшеклассников

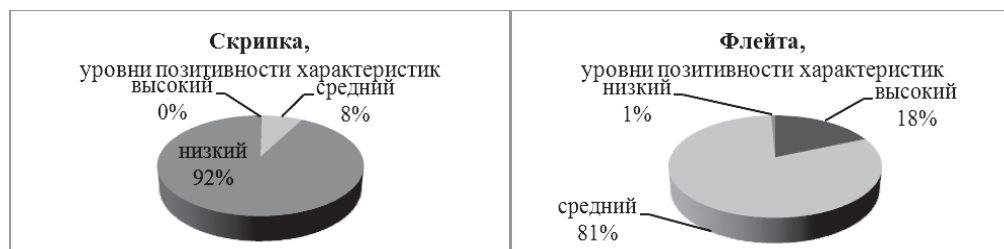


Рис. 1. Диаграмма качественных показателей (%) уровня позитивности характеристик, данных школьниками тембру скрипки и флейты (методика Ч. Осгуда)

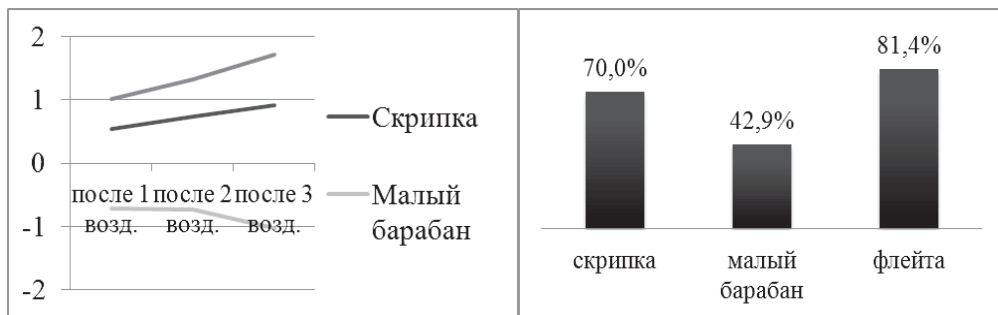
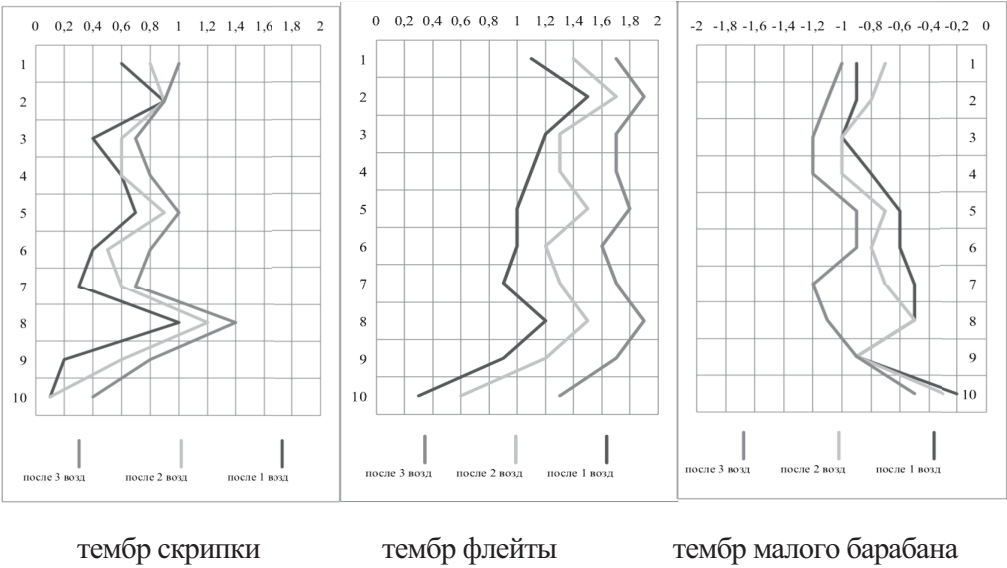


Рис. 2. Изменение эмоционального отношения школьников к тембру музыкальных инструментов (методика Ч. Осгуда)

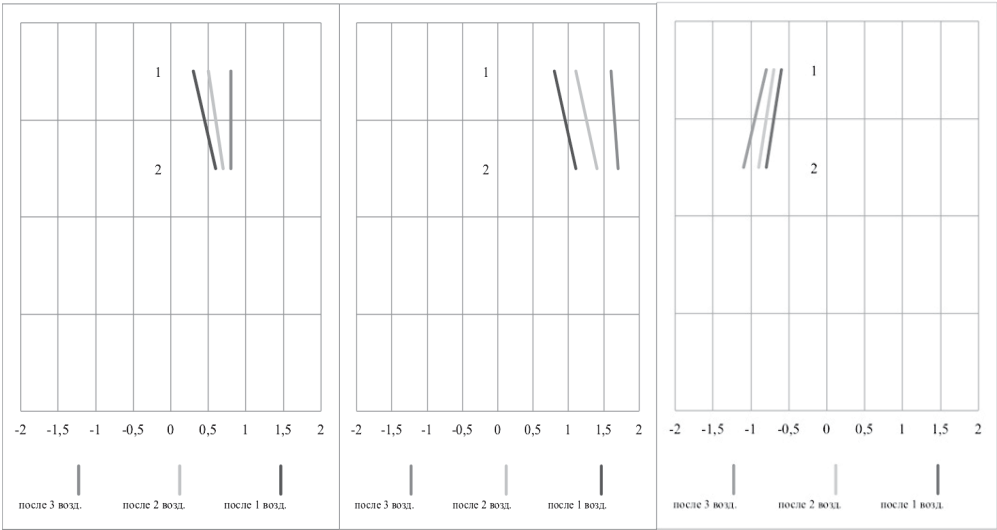
скорее на себя, на собственные мысли и чувства, чем на сам тембр.

Изменение эмоционального отношения всей выборки старшеклассников (см. рис. 2) к тембру скрипки происходило плавно-позитивно (с $M=0,54$ б. до $M=0,92$ б.), что отражалось в постепенно усиливающейся благодушности их взглядов и высказываний. После третьего прослушивания старшеклассники наделили звучание скрипки оценками, составившими 70 % от максимально позитивных. При этом наиболее положительными, по мнению школьников, оказались такие отдельные семантические характеристики звука скрипки, как «немелодичный-мелодичный» (№8) и «жесткий-мягкий» (№5) (см. рис. 3, полный семантический профиль тембра), как указание на чуткое понимание школьниками роли скрипки как «души мелодии» в оркестре, а также на ее мягкую, «женственную» окраску звучания. Что касается групп семантических характеристик, объединённых нами в два блока: «нравственно-этические» – №1, 6, 9, 10 и «осознательно-предметные» – №3-5 (см. рис. 3, редуцированный семантический профиль тембра), то «нравственно-этические» и предметные характеристики, которыми ученики наделили этот тембр, оказались одинаково положительными (по 0,8

б.), что свидетельствует об идентичности «человеческого» и «предметного» содержания его сложной, таким образом, семантики. «Нравственно-этические» характеристики связаны с механизмами социальной слуховой ориентации (обнаружение на слух живого / человека; анимализм), с слышанием «человеческих ноток» в звучании данного тембра. «Осознательно-предметные» связаны с механизмами пространственно-предметной слуховой ориентации (воссоздание на слух окружающей обстановки), являясь образцом наиболее характерной для тембра категоризации. От того, какая группа характеристик при воздействии тембра получает у испытуемых предпочтение (по критерию большей позитивной эмоциональной окрашенности) зависит, какое из смысловых начал – социальное или пространственно-предметное – выступает для них в тембре на первый план. Нам представляется, что такое субъективное преобладание одного из смыслов есть указание для практического психолога на то, какой из видов ситуаций – связанных с людьми или связанных с предметами – следует актуализировать и прорабатывать под музыку в исполнении соответствующего инструмента. Первый вид ситуаций прорабатывается в связи с проблемами со-



Примечания: вертикальные отметки 1, 2, 3 ... 10 –десять характеристик-антонимов.



Примечания: 1 – группа «нравственно-этических» характеристик тембра; 2 – группа «осознательно-предметных» характеристик; деления оси ординат показывают возрастание положительности каждой характеристики (группы характеристик музыкального тембра).

Рис. 3. Семантический профиль тембра музыкальных инструментов (методика Ч. Осгуда): вверху – полный (отдельные характеристики тембра); внизу – редуцированный (группы характеристик тембра)

циальної адаптації, другої – в зв'язі з проблемами просторової орієнтації. В цьому сенсі тембр скрипки в уявленні старшокласників виступає як універсальний.

Тембр флейти школьники оцінили також позитивно. На високому рівні аналізував його кожен п'ятий (18,51%). Такі учні з удивленням відзначали позитивні сонорні якості цього звучання, виражали захопленість їм. На середньому рівні відзначили вказаний тембр подавляюча більшість (80,76%) випробуваних. Вони мовчки качали головою, погоджуючись з позитивними відгуками їх однокласників. Слабо-позитивно характеризували вказаний тембр лише небагато (0,73%) школярів. Єдиничні випадки такого ставлення можна було відзначити в деяких з об'єктів дослідження.

Динаміка емоційного ставлення старшокласників до даного тембру по мірі впливу була стрімко-позитивною (с $M=1,0$ б. до $M=1,7$ б.), виявившись в швидкому проявленні воодушевленості слухачів, негайних схвальних їх відгуків на неї. В кінці впливу школярів адресували тембру флейти оцінки, що склали 81,4% від максимально позитивних. Найбільш позитивно-окрашеними його параметрами учні вважали «немелодичний-мелодичний» (№8), «хриплый-рівний» (№2), що свідчить про визнання ними мелодичних можливостей цього інструмента, і особливою «чистоти, ясності, прозорості» окраски його тембра. Серед груп семантичних його характеристик найкращими для учнів стали «осознательно-предметные», що вказує на

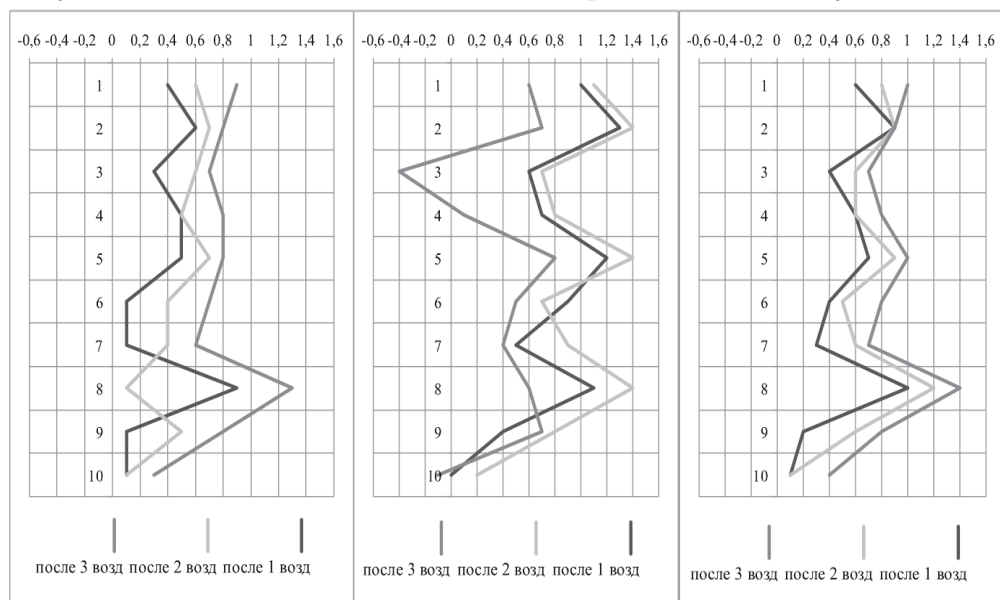


Рис. 4. Различия в динамике семантического профиля тембра скрипки в зависимости от возраста школьников

ассоциирование школьниками звука флейты с неодушевленным, несоциальным окружением, доминировании в нем «внечеловеческих», «предметных» смыслов. В целом, школьники охарактеризовали тембр флейты наиболее позитивно.

Возрастные различия эмоционального отношения школьников к тембру звуковысотных состояли в том, что у одиннадцатиклассников при слушании флейты оно более интенсивно (эти ребята давали тембрам оценки, составляющие 85,7% от максимально положительных, что является высшей отметкой позитивного отношения в эксперименте), как указание на умение ими тонко почувствовать и оценить достоинства музыкально-тембровых красок. Их отношение к звучанию скрипки неоднозначно (рис. 4): характеристикам «шершавый-гладкий», «злой-добрый» они дали отрицательные оценки, а динамика семантического профиля тембра скрипки у них явилась, вопреки общей тенденции, местами отрицательной и неравномерной. Это открыло, что одиннадцатиклассники более чутко улавливали семантическую насыщенность, сложность данного тембра.

Изучение эмоционального отношения школьников к тембру малого барабана открыло, что почти все (97,79%) испытуемые наделили его не-

гативными оценками, низкими по интенсивности (см. рис. 5).

Исследование динамики эмоционального отношения школьников к этому тембру показало, что его воздействие усилило негативное отношение к нему (с $M = -0,7$ б. до $M = -1,0$ б.), выразившееся в их резких, исполненных неприятием отзывах о нем. После воздействия учащиеся дали тембру барабана оценки, составившие 42,9% от возможно максимальных, близких к рубежу позитивности (50%) (см. рис.1). Значит, тембр барабана все же не «остро-негативен» для слушателей-старшекласников. При этом наиболее позитивной отдельной характеристикой это тембра, по мнению респондентов, стала «злой-добрый» (№10), как указание школьников на не столь уж серьезный характер «негативности» данного тембра; самой положительной группой характеристик – «нравственно-этические», как выявление доминирования социального содержания в звучании барабана для старших школьников. Возрастные различия школьников при воздействии тембром малого барабана проявились в том, что у одиннадцатиклассников эмоциональный отклик на воздействие тембра барабана был интенсивнее.

Выводы. Тембр – действенный, но малоизученный фактор музыки как

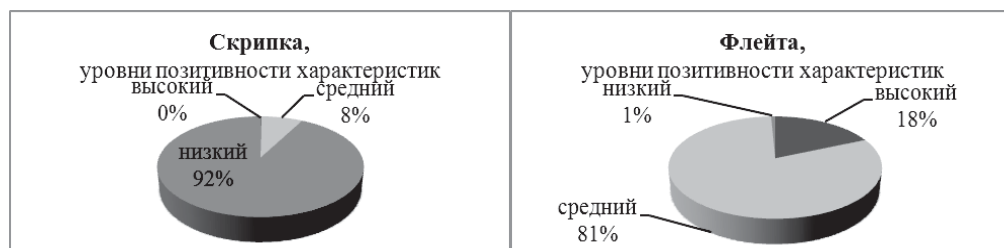


Рис. 5. Круговая диаграмма качественных показателей (%) уровня позитивности характеристик, данных школьниками тембру малого барабана

средства оптимизации эмоционального состояния школьников. В современной психоакустике распространено его изучение с помощью метода семантического дифференциала, детально описывающего его качество в опоре на семантические характеристики звучания. Для исследования эмоционального отношения к тембру скрипки, флейты, малого барабана по эмоциональной окрашенности семантических характеристик взята методика Ч. Осгуда. Выявлено, что наиболее позитивное эмоциональное отношение вызвал у школьников тембр флейты, более негативное – тембр барабана; отношение к тембру скрипки, в целом позитивное, является сложным, неоднозначным. В тембрах флейты и барабана ведущее значение имела группа «осознательно-предметных» характеристик, а в тембре скрипки груп-

пы «нравственно-этических» и «осознательно-предметных» характеристик были равно задействованы. Это отражает актуализацию «предметного» и/или «человеческого» содержание при их слушании. Результаты эксперимента позволили установить возможность проработки эмоциональных проблем школьников, порожденных ситуациями социального характера, под звучание скрипки, и предметного характера – под звучание флейты и малого барабана. Исследование возрастной динамики эмоционального отклика школьников на звучание тембра позволило установить возрастающую дифференцированность их тембрового слуха, смещение предпочтений в пользу звучания звуковысотных инструментов, а значит - соответствие данных предпочтений стандартам классической школы оркестровки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Борисова О.О. Психологічний, терапевтичний та фізіологічний вплив музики на людину / О.О. Борисова. – Переяслав-Хмельницький: Вид-во «КСВ», 2010. – 84 с.
2. Давыденкова Е. А. Тембр как категория современного искусствознания и его значение в практике музыкальной звукорежиссуры: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. искусствовед. : 17.00.09 «Теория и история искусства» / Е. А. Давыденкова. – СПб., 2011 – 25 с.
3. Драганчук В. М. Музика як фактор психокоригування: дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03 / В. М. Драганчук. – Луцьк, 2003. – 235 с.
4. Руденко О. В. Психологічні умови розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук. : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Руденко. – К., 2008. – 21 с.
5. Побережная Г. И. Музыка и психика / Г. И. Побережная, С. Любан-Плоцца, О. Н. Белов. – К. : Либідь, 2002. – 190 с.
6. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие для вузов / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко К. В. Тарасова [и др.]. – М. : Академия, 2003. – 366 с.

ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Borisova O.O. *PsihologIchniy, terapevtichniy ta flzIologIchniy vpliv muziki na lyudinu* / O.O. Borisova. – Pereyaslav-Hmel'niyskiy: Vid-vo «KSV», 2010. – 84 s.
2. Davyidenkova E. A. *Tembr kak kategoriya sovremennogo iskusstvoznaniya i ego znachenie v praktike muzyikalnoy zvukorezhissuryi: avtoref. dis. na soiskanie uchen. step. kand. iskusstvoved.* : 17.00.09 «Teoriya i istoriya iskusstva» / E. A. Davyidenkova. – SPb., 2011 – 25 s.
3. Draganchuk V. M. *Muzika yak faktor psihokoriguvannya: dis. ... kand. mistetstvoznav.* : 17.00.03 / V. M. Draganchuk. – Luts'k, 2003. – 235 s.
4. Rudenko O. V. *PsihologIchni umovi rozvitku muzichnih zdlbnostey u dl'tey starshogo doshklnnogo vlku: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stup. kand. psiol. nauk.* : 19.00.07 «PedagogIchna ta vlkova psihologIya» / O. V. Rudenko. – K., 2008. – 21 s.
5. Poberezhnaya G. I. *Muzyika i psihika* / G. I. Poberezhnaya, S. Lyuban-Plot'sta, O. N. Belov. – K. : LibId, 2002. – 190 s.
6. *Psihologiya muzyikalnoy deyatel'nosti: teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya vuzov* / D. K. Kirnarskaya, N. I. Kiyaschenko K. V. Tarasova [i dr.]. – M. : Akademiya, 2003. – 366 s.

ДОНЕЦЬ І.В.,
докторант кафедри вікової
та педагогічної психології,
кандидат філософських
наук, Східноєвропейський
національний університет
імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

РИТМ У ПСИХОГЕНЕЗІ ТРАНСПЕРСОНАЛЬНИХ ФОРМ СИМВОЛІЧНОГО «Я»

Висвітлено окремі суттєві аспекти, які стосуються змісту проблеми феномену «Я» як динамічного символу. На основі ідей сучасної вітчизняної та зарубіжної філософії розкрито нові ракурси розуміння феномену «Я»: розумінням «Я» як дуального символу, який є перетином модусів часу, миттєвостей, що репрезентує сприйняття часу; тлумачення «Я», його символічної основи засобами музики як творчості; розуміння «темпоралізуючого суб'єкта» як лінійного та континуального способу єдності антиномічної процесуальності «Я» символу та його межових станів.

Ключові слова: ритм, темпоральність, символ, аперцепція, «Я»

Освещены отдельные существенные аспекты, касающиеся содержания проблемы феномена “Я” как динамического символа. На основе идей современной отечественной и зарубежной философии раскрыты новые ракурсы понимания феномена “Я”: пониманием “Я” как дуального символа, который является пересечением модусов времени, мгновений, представляющей восприятия времени; толкование “Я”, его символической основы средствами музыки как творчества, понимание субъекта темпоральности как линейного и континуального способа единства антиномической процессуальности “Я” символа и его граничных состояний.

Ключевые слова: ритм, темпоральность, символ, апперцепция, “Я”

Some important aspects of the problem of the phenomenon of the “I” as a dynamic symbol are highlighted. Based on the ideas of modern

domestic and foreign philosophy, new perspectives of understanding the phenomenon of the "I" are revealed: the understanding of the "I" as a dual symbol, which is the intersection of the modes of time, moments representing time perception; The interpretation of the "I", its symbolic basis by the means of music as creativity, the understanding of the subject of temporality as a linear and continual way of unity of the antinomical processuality of the "I" symbol and its boundary states.

Key words: *rhythm, temporality, symbol, apperception, «I»*

Постановка проблеми.

Розглядаючи модули рефлексуючого «Я», його діалектику та основні прояви, насамперед, слід мати на увазі його основні константи - простір та час. Трансперсональні стани свідомості описані як досвід християнських подвижників (ісихазм), чи як адептів стародавньоіндійських філософсько-релігійних напрямків (буддизм, йога) носить у багатьох випадках принципову схожість яка узагальнюється терміном психотехніка. Поруч із класичними медитаційними техніками є багато сучасних адаптованих практик інтеграції свідомості (холотропне дихання та його модифікації).

Всі вони можуть бути умовно об'єднанні простою класифікацією «Я»- форм, що визначають динамізм та межі психічних процесів. Трансформація «Я» є філософсько-психологічною проблемою яка набула практичної актуальності через трансперсональний досвід. Усі ці форми містять апріорні умови досвіду, яким притаманний універсальний принцип взаємодії та взаємовиникнення - ритм. (Кант І., Бергсон) Надаючи перевагу часовій уяві психологи однак стають у наданні саме афектуючого впливу ритму. Філософська традиція розмежовує поняття «ідентичність» та «самосвідомість». Якщо ж говорити

про «самосвідомість» то розмежовують проблему «Я», експлікуючи його як діюче та рефлексивне (І. Кант, І. С. Кон, Е. Еріксон, Е. Кассіпер, А. Бергсон, С.Л. Франк, П. Флоренський та ін.). Інший підхід пропонують ті дослідники, які закладають так звану природничонаукову парадигму мисленевого процесу (О. Конт, Є. Є. Ледников, П. В. Бріджмен, Г. Маргенау, В. Крейг, Е.Гуссерль та ін.) Саме з позиції таких підходів можна, власне, моделювати офіційний, історичний та особистісний потоки часу; еони, вічність, епохи тощо.

Рефлексивне «Я» як символ дає можливість свідомості не лише неявно утримувати так звану аперцептивну «єдність», але і зробити цю здатність усвідомлюваною. Філософія має справу саме із соціально-психологічними станами, їх описом: відчуття за своєю природою завжди сенсомоторні, соматичні.

Сьогодення завжди містить у собі дію чи факт фокусування символу «Я». «Я»- це погодженість у єдиному моменті його ж становлення, що і складає власне феномен (таємницю) «Я». Від тлумачення символу «Я» пізнання людини оформлялось у різні шати, однак «Я» завжди залишалось символом (християнство, буддизм, іслам) вічності, без часовості, трансперсональності але не індивідуального буття, натякаючи на безмежне, позачасове «Я», але

вже й іншого суб'єкта - Суб'єкта. Саме в останньому як вічності зникає індивідуальне як множинне Часовість як темпоральність і складає предмет нашого дослідження.

Методика та організація дослідження.

В основі дослідження лежить теоретичний аналіз філософської літератури. Для розв'язання поставлених завдань використані загальнонаукові методи та окремі методи дослідження: порівняльний, контентаналіз, проблемний, змістовий, формально-логічний, логіко-гносеологічний тощо. Теоретико-методологічною компонентою дослідження є взаємодія та взаємозв'язок різних підходів до вивчення проблеми, зокрема історичний, системний, компаративістський тощо. Методологічна основа дослідження визначається розумінням «Я» як дуального символу. Для філософського дискурсу використано поняття «темпоралізуючий суб'єкт», «Я»-символ, «екзистуюче буття» тощо. Досліджено нові можливості включення темпоральності у парадигму філософсько-психологічної культури, що, на нашу думку, виводить на проблему феномену «Я» та його трансперсональних форм.

Виклад основного матеріалу.

Трансценденталізм апперцепції упереджує рефлектуюче «Я», у його сучасних термінах: психоделічне, терапевтичне, ідеологічне, політичне тощо. Людина, буття якої розкривається в часі, має динамічну волю, кожен момент часу сполучений з новим модусом її волі, із новими бажаннями. Наприклад, екзистенціалізм визнає моменти присутності як переживання свого буття, де «Я» продовжує бути присутнім актуально через кожен новий момент, розкриваючи себе в нескінченному потоці змісту.

Сприйняття процесуальної цілісності, гармонії, здатності до часово-просторового синтезу постає в особливому русі філософського потенціювання «Я», формуючи здатність розуміння самосвідомості як самоусвідомлення. У рефлексивному «Я» людина є перетином модусів часу, миттєвостей, що репрезентує сприйняття часу. У кожному даному моменті «Я» наявні всі інші миті, задаючи той стан, що переживається як єдність.

Поряд із намаганням конструювати «Я» ідеться і про недиференційований життєвий імпульс, існування, потік. Ще Г. Лейбницем започатковано визначення «Я» через поняття «апперцепція»; воля, увага тощо об'єднують його стани в єдиний потік. Психіка - це континуум, тоді зміна змісту «Я» супроводжується відчуттям часу. Свідомість актуалізує зміст свідомості, змінюючись, залишається тотожною самій собі. Час не мислиться, він переживається, формуючись як єдиний внутрішній принцип, як зусилля самої істоти.

Інтелект об'єктивує зовнішній світ, але не може мислити неперервність. Інтелектуальне «Я» конструює, конституює, визначає, ідентифікує тощо. Йому не потрібні простір і час, оскільки таке «Я» запишеться концептуальним. Філософський аналіз проблеми «Я» і виділяє два можливі філософські підходи: а) чисте сприйняття (лінійна послідовність понять), б) безпосереднє сприйняття, «континуальне мислення». Нами припускається, що рефлексивне «Я» утримує буття, вибудовуючи його у просторі та часі, що і постають як константи.

До основних засобів, котрі лають можливість тлумачити «Я», його символічну основу, відносять музику як творчість. Філософування тут і є, по суті, здатністю рефлектувати час, здат-

ністю до його організації, звідси й розуміння "темпоралізуючого суб'єкта" (Ж.-П. Сартр, М. Мерло-Понті тощо). Ідея впорядкування чи фіксування тривалостей, що має так звану естетичну цінність, є складовою філософського аналізу. Ритм переживається суб'єктом, продукує стани, які, власне, і можуть розглядатися філософією. У часово-просторовій парадигмі робота розуму. «Я», свідомості постає в різних підходах то як об'єднуюча здатність, то як антиномічна одночасність двох або кількох послідовностей.

Музику як спосіб занурення в «Я» досліджували М. Кузанський, М. Екхарт, Г. Гегель, Т. Адорно, С. Лангер, А. Ф. Лосєв, Ж.-П. Сартр, П. Флоренський та ін.. вважаючи, що вона розкриває нові плани процесуальності, як уявлення про час як «зараз». Наприклад, на думку Ж.П. Сартра, ритм як внутрішня форма часового самознаходження визначає силу впливу музики на суб'єкта сприйняття: «Це - чисте буттєве мерехтіння, цілковита випадковість буття. Для-себе може захопити його лише у темпоральному екстазі і в екстатичній та безперервній ідентифікації тіла, що рухається, з ним самим» [1, с.315]. Автор вважав, що музика саме через ритм як тривалість тривалості, їх залежність і виступає динамічним символом руху у просторі-часі. Тоді ритм - це складеність, основа, яка вносить лад у рух (танцю, пісні), даючи уявлення цілого. Так, музика не підпадає під раціонально інтерпретовані акти та понятійні схеми. Вона має безпосереднє відношення до психіки, виражаючи динаміку людської чуттєвості, спосіб її зміни, ритм, темп тощо.

Подібної позиції дотримувався І. Кант: «Всяка свідомість належить до всеохоплюючої чистої апперцепції так само, як і будь-яке чуттєве споглядання як уявлення належить до

чистого внутрішнього споглядання, а саме часу» [2, с.250]. Час у спонтанності проходить синтез, модифікації душі у спогляданні, уяві та пригадуванні. Ритм як внутрішня форма часового самознаходження визначає силу впливу музики на суб'єкта сприйняття. Сполучаючи минуле, теперішнє й майбутнє, на думку І. Канта, музика створює гру відображення синтезу схоплення. відображаючи три модуси часу (постійність, послідовність, одночасність), тим самим вивільняючи чисту апперцепцію від рефлексуючого самовідображення. Окрім цього, І Кант ототожнював музичне сприйняття з вишини духовними станами - організованими станами божественної любові.

До того ж І. Кант говорив про рух як безпосередній, теперішній, тобто мить, де «Я» виявляє себе через те, що рухається, завжди безпосередньо володіючи лише теперішнім, лише наближаючись до розуміння часу як універсального, вічності.

Однак трактуючи ідею часу, ми конче приходимо до ідеї тривалості, тривалості буття самого суб'єкта, схопленім різниці тривалостей і врешті-решт, до тривалості самого «Я». Час суб'єкта вимірюється часом, утвореним ідеєю тривалості об'єктів. Темпоральну проблему суб'єкта М. Мерло-Понті виражав так: "Потрібно розуміти час як суб'єкта, та суб'єкта - як час. Ця початкова темпоральність з усією очевидністю не є сумою зовнішніх подій. Вона є силою, що підтримує їх разом, віддаляючи, водночас, одне від одного» [3, с.444, 447, 482].

Так. «Я», на думку вказаного автора, трансцендує себе до іншої потенційності, залишаючись символом часу та вічності, фокусуючи рух суб'єкт-об'єктного поширення до вічності чи до вічного "тепер". Як бачимо,

суб'єктивність постає як нерухома ідентичність, розкриваючись у часових залежностях. Суб'єктивність найповніше їй визначається темпоральністю, тобто часовими залежностями. «Я» проектує себе у просторі та часі від певного “тут” до певного “там”. Рух є дією. що долає, формує саму ідею руху. Однак, вважав М. Мерло-Понті, час ідей не змішується з емпіричним часом, у якому з'являється та зникає предметний світ. Названий вище автор повністю поділяє позицію І. Канта, коли говорить про апріорність самовідображення просторово-часового континууму. Рух, ритм, власне, і створюють наше тіло і г умовою можливості не лише мисленнєвого синтезу, але усіх операцій, що створюють культурний світ

Музика через ритм веде до ідеї невіддільності мислячого суб'єкта від «Я» як об'єкта. Саме таку позицію і визначав Г. Гегель, коли говорив про «нероздільність двох форм, у яких воно («Я») протипокладає себе самому собі, належить невід'ємній природі його поняття і поняття як такого» [4, с.237]. Так, згідно з Г. Гегелем, буття часу в його покладеності, об'єктивності, де сама покладеність і визначає природу самосвідомості, саме «Я». Отже, ми бачимо, що музика є модулятором (стимулятором) свідомості у її саморозгортанні, даючи уявлення існування послідовності та інтенсивності в часі.

Ф. Шеллінг вважав, що «Я», покладаючи само себе, є дією, яка виштовхує «Я», роблячи його об'єктом, але за умови взаємовідображення. що відбувається завдяки буття-у-собі... Я розрізняє покладеність як часову просторовість, а саме: «Час не є щось, що протікає незалежно від «Я», але саме «Я» є час. мислимий у діяльності» [5, с.445]. Музика, на думку Шеллінга, виявляється не чимось іншим, а почутим

ритмом та гармонією видимого універсалу, внутрішнім життям, у якому розчиняється «Я».

Ідея впорядкування чи способу фіксування тривалості суб'єктом і є ритм Рух є сенсом життя, законом якого є ритм. Як вважає Х.І.Хан, робота розуму завжди демонструє ритм [6]. Характеризуючи ритм як тривалість тривалості, тобто будь-якої процесуальності, можна стверджувати, що музика як динамічний символ руху у просторі-часу є дешифратором для емпіричного «Я».

Одночасність двох або кількох послідовностей у часі утворює антиномічну постійність, у якій єдність трансцендентальної аперцепції знаходить себе то в одній, то в іншій сфері ритму залежно від рефлексивного моменту, у якому рефлексія сама зникає при втраті послідовності та фіксації повтору. Саме тому Ф. Шеллінг і стверджував. «Втілення єдності у множини чи реальна єдність, включена в саму музику як особлива єдність, є ритм» [7, с.196, 200, 205]. Коли така єдність порушується, то і наше «Я» губиться, показуючи саме те. що об'єкт та суб'єкт своїм поєднанням утворюють сферу перетину, певне “макrame”, орнамент і якщо змінюється структура певної частини поля перетину, то і «Я» як фокус суб'єкта-символу виникає в новій структурі, яка може поглинатися структурою об'єкта. Отже, на нашу думку, музичний твір як структура об'єкту є своєрідним поглиначем сфери «Я», як і навпаки. Ритм, як вважав Ф. Шеллінг, - це поділ на рівні частини, тоді вся музика і є ритм, а всякий ритм - музика, оскільки ритм безпосередню включає в себе іншу єдність та через самого себе дедукує цілісність.

Різниця руху визначає емпірично оформлене буття енергій Абсолюту, що робить можливим існування при-

роди в часовому аспекті вічності. Усе існуюче різних енергій Абсолюту в силу свого одночасного та тимчасового існування визначає відображення як таке, тобто кількісне вміщення одного процесу в іншому [8, с.307].

П. Флоренський теж визначав ритм як взаємне відношення тривалостей. як орнамент єдності трансцендентальної аперцепції, який є і засобом, і предметом досягнення «Відома нам на землі межа цього зосередження внутрішніх ритмів, до якого прагнуть і в якому об'єднуються всі рухи за їх внутрішнім смыслом, є людська особистість у своїй самосвідомості» [9, с.446].

Отже, нічого дивного в тому, що Плотін визначав ритм через інтенсивність (кількість) руху: «Що стосується музики як мистецтва ритму і гармонії, то, оскільки в ній головне складають ідеальні чи інтелектуальні елементи, вона, звичайно, є образ тієї музики, яка керує ритмом у світі ноуменальному» [10, с.220]. Подібне віднайдемо і у словах Р. Тагора: «Ружа здається нам застиглою, але ритм її побудови повідомляє їй ліричну рухливість під покровом цієї нерухомості, подібну динамічності гармонійної картини; вона породжує у нашій свідомості музику, збуджуючи в ній синхронні й коливальні рухи...» [11, с.90-91] Ритм починають бачити не тільки у русі чи гармонії, але і у спокої [12, с.308].

Більше того, до змістових характеристик поняття «ритм» долучаються такі етизовані поняття, як сенс, причина та значення життя. Ритм починає визначатись як закон життя, ритмом просякається все довкола у всіх проявах безкінечності мовчазних і видимих [13, с.184]. Що ж до сили мистецького вияву ритму, то саме в ньому і відбувається справжнє, живе, буттєве випробування думки як акту самовідображення. а не фіксування, як у поняттях,

готової ілюстрації цієї думки. Тому, на думку Г. Гегеля, ритм досягається не у понятті, а почуттєво й інтуїтивно [14].

Природа надала людині механізм, ім'я якому ритм, який починає отожднюватись із власне життям. Тому, утримуючи ритм, ми утримуємо пульсуючий фокус - «Я», який, можливо, може бути для когось і рятівним [15, с.50-51]

Висновки.

Отже, розуміння ритму найближче приводить нас до розуміння свідомості як відображення. Отже, Платон (корекційна функція філософії засобами музики), Ж.-П. Сартр (ритм як реакція розуму чи внутрішня форма часового самознаходження). І. Кант (внутрішнє споглядання часу). М Мерло-Понті (сила, що утримує разом. «Я» проектує себе у просторі та часі), Ф Шеллінг (час. мислимий у діяльності), Х. І. Хан (тривалість тривалості, процесуальності П. Флоренський (взаємне відношення тривалостей). Плотін (інтенсивність чи кількість руху) тощо - всі стверджують подібне: ритм є біологічною основою сприйняття феномену життя, де фокусуючою його основою і є «Я». Саме в такому підході «Я» і є символом, виражаючи його рефлексивну суть.

Якщо музика приводить свідомість до найвищих станів своєї процесуальності- так званих межових станів, то вже поняття доводить її до протилежної межі - межі понятійного мислення, мислення «чистими» формами «Я» самосвідомості. Ці дві форми самосвідомості і є дуальними, комплементарними складовими людського «Я».

Отже, «Я» постає як таке, що відкрите своєю трансцендентальною спрямованістю то на його символічну складову, з одного боку, у якій зникає його формально-логічна складова, то, з другого боку, на формально-логічну

складову, у якій, відповідно, зникає символічна основа. Такий коливний процес, по суті, властивий не тільки конкретному індивідові, але і власне людству в цілому. Але таке спорядження ритму виведе нас, наприклад, на розуміння вселенського ритму, тобто законів історії, людства. Інакше кажучи, ітиметься про космічні процеси.

Мистецтво формувалося як магічна основа розуміння практично-діяльнісного освоєння через традицію та ритуал. Однак, вибудовуючи еволюційне дерево формування понятійної чи символічної основи «Я», історія культури, на нашу думку, відмовила власне символічній основі (складовій) у праві на наукове існування, що підтверджується власне так званою позитивізацією знання чи і позитивізацією філософії взагалі.

Перспектива подальших досліджень даної проблеми

Символічна основа «Я» підводить до подальшого вивчення теоретичних та практичних станів трансперсонального досвіду та розвитку особистості яка є досить модерною тенденцією у сфері сучасного гуманітарного знання. Трансперсональний чинник є важливою частиною континууму людського функціонування і свідомості, що формується від доперсонального рівня через персональний стазис і до трансперсонального виміру, у якому збережені форми «Я»-его виявляють ширший спектр свідомості. Згідно

з ідеями авторитетних дослідників трансперсональних форм С. Грофа, Ч. Тарта, К. Уїлбера, Р. Асаджиолі, розвиток людської свідомості засновується на принциповій єдності як окремого індивіда, так і людства в цілому. У такому контексті категорії «любов-свобода-творчість» у своїй потрійній єдності є змістом однієї з трансперсональних форм феномену «Я». Градація трансперсональних «Я»-форм базується на принципі єдності суб'єкта та об'єкта, тотожності або єдності абсолютного «Я». Із наростанням стану радості зростає відчуття свободи до стану «безконечного простору» та «безконечної свідомості» та до максимальної межі сприйняття.

Використання сучасних психотехнік що спрямовані на отримання поточкових станів як проміжних так і надособистісних пік - переживань розкривають динамізм людського існування саме у сфері так званих картографій свідомості. Підґрунтям такого підходу є тисячолітній досвід, який ґрунтовно фундований у численних філософсько-релігійних напрямках. Наприклад, співвідношення форм та станів свідомості досконало описана у буддистському психокосмі. На думку Говінди Лами Анагаріки та Кена Уїлбера, практичне використання сучасною психологією буддистської теорії та практики є пріоритетним завданням для розвитку та самопізнання особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Сартр Ж.-П. *Буття і ніщо*. /Ж.-П. Сартр - К.: Основи, 2001.- 855с.
2. Кант И. *Критика чистого розуму*: /И. Кант - Соч.: В 6 т.- М: Госизолитиздат, 1964.- Т. 3. - 799с.
3. Мерло-Понті М. *Феноменологія сприйняття*,/М. Мерло-Понті - К., 2001. - 552с.
4. Гегель Г. В. Ф. *Наука логіки* /Г. В. Ф Гегель - М.: Наука. 1972 .- 371с.

5. Шеллинг Ф. В. Соч. В 2 т. / Ф. В. Шеллинг - М.: Мысль, 1998 - Т. 1. - 518с.
6. Хан Х. И. Мистицизм звука. / Х. И. Хан -: М.: Сфера, 2002. - 352 с
7. Шеллинг Ф. Философия искусства. / Ф. Шеллинг - М., 1966. - 496 с.
8. Босенко А. О другом / А. Босенко - К.: ТОО "ВЕК+", 1996. - 350с.
9. Флоренский П. История и философия искусства / П. Флоренский - М.: Мысль, 2000. - 446с.
10. Плотин. Эннеады. / Плотин.- К.: Уцимм-пресс, 1995. - 400 с.
11. Тагор Р. Религия художника. Восточный альманах. / Р Тагор. - Вып. 4,- М., 1961.
12. Хайдеггер М. Время и бытие. / М. Хайдеггер - М. Республика, 1993. . - 447 с
13. Тагор Р. Творчество жизни (Садхана).- / Р Тагор - М.. 1917.
14. Гегель Г.-В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф Гегель - Соч.: В 14 т.- М., 1959,- Т. IV,- С. 4.
15. Червоненко А. Е. Беседы с учителем, / А. Е. Червоненко - СПб.: 2000. -98с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Sartr Zh.-P. Buttya i nisho. /Zh.-P. Sartr - K.: Osnovy, 2001.- 855s.
2. Kant Y. Kry`ty`ka chy`stogo razuma: / Y. Kant - Soch.: V 6 t.- M: Gosy`oly`ty`zdat, 1964.- T. Z. - 799s.
3. Merlo-Ponti M. Fenomenologiya spry`jnyattya. / M. Merlo-Ponti - K., 2001. . - 552s.
4. Gegel` G. V. F. Nauka logy`ky` / G. V. F Gegel` - M.: Nauka. 1972 . . - 371s.
5. Shelly`ng F. V. Soch. V 2 t. / F. V. Shelly`ng - M.: Mysl, 1998 - Т. 1. - 518s.
6. Xan X. Y. My`sty`cy`zm zvuka. / X. Y. Xan -: M.: Sfera, 2002. - 352 s
7. Shelly`ng F. Fy`losofy`ya y`skusstva. / F. Shelly`ng - M., 1966. - 496 s.
8. Bosenko A. O drugom / A. Bosenko - K.: ТОО "VEK+", 1996. - 350s.
9. Florensky`j P. Y`story`ya y` fy`losofy`ya y`skusstva / P. Florensky`j - M.: Mysl, 2000. - 446s.
10. Ploty`n. Эннеады. / Ploty`n.- K.: Усу`mm-press, 1995. - 400 с.
11. Tagor R. Rely`gy`ya xudozhny`ka. Vostochnyj al`manax. / R Tagor. - Выр. 4,- М., 1961.
12. Xajdegger M. Vremya y` byty`e. / M. Xajdegger - M. Respubly`ka, 1993. . - 447 s
13. Tagor R. Tvorchestvo zhy`zny` (Sadxana).- / R Tagor - M.. 1917.
14. Gegel` G.-V. F. Fenomenology`ya duxa / G. V. F Gegel` - Soch.: V 14 t.- M., 1959,- Т. IV,- S. 4.
15. Chervonenko A. E. Besedy s uchy`telem, / A. E. Chervonenko - SPb.: 2000. -98s.

ЗЕЛІНСЬКА Т.М.,
доктор психологічних наук,
професор,
Національний педагогічний
університет ім. М.П.Драгоманова
ЛУК'ЯНЕНКО В.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АМБІВАЛЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаття розкриває психологічні механізми амбівалентності студентів, а саме рефлексія – ретрофлексія, позитивна дезінтеграція – часткова інтеграція – вторинна інтеграція взаємовиключних протиріч. Механізм рефлексії діє, коли усвідомлюється та зберігається певна цілісність амбівалентного інтегрального-Я особистості, адекватно попереджається опір у складових структури, захищаються набуті досягнення, підсилюються баланс-узгодженість та життєрадісне переживання особистісної амбівалентності. Ретрофлексія дає можливість студентам свідомо розкрити свої можливості щодо реінтерпретації власних складових особистісної амбівалентності, позитивних їх змін. Інтеграція і дезінтеграція – це психологічні механізми цілісного процесу саморозвитку, самоздійснення особистісної амбівалентності, а також адаптації до середовища, в якому поетапно домінує якийсь один із цих механізмів; темп і напрямок одного процесу впливає на темп і напрямок розвитку іншого. Механізми амбівалентності студентів забезпечують на більш високому рівні розвитку глибокі позитивні зміни структури особистісної амбівалентності студентів.

Ключові слова: психологічні механізми, рефлексія, дерефлексія, інтеграція, позитивна дезінтеграція, часткова інтеграція, вторинна інтеграція

Статья раскрывает психологические механизмы амбивалентности студентов, а именно рефлексия – ретрофлексия, положительная дезинтеграция – частичная интеграция – вторичная интеграция взаимоисключающих противоречий. Механизм рефлексии действует, когда осознается и сохраняется определенная целостность амбивалентного интегрального Я личности, адекватно предупреждается сопротивление в составляющих структуры, защищаются приобретенные достижения, усиливаются баланс-согласованность и жизнерадостное переживания личностной амбивалентности. Ретрофлексия дает возможность студентам сознательно раскрыть свои возможности реинтерпретации собственных составляющих личностной амбивалентности, положительных их изменений. Интеграция и дезинтеграция – это психологические механизмы целостного процесса саморазвития, самореализации личной амбивалентности, а также адаптации к среде, в которой поэтапно доминирует какой-то один из этих механизмов; темп и направление одного процесса влияет на темп и направление развития другое. Механизмы амбивалентности студентов обеспечивают на более высоком уровне развития глубокие позитивные изменения структуры личностной амбивалентности студентов.

Ключевые слова: психологические механизмы, рефлексия, дерефлексия, интеграция, положительная дезинтеграция, частичная интеграция, вторичная интеграция

The article reveals the psychological mechanisms of students' ambivalence, namely reflection – retroreflection, positive disintegration – partial integration – integration of mutually secondary contradictions. Reflection mechanism operates when the integrity of ambivalent integrated self is understood and retained, the resistance in the components of the structure is adequately warned, the balance and cheerful experience of personal ambivalence is reinforced. Retroreflection enables students to consciously discover their own abilities for reinterpretation of components of personal ambivalence, their positive changes. Integration and disintegration are psychological mechanisms of integral process of self-development, self-realization of personal ambivalence and adaptation to the environment, where step by step one of these mechanisms dominates; the pace and direction of one process affects the pace and direction of the other. The mechanisms of students' ambivalence provide a higher level of profound positive changes in the structure of personal ambivalence in adolescence.

Key words: psychological mechanisms, reflection, dereflection, integration, positive disintegration, partial integration, secondary integration

Психологічний механізм є поняттям, що розкривається у будь-якій психологічній системі як стан оптимальних взаємодій та співвідношень між її актуальними елементами, що й забезпечує функціонування, становлення і розвиток цієї системи. Передусім характеристика психологічних механізмів презентується через аналіз особливостей структурних елементів психологічної моделі. Ми приєднуємося до розуміння Л.І.Анциферовою психологічних механізмів як закріплених у психологічній структурі особистості способів її перетворення, у результаті яких з'являються різні особистісні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості структурних елементів, змінюється їх функціонування [1]. Зауважимо, що один і той же феномен може бути охарактеризований як процес і механізм у залежності від контексту обговорення.

Психологічними механізмами розвитку амбівалентності студентів юнацького віку виступають рефлексія – ретрофлексія, позитивна дезінтеграція – часткова інтеграція – вторинна інтеграція взаємовиключних протиріч. Без спеціальних психологічних механізмів, які організують пріоритети, особистість не здатна реалізувати одночасно обидва амбівалентні прагнення. В.Франкл визначав механізми рефлексії – дерефлексії як спрямованість свідомості до позитивних аспек-

тів смислу життя шляхом свободи та відповідальності [16, с.127]. Рефлексія або саморефлексія виступає особливим механізмом становлення самосвідомості. Акт аналізу чи рефлексії розкривається П.В.Лушиним як інтенсивна інтерпретація власного життя й самих себе [7, с.146].

Механізм рефлексії розкривається як різнобічне пізнання людиною світу, інтелектуальне розмірковування та емоційне оцінювання, спрямоване на зовнішній і внутрішній світ (Г.М.Андрєєва, М.Ш.Магомед-Емінов, С.Л.Рубінштейн). Через рефлексію особистість постійно здійснює аналіз життєвих подій, захищає від здійснення життєвих помилок.

Рефлексія особистості студента – механізм осмислення й переосмислення, комплексний аналіз суперечностей позитивного й негативного у зовнішній і внутрішній реальності, що дає нові знання стосовно їх співіснування у розвитку особистісної амбівалентності студентів юнацького віку. Це механізм аналізу й розуміння власних цінностей, усвідомлення власних переконань, а не лише інформація про «гарячі» когніції.

Рефлексія є системною і глибокою переробкою власного досвіду в контексті позитивно-негативної суперечності. Роль емоцій беззаперечна в особистісній амбівалентності, проте вони, як «революціонери дуже швидко, а іноді і не в тому напрямку» йдуть,

коли когніції ще не готові до подібних перетворень. І в цьому випадку особистість бере паузу, щоб набратися інтелектуальної спроможності бути разом з цими емоціями, чи відмовити їм в єдності й гармонії (А. Маслоу). Реінтерпретація події чи ситуації про себе зводиться до аналізу умов походження суперечностей, опору, що також являється частиною особистісної рефлексії. Подолання високої амбівалентності починається з усвідомлення умов збалансованості-узгодженості її суперечностей, де простежується ієрархічна єдність актуальної та потенційної фаз. Завдяки особистісній рефлексії студенти усвідомлюють широкі суспільні проблеми, вузівське навчання, інтимну сферу, міжособистісні стосунки у різних сферах життя, інтегрують ставлення до кар'єри та співвідносять з майбутньою роллю батьківства у сім'ї. Проте механізм рефлексії має особливості залежно від власного досвіду.

Поняттям «ретрофлексія» вчені підкреслюють глибину та специфіку роботи з протиріччями як психологічним механізмом усвідомлення, перетворення незавершеної поведінки, певної якості [11, с.156-157]. Таким чином виникає особистісна амбівалентність високої напруги, коли енергія суперечностей практично порівну розділяється. Необхідним кроком є усвідомлення протилежностей.

Більшість людей не бажають пізнати себе, не ризикують створити і пережити нове амбівалентне протиріччя (не довіряють собі, не турбуються про себе). Вони залишаються зі своїми проблемами, тримають під контролем те, до чого прагнуть, не допускають контактів протилежностей. Це є процес самоманіпуляції з використанням захисних механізмів, що, на нашу думку, придушує оптимізм, обумовлює феномен навченої безпорадності

(М.Селігман) та підсилює високу амбівалентність.

Яким чином позитивний бік амбівалентного протиріччя утримує негативний бік у мінімізованій формі? Образно кажучи, це «контроль-тюрма чи контроль-діалог». Ф.Перлз, Р.Хефферлін та П.Гудмен вважали, що постійний контроль, який системно не обдумується переходить у «мертву позицію» чи «лінію фронту», яка забувається (це фактично витіснення, а відтак невроз). «Невротичне використання ретрофлексії має місце тоді, коли частина особистості приглушена, її голос не доходить до свідомої особистості» [11, с.173]. Адже саме ця протилежність продовжує боротьбу, на нашу думку, шляхом опору (унікнення, агресії), що обумовлює психосоматичні захворювання, деструктивні залежності. Ми вважаємо, що гармонійна особистісна амбівалентність у студентів припускає, що ретрофлексія дає їм можливість усвідомлювати як те, «що стримується, так і сам факт стримування», тобто вони не втрачають мотивації контролю. У дисгармонійній особистісній амбівалентності студентів втрачається адекватність цього процесу, оскільки у них нестійка внутрішня мотивація контролю (то тримати на «короткій мотузці», то повністю відпускати). У негармонійній особистісній амбівалентності студентів втрачається усвідомлення об'єкту стримування і сам факт стримування. Зміна неадекватної ретрофлексії відбувається шляхом усвідомлення амбівалентного протиріччя, коли вони виявляються довільно у адекватних словах, а потім усвідомлена потреба як інтенція може бути задоволена. Фрустрація «змушує робити те, що ви самі не бажаєте робити...замість примушення слід вияснити, які перешкоди на вашому шляху...чи ви самі стали перешкодою» [11,

с.167]. Саме фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність усвідомлюються як суперечності, що приймаються особистістю в єдності згідно власних потреб, нової соціальної ситуації розвитку. Потреба в афіліації у студентів не повністю задовольняється, оскільки усвідомлюється лише активне прагнення прийняття, проте уникнення, страх знехтування латентно подавляється. Відповідно, підсилюється опір між суперечностями у молодих людей, що обумовлює в цьому вимірі деструкції.

Отже, ми презентували власне розуміння вияву психологічних механізмів як процесів рефлексії та ретрофлексії в структурі амбівалентності (прагнення прийняття – страх знехтування, фрустраційна толерантність – фрустраційна інтолерантність, доброзичливість – агресивність). Механізм рефлексії діє гнучко і не лише в кризові періоди особистісних змін, а й в періоди стабільності (адаптації), коли усвідомлюється та зберігається певна цілісність амбівалентного інтегрального-Я особистості, адекватно попереджається опір у складових структури, захищаються набуті досягнення, підсилюються баланс-узгодженість та життєрадісне переживання особистісної амбівалентності. Ретрофлексія дає можливість студентам свідомо розкрити свої можливості щодо реінтерпретації власних складових особистісної амбівалентності, позитивних їх змін. Студенти навчаються знаходити для актуальної фази амбівалентного протиріччя доповнення – латентну фазу, яку слід толерантно пізнати, прийняти, реінтерпретувати та узгодити з актуальною фазою. Відповідно це дає можливість пережити власно вибудоване нове творче переживання «тут і тепер» – вияв гармонійного рівня особистісної амбіва-

лентності. Отже, механізми рефлексії – ретрофлексії розширюють і поглиблюють соціальний і особистісний світи, зокрема, розвивають особистісну амбівалентність у студентів юнацького віку.

Наступними психологічними механізмами генези особистісної амбівалентності студентів є, на нашу думку, процеси позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції [5; 6]. Інтеграція – процес координації та об'єднання елементів в ціле; інтегрувати – приводити до гармонічного цілого, перебудовувати, організувати, добавляти чи вилучати елементи чи частини [2, с.318]. С.Л.Рубінштейн підкреслював динамічну єдність цілісного розуміння особистості та попереджував помилки: «невірною є думка, для якої єдність особистості виражається в аморфній цілісності... чи, навпаки, бачити в особистості лише окремі риси» [14, с.622].

Механізм інтеграції використовується у психологічному аспекті для дослідження проблеми особистісних змін (К.Домбровський, П.В.Лушин, Т.С.Яценко), для характеристики цілісності особистості (Л.І. Анциферова, Р. Ассаджолі, С.Д. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс, В.А. Семиченко, Т.М. Титаренко, В.О. Татенко, В.М. Ямницький). Проблема цілісності особистості розкривається шляхом інтеграції елементів її структури, гармонії особистісних суперечностей у нові життєві конструкти, інсайти, вищі особистісні явища, ціле вищого порядку тощо. Так, наприклад, К. Роджерс описав «інсайт» як результат інтеграції, тобто інсайт означає розуміння і прийняти себе реальним, що обов'язково забезпечує рух до вищих рівнів інтеграції – у поведінці (впевненій і незалежній) [13, с.49]. Під цілісністю (інтегрованістю) особистості розуміється сукупність її різних компонентів, які керуються

її Я, яке забезпечує послідовність та несуперечливість [7, с.88]. Саме така інтегрована особистість здатна змінитися як у стабільні періоди життя, так і в кризові, коли підсилюється саморозвиток [15]. В своєму дослідженні в якості показника цілісності особистісної амбівалентності ми обрали єдність мотивації афіліації, фрустраційної толерантності – фрустраційної інтолерантності, доброзичливості – агресивності, що керується системоутворюючою всеособистісною складовою – амбівалентним інтегральним-Я, яке підсилює переживання нужди у гармонії між позитивними і негативними суперечностями у всіх складових.

Проте особистісна амбівалентність, як функціональна система, забезпечується не тільки процесом інтеграції в контексті адаптації до середовища, а й процесом дезінтеграції (розпад цілого на елементи як постійне явище), коли вона не погоджується на актуальні умови розвитку, шукає кращі, зокрема, відмовляючись від вже набутого рівня розвитку. Ослаблення, руйнування цілого, регрес кожного елементу особистісної амбівалентності характерні для дисгармонійного та негармонійного рівнів. Гармонійний рівень в період вікових криз найменше представлений у певному віці, зокрема, при переході до ранньої дорослості. Проте виникнення із них цілого здійснюється лише процесом інтеграції нового. Отже, інтеграція і дезінтеграція – це психологічні механізми цілісного процесу саморозвитку, самоздійснення особистісної амбівалентності, а також адаптації до середовища, в якому поетапно домінує якийсь один із цих механізмів; темп і напрямок одного процесу впливає на темп і напрямок розвитку іншого.

Вивчення механізмів дезінтеграції – інтеграції розкривається

К.Домбровським [19], Т.С.Яценко [17]. В основі концепції позитивної дезінтеграції К.Домбровського лежить уявлення про людину, суб'єкт, здатний до безперервного розвитку. Він здійснюється як система внутрішніх тенденцій індивіда, одно - або багаторівневих, ієрархічних або рівнозначних, гармонійних або дисгармонійних. Механізми позитивної дезінтеграції, часткової вторинної інтеграції та вторинної глобальної інтеграції діють ефективно у психотерапевтичному процесі особистісних змін. Позитивна дезінтеграція характеризується активізацією і розширенням здатності до самоусвідомлення, самоконтролю й самозміни, а також емоційним зближенням індивіда з людьми, які його оточують.

Позитивна дезінтеграція, згідно К.Домбровського, відкриває новий шлях процесу розвитку, який є перехідним до більш високих можливостей людини. Руйнація деструктивних елементів сприяє підсиленню вторинних процесів інтеграції особистості на вищому рівні розвитку. Умовою розвитку особистості, за поглядами вченого, є руйнування та усвідомлення примітивно організованих структур, що має позитивні характеристики через процес дезінтеграції, що дає можливість прийти до нової інтеграції. Отже, ми припускаємо, що гармонійна особистісна амбівалентність у студентів юнацького віку розвивається шляхом здійснення психологічних механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції в напрямку глобальної інтеграції.

Т.С.Яценко запроваджувала ці теоретичні засади в процес активного соціально-психологічного навчання спілкуванню (позбавлення від захисних механізмів) у груповій психокорекції. «Групова інтеграція дає змогу вийти на глибші рівні позитивної

дезінтеграції особистісної структури суб'єкта. Груповий ефект виявляється у феномені наслідування, коли саморозкриття одних членів групи ініціює саморозкриття інших» [18, с.63]. Основний ефект навчання у групі полягає у можливості аналізувати не лише свої суперечності, а й інших людей, що сприяє саморозкриттю та саморозвитку. Проте вчена вважає групові процеси фоном, на якому відбуваються особистісні зміни, що і нам вважається адекватним. Вона зазначає, що «ілюзорна цілісність», суб'єктивна інтеграція захисних механізмів повинна бути спеціально дезінтегрована, щоб змінити негармонійний розвиток особистості. Авторка зазначає, що на когнітивному рівні майже не усвідомлюється дисгармонія, але існує емоційне переживання дискомфорту, фрагментарність усвідомлення розщепленості. Суперечлива поведінка значними зусиллями суб'єктивно узгоджується у віртуальну цілісність. Отже, переживання інтегрованості залежить як від свідомих, так і менш усвідомлених аспектів особистості, що являється і для нас важливим.

Процес дезінтеграції супроводжується негативними переживаннями (страхом, тривожністю, депресією, стражданнями), які пов'язані з емоціями, когніціями та поведінкою особистості, що є порушенням їх рівноваги. Т.С.Яценко використовує ідею позитивної дезінтеграції К.Домбровського, яка дає можливість цілеспрямовано впливати у психологічній допомозі через вторинну інтеграцію та досягати більш вищого рівня розвитку.

Вторинна інтеграція настає як нова організація неузгоджених структур особистості. На думку вченої, це може стосуватися окремих якостей або мати глобальний загальний характер, що обумовлює конструктивні зміни. Глобальна інтеграція «дає змогу певною мірою позбутися залежності від зовнішніх впливів та виробити здатність до внутрішньої зумовленості розвитку на шляху до досконалості» [18, с.73]. У нашому дослідженні це стосується розвитку амбівалентного інтегрованого-Я при переході до ранньої дорослості.

Отже, ми обґрунтували психологічні механізми (рефлексію – ретрофлексію, позитивну дезінтеграцію – вторинну інтеграцію) розвитку особистісної амбівалентності у студентів юнацького віку.

Таким чином, основними психологічними механізмами генези особистісної амбівалентності в юнацькому віці є, на нашу думку, рефлексія і ретрофлексія, позитивна дезінтеграція і вторинна інтеграція. Вони забезпечують на більш високому рівні розвитку глибокі позитивні зміни структури особистісної амбівалентності. Ці механізми являються засобами якісних перетворень, в результаті з'являються вікові новоутворення та змінюється функціонування особистісної амбівалентності в старшому юнацькому віці. Презентовані складові утворюють якісну ієрархію рівнів їх розвитку: низький гармонійний (оптимальний), середній дисгармонійний та високий негармонійний.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Л.И.Анцыферова. – СПб.: Питер, 2000. – С. 207-213.

2. Большой толковый психологический словарь в 2 т./ [сост. Ребер А.]. – Т.2: [Пер. с англ. Е.Ю. Чеботаревой]. – М.: Вече, АСТ, 2003. – 560с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Василюк Ф.Е. – М.: МГУ, 1984. – 200с.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К.Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1990. – 285 с.
5. Зелінська Т.М. Амбівалентність особистості: Теорія, діагностика і психокорекція: Навч. посібн. / Т. М. Зелінська – К.: Каравела, 2010. – 256с.
6. Зелінська Т.М. Психологія консультування амбівалентних особистостей: Навч. посібн. / Т. М. Зелінська – К.: Каравела, 2011. – 152с.
7. Лушин В.П. Личностные изменения как процесс: теория и практика: Монография./ П. В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334с.
8. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности: Монография. / М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: Психоаналитич. Ассоциация, 1998. – 496 с.
9. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / Сергій Дмитрович Максименко – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240с.
10. Максименко С.Д. Основи генетичної психології / Сергій Дмитрович Максименко. – К.: НПЦ Перспектива, 2009. – 220 с.
11. Перлз Ф. Опыты психологии самопознания. Практикум по гештальттерапии /Перлз Ф., Р. Хефферлин Р., Гудмен П.; [пер. с англ. М.П. Гиль-Эстель]. – М.: Гиль-Эстель, 1994. – 239с.
12. Петровский А.В. Основы теоретической психологии: учеб. [для студ. вузов] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский - М.: ИНФРА-М, 1998. – 525с.
13. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К.Р. [пер. с англ. М. Исениной]. – М.: Прогресс, 1998. – 480с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2006. – 713с.
15. Татенко В.А. Психология в субъективном измерении: Монография / В.А. Татенко. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404с.
16. Франкл В. Доктор и душа / В. Франкл [пер. с англ. А.А. Борева]. – СПб.: Ювента, 1997. – 285с.
17. Яценко Т.С. Інтеграція та дезінтеграція як механізми психокорекції / Яценко Т.С. // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 3–9.
18. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: [навч. посібн.] – К.: Либідь, 1996. – 264с.
19. Dąbrowski K. Positive Disintegration. – Boston: Mass.: Little Brown, 1964. – 215p. – Режим доступу <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04082002-204054/unrestricted/Dissertation.pdf>

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Anczyferova L.Y. Psy`xology`ya formy`rovany`ya y` razvy`ty`ya ly`chnosty` // Psy`xology`ya ly`chnosty` v trudah otechestvenny`x psy`xologov / L.Y. Anczyferova. – SPb.: Py`ter, 2000. – S. 207-213.
2. Bol'shoj tolkovyj psy`xology`chesky`j slovar` v 2 t./ [sost. Reber A.]. – T.2: [Per. s angl. E.Yu. Chebotarevoj]. – M.: Veche, AST, 2003. – 560s.
3. Vasy`lyuk F.E. Psy`xology`ya perezhy`vany`ya: Analý`z preodoleny`ya kry`ty`chesky`x sy`tuacy`j / Vasy`lyuk F.E. – M.: MGU, 1984. – 200s.

4. Vy`lyunas V.K. Psy`xology`chesky`e mexany`zmy moty`vacy`y` cheloveka / V.K.Vy`lyunas. – М.: Y`zd-vo Mosk. Un-ta, 1990. – 285 s.
5. Zelins`ka T.M. Ambivalentnist` osoby`stosti: Teoriya, diagnosty`ka i psy`xokorekciya: Navch.posibn. / T. M. Zelins`ka – К.: Karavela, 2010. – 256s.
6. Zelins`ka T.M. Psy`xologiya konsul`tuvannya ambivalentny`x osoby`stostej: Navch.posibn. / T. M. Zelins`ka – К.: Karavela, 2011. – 152s.
7. Lushy`n V.P. Ly`chnostny`e y`zmeneny`ya kak process: teory`ya y` prakty`ka: Monografy`ya./ P. V. Lushy`n. – Odessa: Aspekt, 2005. – 334s.
8. Magomed-Эмун`нов M.Sh. Transformacy`ya ly`chnosty`: Monografy`ya. / M.Sh. Magomed-Эмун`нов. – М.: Psy`xoanaly`ty`ch. Assocy`acy`ya, 1998. – 496 s.
9. Maksy`menko S.D. G`eneza zdijsnennya osoby`stosti / Sergij Dmy`trovy`ch Maksy`menko – К.: Vy`davny`czstvo TOV «KMM», 2006. – 240s.
10. Maksy`menko S.D. Osnovy` genety`chnoyi psy`xologiyi / Sergij Dmy`trovy`ch Maksy`menko. – К.:NPCz Perspekty`va, 2009. – 220 s.
11. Perlz F. Опыты psy`xology`y` samopoznany`ya. Prakty`kum po geshtal`tterapy`y` /Perlz F., R. Xeffery`n R., Gudmen P.; [per. s angl. M.P. Gy`l`-Эстел]. – М.:Gy`l`-Эстел`, 1994. – 239s.
12. Petrovsky`j A.V. Osnovy teorety`cheskoj psy`xology`y`: ucheb. [ dlya stud. vuzov] / A.V. Petrovsky`j, M.G Yaroshevsky`j – М.: Y`NFRA-M, 1998.– 525s.
13. Rodzhers K.R. Vzglyad na psy`xoterapy`yu. Stanovleny`e cheloveka / Rodzhers K.R. [per. s angl. M. Y`seny`noj]. – М: Progress, 1998.– 480s.
14. Ruby`nshtejn S.L. Osnovy obshhej psy`xology`y` / S.L. Ruby`nshtejn. – Spb.: Py`ter, 2006. –713s.
15. Tatenko V.A. Psy`xology`ya v sub`ekty`vnom y`zmereny`y`: Monografy`ya / V.A. Tatenko. – К.: Vy`davny`chy`j centr «Prosvita», 1996. – 404s.
16. Frankl V. Doktor y` dusha / V. Frankl[per. s ang.A.A.Boreeva]. – Spb.: Yuventa, 1997.– 285s.
17. Yacenko T.S. Integraciya ta dezintegraciya yak mexanizmy` psy`xokorekciyi / Yacenko T.S. // Pedagogika i psy`xologiya. – 1996. – #1. – S. 3–9.
18. Yacenko T.S. Psy`xologichni osnovy` grupovoyi psy`xokorekciyi: [navchal. posibn.] – К.: Ly`bid`, 1996.– 264s.
19. Dqbrowski K. Positive Disintegration. – Boston: Mass.: Little Brown, 1964.– 215p. – Rezhy`m dostupu <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04082002-204054/unrestricted/Dissertation.pdf>

ІВАНОВА, Т. В.

кандидат психологічних наук,

доцент,

Сумський державний університет

м. Суми, Україна

ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНА ТРИВОГИ

Проаналізований феномен тривоги у межах деяких психологічних напрямків. В межах теорії навчання розуміння тривоги еволюціонувало від розуміння її як умовного рефлексу у відповідь на певні соціальні впливи до теорії самообумовлення. Когнітивні моделі тривоги постулюють, що вона пов'язана з порушеннями процесів переробки інформації, які співвідносяться з відчуттям небезпеки. Тревога розглядається як результат неправильної картини світу або неадекватної Я-концепції. Психоаналітичний напрямок характеризується схильністю до операціоналізації понять, що привело до виокремлення термінів «тревога» та «страх», аналізу тривоги у межах функціонування структури особистості. Сучасний психоаналіз має тенденцію до екзистенційного пояснення причин тривоги.

Ключові слова: тривога, страх, Соціальне навчання, когнітивна психологія, психоаналіз.

Проанализирован феномен тревоги в рамках некоторых психологических направлений. В теории обучения интерпретация тревоги эволюционировала от понимания ее как условного рефлекса в ответ на определенные социальные влияния до теории самообумовливания. Когнитивные модели тревоги постулируют, что она связана с нарушениями процессов переработки информации, которые соотносятся с ощущением опасности. Тревога рассматривается как результат неправильной картины мира или неадекватной Я-концепции. Психоаналитическое направление характеризуется тенденцией операционализировать понятия, что привело к выделению терминов «тревога» и «страх», к анализу тревоги в рамках внутренней структуры личности. Современный психоанализ имеет тенденцию к экзистенциальному объяснению причин тревоги.

Ключевые слова: тревога, страх, социальное научение, когнитивная психология, психоанализ.

© ІВАНОВА, Т. В. 2017

The phenomenon of anxiety within the framework of some psychological directions is analyzed. In learning theory, the interpretation of anxiety evolved from an understanding of it as a conditioned reflex in response to certain social influences to the theory of self-learning. Cognitive models of anxiety postulate that it is associated with violations of information processes that correlate with a sense of danger. Anxiety is seen as the result of an incorrect picture of the world or an inadequate self-concept. The psychoanalytic theory is characterized by a tendency to operationalize concepts, which led to the isolation of the terms "anxiety" and "fear", to an analysis of anxiety within the internal structure of the personality. Modern psychoanalysis tends to existential explanation of the anxiety causes.

Key words: anxiety, fear, social learning, cognitive psychology, psychoanalysis.

 еномен тривоги викликає цікавість дослідників вже на протязі багатьох століть, але події, що є характерними для сучасного суспільства, зокрема, зростання рівня невизначеності та соціальних ризиків, робить указаний предмет вивчення особливо важливим та актуальним.

У психологічній літературі співіснують два базових терміни, які іноді використовуються як синоніми, але частіше розглядаються як самостійні поняття: тривога і тривожність. Розрізняють тривожність як властивість особистості, відносно постійну та незмінну на протязі життя і тривогу як прояв негативного емоційного стану. При цьому визначення тривоги як стану є базовим, ключовим для визначення тривожності як властивості особистості, тобто тривожність визначається як схильність індивіда до переживання тривоги [1]. Тривогу диференціюють також з переживанням страху. На відміну від страху як реакції на конкретну загрозу, тривога являє собою генералізований, ди-

фузний або безпредметний страх. З іншого боку, страх визначається як опредмечена тривога. Розмежування тривоги і страху традиційно базується на критерії, введеному в психіатрію К. Ясперсом, відповідно до якого тривога не пов'язана із зовнішнім стимулом (дифузна тривога), в той час як страх співвідноситься з певним об'єктом (конкретизована тривога).

Тривога, як правило, визначається як негативний емоційний стан, що спрямований у майбутнє та проявляється у очікуванні неблагополучного розвитку подій. Тривога як суб'єктивне побоювання відчуття загрози та небезпеки зазвичай негативно забарвлена, вона спрямована у майбутнє, на протигагу таким емоціям, як співчуття, тобто центральним елементом тривоги є відчуття дифузійного побоювання і тривожного очікування [3].

Тривога є складним психологічним утворенням, її виникнення та прояви залежать від значної кількості факторів – біологічних, психологічних, соціальних, культурних тощо. Для вивчення даного феномену важливим

є формування комплексного підходу да зазначеного поняття. У даній статті розглянемо основні теоретичні підходи до розуміння тривоги.

Тривога як продукт навчання.

Згідно з зазначеним напрямком, тривога розглядається як результат соціального навчання. В основі даного підходу лежать ідеї біхевіоризму, що розвивались у роботах І. Павлова та В. Вотсона. Одним з перших психологів, що розпочав розглядати формування тривоги у контексті соціальних впливів, був О. Моурер [4]. Указуючи на відносну обмеженість точки зору щодо тривоги як інстинктивної реакції на філогенетично опосередковані об'єкти або ситуації, він стверджує, що тривога є результатом взаємодії з навколишнім середовищем і виникає у відповідь на умовні подразники, що сформувались на основі попереднього досвіду. Іншими словами, тривога формується як результат переживання ситуації травми і у майбутньому набуває форму сигналу застереження. Таким чином, занепокоєння, що супроводжує переживання тривоги, має характер попередження та спонукає індивіда підготуватись до уникнення травматичних подій ще до їх фактичного виникнення, тим самим зменшуючи їх шкідливий вплив. Механізмом навчання, на думку автора, є закон ефекту (навчання через формування ефективної мотивації), тобто, тривога стає фактором впливу на поведінку, по-перше, через активізацію процесів суб'єктивного моделювання можливих негативних варіантів розвитку ситуації. Подібне моделювання впливає на поведінкові реакції індивіда, змушуючи змінити початкову поведінкову стратегію для того, щоб зменшити можливий негативний вплив майбутніх подій. По-друге, відчуття тривоги може активізувати формування тих

форм поведінки, що будуть сприяти редукації стану тривоги. Таким чином, тривога, з одного боку, є результатом навчання, тому що базується на попередньому досвіді індивіда, а з другого – є фактором формування специфічних форм поведінки, направлених на зменшення її відчуття.

Ідея щодо того, що тривога та страх пов'язані з процесами навчання виявилась досить плідною та розроблялась, зокрема, Г. Айзенком, який вивчав процеси тривоги у межах розробки теорії неврозів. Айзенк вважав, що в основі невротичного розвитку (що, у свою чергу пов'язане, з підвищеним рівнем тривоги), лежить комплекс особистісних факторів, які формуються на основі умовних рефлексів. Він стверджував, що у емоційно нестабільних інтровертів швидше формуються умовні реакції тривоги, у той час як у нестабільних екстравертів є ризик розвитку розладів поведінки, проблем особистості, або істерії [5]. Таким чином, Айзенк вважав, що тривога є умовною реакцією, яка формується після певних травматичних подій і нейтральні стимули, внаслідок сформованого зв'язку, перетворюються на підставу для реакцій тривожного ряду. У подальшому тривожні реакції переходять до розряду мотиваторів, активізуючи певні думки, форми поведінки тощо. У спробі зменшити занепокоєння людина формує різноманітні форми поведінкових реакцій (уникнення, втеча тощо). Виходячи з того, що така поведінка зменшує відчуття тривоги, відповідні реакції закріплюються за принципом умовного рефлексу, зберігаючи, таким чином, тривожний спектр емоційного реагування.

Ідея про те, що в основі формування тривоги лежить комплекс умовних рефлексів набула продовження у роботі Дж. Грей, який зосередився на

вивченні співвідношення емоційної нестабільності та тривоги [6]. Грей дискутує з позицією Айзенка, який вважав, що інтроверти швидше формують поведінкові реакції, в основі яких лежить тривога. На думку Грея екстраверти мають певні труднощі у формуванні відчуття страху, в той час як умовні поведінкові реакції, в основі яких лежить відчуття тривоги, у них формуються з такою ж швидкістю, як і у інтровертів. Він звертає увагу на співвідношення впливу покарання та нагороди, з одного боку та екстраверсії, інтроверсії і нейротизму, з іншої. На його думку, підвищений нейротизм, який може супроводжувати як інтроверсію, так і екстраверсію, у більшій мірі є чутливим до сигналів покарання, а не до сигналів винагороди. Грей описує систему поведінкового гальмування, яка активується під час негативних подій, покарання або нудьги. Відповідаючи на негативні сигнали, система врешті решт приводить до недопущення негативних та неприємних подій. За теорією Грея, ця система є чутливою до покарання та пов'язана з мотивацією уникнення невдачі. Також він припустив, що вона є причинною основою тривоги. Висока активність даної системи означає, що вона є чутливою до нової інформації, покарання та нового досвіду. Високий рівень чутливості до подібних сигналів приводить до закономірного уникнення подібного факторів з метою запобігання таких негативних переживань як страх, занепокоєння, розчарування та смуток. З іншого боку, у людини, за Греєм, існує також система поведінкової активації, що орієнтує індивіда на досягнення мети. Ця система формується, коли індивід отримує сигнали заохочення, асоціюється з надією, є чутливою до нагороди та пов'язана з мотивацією досягнення успіху. Індивіди з високим рівнем сформованості

даної системи демонструють високий рівень позитивних емоцій.

На думку Грея, описані системи є незалежними та пов'язані з різними психофізіологічними та біологічними характеристиками. У випадку виникнення конкретної ситуації, для її вирішення може використовуватись одна з двох стратегій, тобто системи не можуть бути одночасно активними. Домінування системи залежить від ситуації з точки зору того, що саме – покарання чи заохочення, може отримати індивід. Явище диференціації між двома системами, на думку Грея, залежить від активації різних частин мозку.

Таким чином, Грей, розглядаючи тривогу як результат соціального навчання, робить припущення, що схильність до переживання страхів біологічно обумовлена і суспільство формує не об'єкти страхів, а пропонує моделі для їх вирішення, проживання та переживання. Тобто соціальне навчання стосується саме поведінкових стратегій копію у небезпечних ситуаціях.

Подібну точку зору розділяє М. Селігман, який вважає, що деякі форми страху легко засвоюються через існування біологічної обумовленості щодо оцінки деяких стимулів як небезпечних [7]. Він стверджував, що людські фобії у значній мірі обмежуються об'єктами, що пов'язані з виживанням, потенційними хижаками, незнайомими місцями, а також з темнотою. Таким чином, Селігман стверджує, що деякі види страхів легко засвоюються через вроджену біологічну готовність, вони є селективними, стійкими до гальмування та ірраціональними. Крім того, страхи цього виду можуть мати місце без попереднього досвіду зустрічі з реальною загрозою. Ця ідея Селігмана у

певній мірі суперечить, зокрема, точці зору Айзенка, який вважав, що будь-який нейтральний стимул може бути перетворений в умовний сигнал страху, і що ніяких відмінностей не слід очікувати між стимулами.

Втім, введення Селігманом концепції готовності до формування певного виду страху та намагання вбудувати її у межі сучасної теорії навчання, викликало наукову цікавість та стимулювало до проведення експериментів у даному напрямку.

Певним логічним розвитком розуміння тривоги у межах теорії навчання стала багаторівнева біхевіористська теорія тривоги, запропонована В. Стетсом [8]. Він також погоджується з думкою, що тривога є результатом взаємодії індивіда з соціальним середовищем і, таким чином, виникає як певний умовний рефлекс у відповідь на зовнішні подразники. Втім, автор даної теорії відходить від суто механістичного та біологічно опосередкованого розуміння тривоги, вводячи когнітивні компоненти. Він вважає, що в основі формування тривоги не обов'язково повинна бути безпосередня зустріч з травматичною подією. Достатньо формування асоціативного зв'язку між уявною подією та словесним оформленням, тобто слово також може виступити тригером, що запускає розвиток тривожного спектру. Цей тип формування тривоги він називає самообумовленням. Таким чином, теорія Стетса стала своєрідним містком переходу від розуміння тривоги як умовної реакції до тривоги як когнітивного конструкту.

Когнітивний аналіз тривоги.

Когнітивні моделі тривоги постулюють, що вона пов'язана з певними порушеннями у процесах переробки інформації, які співвідносяться з відчуттям небезпеки. Це порушення

обумовлене наявністю схеми небезпеки, яка була отримана у дитинстві і за певних обставин легко актуалізується у сьогоденні. Схеми небезпеки – це стабільні, глибоко вкорінені когнітивні структури. Доступ до них відкривається через дослідження так званих когнітивних подій - поверхневих когнітивних структур. Когнітивні події - це внутрішні монологи, автоматичні думки або ментальні образи, які можна відстежити, якщо попросити людину сфокусувати свою увагу на потоці усвідомлених переживань та відчуттів [9]. В основі тривоги лежать помилкові когнітивні події. Г. Гіберт виділяє наступні логічні помилки когнітивних подій:

1. Довільний умовивід, який передбачає наявність висновків про катастрофічний перебіг подій без будь-яких доказів про небезпеку фобічного стимулу.

2. Надузагальнення - унікальний досвід гострої тривоги переноситься на всі можливі ситуації.

3. Максимізація небезпеки і мінімізація безпеки.

4. Персоналізація (тобто віднесення до себе) кожної події, яка нагадує індивіду про його власну вразливість [10].

Інше пояснення когнітивної основи тривоги можна знайти у теорії ефективності Я. А. Бандури. Бандура постулював гіпотетичний конструкт – «ефективність Я», який пояснює способи подолання різноманітних негативних переживань, до яких, зокрема, відносяться ситуації, що викликають тривогу та фобії. Ефективне Я, зокрема, має таку характеристику як впевненість у собі, що впливає на зниження тривоги та підсилює здатність опиратись страхітливим стимулам [11].

У 90-і роки ХХ століття було запропоновано кілька моделей соціальної тривоги, які описували вплив окремих

когнітивних процесів на виникнення та прояв тривоги. Особливого значення у цих моделях надавалось процесам уваги.

Згідно з моделлю А. Омана, розвиток тривоги проходить кілька етапів. На першому етапі оцінюється загальна значущість стимулу. Оцінка проходить, переважним чином, на неусвідомленому рівні. У випадку високої біологічної значущості стимулу можуть відразу активуватись фізіологічні системи організму, обробка сигналу зупиняється, а включаються системи захисту та реагування у складній ситуації. У інших випадках, після оцінки значущості сигналу, інформація передається на рівень усвідомленого оцінювання, яка діє дещо повільніше, тому що тут відбувається співставлення значення наявного стимулу з емоційними спогадами. Ця система також діє на рівні неусвідомленого. Оман також описує усвідомлену систему оцінювання рівня небезпеки стимулу. Ця система базується на попередній інформації, що знаходиться у пам'яті. Інтерпретація небезпеки стимулу відбувається виходячи з контексту. У даному випадкові мова вже йде про усвідомлене сприйняття небезпеки та її суб'єктивне пояснення, тобто, включається когнітивна інтерпретація ситуації та оцінка можливих варіантів поведінки. Якщо індивід має можливість уникнути небезпеки, то ситуація викликає емоцію страху, якщо ні – то емоцію тривоги.

Спираючись на різні моделі реагування у ситуації небезпеки, Оман висказує припущення щодо існування двох видів тривоги. У випадку фізіологічного реагування тривога існує на рівні фобій та панічних розладів. Тривога, що виникає на основі когнітивної інтерпретації стимулу, існує у вигляді генералізованих тривожних

розладів [12].

Досить впливовими є моделі соціальних фобій Д.Кларка і Е. Велса та Р. Репі і Р. Хемберга, що також визначають особливий вплив уваги на процеси формування тривоги. Загальним для зазначених моделей є думка про вплив когнітивного спотворення інформації на виникнення тривоги. Відмінність полягає у тому, що у моделі Кларка і Велса постулюється визначальна роль уваги, яку індивід направляє на самого себе, тобто використовує свої внутрішні відчуття для створення викривленого, негативного уявлення про ситуацію. Модель Репі і Хемберга аналізує вплив роль як внутрішніх, так і зовнішніх сигналів.

Розглянемо основні положення теорії Кларка і Велса [13]. В результаті раннього досвіду у індивіда формуються деякі переконання щодо соціальної взаємодії, які можна поділити на три категорії: 1) надмірно високі стандарти щодо соціальної взаємодії; 2) переконання щодо наслідків певної поведінки; 3) базові негативні переконання щодо себе. Ці когнітивні схеми активуються тільки у певних небезпечних для даної людини ситуаціях, коли досягнення необхідного рівня соціальної взаємодії стає неможливим. Індивід починає моніторити власне самопочуття, не звертаючи увагу на реакцію інших людей або об'єктивну ситуацію. Крім того, він має схильність активувати так звані безпечні форми поведінки (наприклад, демонструвати емоційну холодність) з метою унеможливити небажані контакти або показати власну вразливість. Подібна поведінка зовсім по іншому сприймаються оточуючими, підсилюючи напруженість у взаємовідносинах. На відміну від інших дослідників, які вважали, що люди з підвищеним рівнем соціальної тривоги не мають достатніх навичок

соціальної взаємодії, Кларк і Е. Велс вважають, що люди з підвищеним рівнем тривоги мають необхідні соціальні навички, а їх поведінка пояснюється викривленими когнітивними схемами (уявлення про можливі невдачі у взаємодії, негативне уявлення про себе, спогади про попередні невдачі тощо). Навіть при досить успішній соціальній взаємодії такі люди, аналізуючи її, намагаються зацентрувати увагу на негативних аспектах для того, щоб підтвердити суб'єктивну негативну схему.

Якщо модель Кларка і Велса передбачає зосередженість індивіда тільки на внутрішніх переживаннях, то, згідно з позицією Р. Репі і Р. Хемберга [14], умовою виникнення тривоги є ментальні репрезентації, що формується у ситуації соціальної взаємодії і являють собою певний образ або неясне відчуття того, яким чином індивід представляє себе в очах оточуючих. Ментальні репрезентації складаються з образів довготривалої пам'яті, внутрішніх відчуттів (наприклад, соматичних) та зовнішніх сигналів (вирази обличчя, тон голосу оточуючих тощо).

Таким чином, когнітивні теорії описують тривогу як результат взаємодії індивіда з навколишнім середовищем, акцентуючи увагу на процесах когнітивної інтерпретації сигналів. Стверджується, що тривога є результатом неправильної картини світу або неадекватної Я-концепції.

Основні критичні зауваження на адресу когнітивної моделі лунають із боку дослідників, які вважають, що афективні процеси первинні по відношенню до когнітивних. Р. Зайонц [15], зокрема, стверджує, що емоційні судження є «прекогнітивними» за своєю природою, невербальними, автоматичними та мимовільними. У ході еволюції афекти передували ра-

ціональним когнітивним процесам і надалі залишаються незалежними від них. Зайонц припустив, що зміни, викликані когнітивно-бихевіоральною терапією, у меншій мірі пояснюються когнітивною модифікацією, і у більшій – пов'язані зі згасанням одних емоційних реакцій та розвитком інших, позитивних, по відношенню до спочатку страхітливих об'єктів. З цим погоджуються А. Бек та Дж. Емері [16], які на основі прикладних досліджень прийшли до висновку, що зміна картини світу (когнітивні втручання) не є достатнім для припинення переживання тривоги і тому, крім когнітивних втручань, використовували специфічні техніки, призначені для модифікації емоцій при депресивних та тривожних розладах.

Тривога у психоаналізі.

Значний вплив на розуміння тривоги мав психоаналіз і. безумовно, З. Фрейд. Фрейд розрізняє страх (Angst) і фобію, або боязнь (Furcht). На відміну від останньої страх не виконує жодної позитивної охоронної або попереджувальної функції. Якщо боязнь нагадує нам про небезпеку (від якої потрібно або захищатися, або рятуватися втечею, або відповісти нападом), тобто виконує функцію інстинкту, змушуючи приймати адекватне ситуації рішення для порятунку життя, то страх, навпаки, вводить людину у повний ступор. Така безпорадність перед лицем небезпеки паралізує волю індивіда, вводить у заціпеніння, не дозволяючи правильно оцінити ситуацію і прийняти правильне рішення, а в ряді випадків ставить під загрозу і саме життя. Страх є базовим афектом, тоді як фобії мають властивість зміщуватися та постійно знаходити нові об'єкти [17].

Фрейд пропонує три теорії тривоги. Відповідно до першої теорії, триво-

га є прямим наслідком трансформації незадоволеного лібідо. Друга теорія стверджує, що тривога виникає тоді, коли Его відчуває загрозу сепарації або втрату об'єкта. У 1938 році Фрейд висунув третю теорію тривоги, висловивши ідею про те, що тривога виникає тоді, коли Его відчуває загрозу своїй цілісності.

Фрейд розрізняє об'єктивну тривогу та невротичну тривогу. Об'єктивна тривога виникає у відповідь на реальну небезпеку навколишнього світу, вона є раціональною і доцільною у багатьох випадках. Як правило, об'єктивна тривога представляє собою певні побоювання конкретних об'єктів або явищ і є синонімом страху. Ця тривога зникає при зникненні загрози. У цілому, об'єктивна тривога забезпечує функцію самозбереження. Невротична тривога пов'язана з Id – людина відчуває страх, вважаючи, що імпульси з цієї підструктури можуть прорватись у свідомість та проявитись у поведінці неприйнятним чином, за що потім може настати покарання. Також Фрейд описує моральну тривогу – це страх совісті, страх порушити заборони Super-Ego.

Неофрейдизм продовжує зміщення на вивчення проблем тривоги, в той час як тема страху втрачає свою актуальність. Тривога розглядається у якості динамічного центру неврозів. Починаючи з робіт К. Хорні [18], яка вказує на відмінність між страхом і тривогою, психоаналітики починають приділяти увагу психологічним умовам, які народжують тривогу. Вони вивчають механізми захисту від тривоги, шляхи та можливості вирішення внутрішніх конфліктів.

Хорні була однією з перших, хто звернув увагу на роль соціуму та культури у формування страхів та тривоги. Хорні вважає, що життєві

умови у кожній культурі можуть породжувати конкретні страхи. Страхи можуть викликатись зовнішніми небезпеками (природа, вороги), формами соціальних відносин (зростання ворожості внаслідок пригнічення, несправедливість, вимушена залежність, фрустрації), культурними традиціями (страх перед потойбічним, порушення табу).

Хорні використовує термін «тривога» як синонім слова «страх», вказуючи таким чином на спорідненість між ними. Обидва ці терміни означають емоційні реакції на небезпеку, які можуть супроводжувати такі фізичні відчуття як тремтіння, прискорене дихання, сильне серцебиття. Втім, Хорні все ж намагається розвести ці поняття, описуючи деякі відмінності між ними. Очевидна ознака тривоги є її ірраціональність. Ця реакція, на думку Хорні, містить в собі вплив культурного чинника, оскільки наша культура має великий вплив на раціональне мислення і поведінку. На думку Хорні, культура вбудовує деякі страхи в індивіда. Невротик, однак, не тільки розділяє страхи, загальні всім людям конкретної культури, але внаслідок умов свого індивідуального життя, які переплетені з загальними умовами, він також відчуває страхи, які якісно або кількісно відрізняються від страхів певного культурного зразка. З іншого боку, культура формує певні способи захисту від страхів, у тому числі табу, ритуали, звичаї.

Ще однією різницею між тривогою та страхом, за Хорні, є операціоналізація безпеки. З одного боку, як страх, так і тривога є адекватними реакціями на небезпеку, але в разі страху небезпека очевидна, а в разі тривоги вона прихована і суб'єктивна.

Сучасний психоаналіз продовжує дрейф до вивчення саме тривоги (а не

страху) та намагається дати пояснення виникнення тривоги.

Сучасні психоаналітичні пояснення причин тривоги включають її наступні інтерпретації.

- Тривога як порожнеча і самотність. У сучасному світі має місце не просто страх залишитися одному, але страх залишитися з жахом. Зміст жаху може бути багатограним: страх власної ненависті до себе та суїцидальних імпульсів; боязнь ненависті до інших людей і страх відплати; боязнь грабіжників, відьом та привидів; безмежна фізична і ментальна безпорадність; страх невідомого, яка зазвичай відчувається потенційно небезпечною [19].
- Тривога у вигляді заздрощів. Заздрість - це ворожнеча по відношенню до об'єкту. З іншого боку, система захисту від заздрощів, що теж має непродуктивний характер, також пов'язана з формуванням тривожних компонентів, зокрема, це може проявлятися у вигляді сплутаності (нездатність відрізнити хороше від поганого), знеціненні об'єкту та проектуванні почуття заздрості у інших людях [19].
- Параноїдні тривога, або тривога вторгнення. Ця тривога у більшій мірі пов'язана з відчуттям екологічної небезпеки у самому широкому сенсі, коли людина вважає, що вона має сильний тиск з боку самих різноманітних об'єктів (дружини, чоловіки, діти, коханці, коханки, начальники, підлеглі, уряд, погана екологія, стреси на роботі, не-

якісна їжа, сусіди тощо), які заважають їй вільному функціонуванню [20].

- Сепараційна тривога з приводу втрати або відсутності об'єкта. Людина відчуває себе емоційно незахищеною, покинутою, відокремленою.

Таким чином, з позицій сучасних уявлень, стан тривоги - явище не тільки емоційне; воно включає в себе також когнітивні і мотиваційні складові, що формують ті чи інші форми поведінки. Як емоція, спрямована у майбутнє, функціонально тривога не тільки попереджає суб'єкта про можливу небезпеку, а й спонукає до пошуку і конкретизації цієї небезпеки, до активного дослідження навколишньої дійсності з установкою на виявлення загрозливого об'єкта. В цьому випадку переживання тривоги реалізується в поведінці занепокоєння або метушливості.

Як емоція, спрямована у майбутнє, функціонально тривога не тільки попереджає суб'єкта про можливу небезпеку, але й спонукає до пошуку і конкретизації цієї небезпеки, до активного дослідження навколишньої дійсності з установкою на виявлення загрозливого об'єкта. У цьому сенсі тривогу можна розглядати як чутливість до небезпеки. Таким чином, тривога може мати охоронну і мотиваційну роль, з виникненням тривоги пов'язано посилення поведінкової активності, зміна характеру поведінки або включення механізмів інтрапсихічної адаптації, а зменшення інтенсивності тривоги може бути свідченням адекватності реалізованих форм поведінки та відновленням порушеної адаптації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Соловьева С.Л. Тревога и тревожность: теория и практика [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 6 (17). – Режим доступу: <http://medpsy.ru> (дата звернення: 01.05.2017)
2. Ясперс К. Общая психопатология / Пер. с нем. – М.: Практика, 1997 – 1056 с.
3. Хорнблouw Э. Р. Применение зрительно-аналоговой шкалы для оценки тревоги // Стресс и тревога в спорте. / Сост. Ю. Л. Ханнин. – М.: Физкультура и спорт, 1983. С. 165-173.
4. Mowrer, O. H. Stimulus response theory of anxiety // Psychological Review. – 1939. – Vol. 46. – p. 553-565. – Режим доступу: <http://s-f-walker.org.uk/2007intranet/7thwk/mowrer39.pdf> (дата звернення: 01.05.2017)
5. Eysenck H. J. The biological basis of personality. – Springfield, 1967. – 399 p.
6. Gray J. A. The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – Режим доступу: <http://stoa.usp.br/vahs/files/-1/16169/Gray+e+McNaughton+-+Neuropsychology+of+Anxiety.pdf> (дата звернення: 01.05.2017)
7. Seligman M. Competing theories of panic // Panic: Psychological perspectives. – Hillsdale, NJ, 1988. – P. 321-329.
8. Staats W. The paradigmatic behaviorism theory of emotions: Basis for unification // Clinical Psychology Review, 1990. – Vol. 10(5). – P. 539-566.
9. Котро Ж., Е. Моллар Когнитивная терапия фобий // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – № 3. – Режим доступу: http://psyjournals.ru/files/25534/mpj_1996_n3_Kotro_MolLar.pdf (дата звернення: 01.05.2017)
10. Hibbert G. Ideational components of anxiety: their origin and content // Br J. Psychiatry. – 1988/ – Vol. 144. – P. 618-624. – Режим доступу: <http://bjpr.rcpsych.org/content/144/6/618> (дата звернення: 01.05.2017)
11. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
12. Ohman A., Mineka S. Fears, Phobias, and Preparedness: Toward an Evolved Module of Fear and Fear Learning // Psychological Review. – 2001. – Vol. 108. – No. 3. – P. 483-522. – Режим доступу: <http://people.whitman.edu/~herbraut/classes/390/Ohman.pdf> (дата звернення: 01.05.2017).
13. Clark D.M., Wells A. A cognitive model of social phobia // Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment / R.G.Heimberg, M.R.Liebowitz, D.A.Hope, F.R.Schneier (Eds.). New York: Guilford Press – 1995. – P. 69-93.
14. Rapee R.M., Heimberg R.G. A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia // Behav. Res. Therapy. – 1997. – Vol. 35. – P. 741-756.
15. Zajonc R. (1980). Feeling and thinking // American Psychologist. – 1980. – Vol. 35. – P. 151-175.
16. Beck A.T., Emery G. Anxiety disorders and phobias. A cognitive perspective. New York: Basic, 1985. – 366 p.
17. Фрейд З. Торможение, симптом и тревога // Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды (ред. Ромашкевич М. В.). – М.: 2005. – С. 15 – 79
18. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / Пер.

- с англ. В.В. Старовойтова; Общ. ред. ... Боковикова А.М. и др.]. – Мю: Академический проект, 2006. – 239 с.
19. Хинишелвуд Р. Словарь кляйнианского психоанализа / Пер. с англ. – М.: «Когнитив-Центр», 2007. – 566 с.
 20. Грин А. Аналитик, символизация и отсутствие в аналитическом сессинге (об изменениях в аналитической практике и аналитическом опыте) – памяти Д. В. Винникотта. Впервые опубликовано в 1975 *Int. J. Psycho-Anal.*, 56: 1 – 22. – Режим доступу: <http://maar.ru/library/book/61/> (дата звернення: 01.05.2017).

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Solov`eva S.L. *Trevoga y` trevozhnost` : teory`ya y` prakty`ka* [Электронный ресурс] // *Medy`cynskaya psy`xology`ya v Rossy`y` : elektron. nauch. zhurn.* – 2012. – N 6 (17). – *Rezhy`m dostupu*: <http://medpsy.ru> (data zvernennya: 01.05.2017)
2. Yaspers K. *Obshhaya psy`xopatology`ya* / Per. s nem. – М.: *Prakty`ka*, 1997 – 1056 s.
3. Xornblou Э. R. *Pry`meneny`e zry`tel`no-analogovo`y shkalы dlya ocenky` trevogy`* // *Stress y` trevoga v sporte.* / Sost. Yu. L. Xany`n. – М.: *Fy`zkul`tura y` sport*, 1983. S. 165-173.
4. Mowrer, O. H. *Stimulus response theory of anxiety* // *Psychological Review.* – 1939. – Vol. 46. – p. 553-565. – *Rezhy`m dostupu*: <http://s-f-walker.org.uk/2007intranet/7thwk/mowrer39.pdf> (data zvernennya: 01.05.2017)
5. Eysenck H. J. *The biological basis of personality.* – Springfield, 1967. – 399 p.
6. Gray J. A. *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system.* – Oxford: Oxford University Press, 2002. – *Rezhy`m dostupu*: <http://stoa.usp.br/vahs/files/-1/16169/Gray+e+McNaughton+-+Neuropsychology+of+Anxiety.pdf> (data zvernennya: 01.05.2017)
7. Seligman M. *Competing theories of panic* // *Panic: Psychological perspectives.* – Hillsdale, NJ, 1988. – P. 321-329.
8. Staats W. *The paradigmatic behaviorism theory of emotions: Basis for unification* // *Clinical Psychology Review*, 1990. – Vol. 10(5). – P. 539-566.
9. Kotro Zh., E. *Mollar Kogny`ty`vnaya terapy`ya foby`j* // *Moskovsky`j psy`xoterapevty`chesky`j zhurnal.* – 1996. – # 3. – *Rezhy`m dostupu*: http://psyjournals.ru/files/25534/mpj_1996_n3_Kotro_MolLar.pdf (data zvernennya: 01.05.2017)
10. Hibbert G. *Ideational components of anxiety: their origin and content* // *Br J. Psychiatry.* – 1988/ – Vol. 144. – P. 618-624. – *Rezhy`m dostupu*: <http://bjp.rcpsych.org/content/144/6/618> (data zvernennya: 01.05.2017)
11. Bandura A. *Teory`ya socy`al`nogo naucheny`ya.* – SPb.: *Evrazy`ya*, 2000. – 320 s.
12. Ohman A., Mineka S. *Fears, Phobias, and Preparedness: Toward an Evolved Module of Fear and Fear Learning* // *Psychological Review.* – 2001. – Vol. 108. – No. 3. – P. 483-522. – *Rezhy`m dostupu*: <http://people.whitman.edu/~herbawt/classes/390/Ohman.pdf> (data zvernennya: 01.05.2017).
13. Clark D.M., Wells A. *A cognitive model of social phobia* // *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment* / R.G.Heimberg, M.R.Liebowitz, D.A.Hope,

- F.R.Schneier (Eds.). New York: Guilford Pressy – 1995. – P. 69–93.
14. Rapee R.M., Heimberg R.G. A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia // *Behav. Res. Therapy*. – 1997. – Vol. 35. – P. 741–756.
 15. Zajonc R. (1980). Feeling and thinking // *American Psychologist*. – 1980. – Vol. 35. – P. 151–175.
 16. Beck A.T., Emeru G. Anxiety disorders and phobias. A cognitive perspective. New York: Basic, 1985. – 366 p.
 17. Frejd Z. Tormozheny`e, sy`mptom y` trevoga // *Psy`xoanaly`ty`cheskaya xrestomaty`ya. Klassy`chesky`e trudy (red. Romashkevych M. V.)*. – M.: 2005. – S. 15 – 79
 18. Xorny` K. Nevroty`cheskaya ly`chnost` nashego vremeny`. Samoanaly`z / Per. s angl. V.V. Starovojtova; Obslh. red. ... Bokovy`kova A.M. y` dr.]. – Myu: Akademiy`chesky`j projekt, 2006. – 239 s.
 19. Xy`nshelvud R. Slovar` klyajny`anskogo psy`xoanaly`za / Per. s angl. – M.: «Kogny`to-Centr», 2007. – 566 s.
 20. Gry`n A. Analy`ty`k, sy`mvoly`zacy`ya y` otsutstvy`e v analy`ty`cheskom setty`nge (ob y`zmeneny`yah v analy`ty`cheskoj prakty`ke y` analy`ty`cheskom opyte) – pamyaty` D. V. Vy`nny`kotta. Vpervy`e opubly`kovano v 1975 Int. J. Psycho-Anal., 56: 1 – 22. – Rezhym` dostupu: <http://maap.ru/library/book/61/> (data zvernennya: 01.05.2017).

КЕЛЬНЕР С.С.,
аспірантка, кафедра практичної
психології, Кіровоградський
Державний педагогічний
університет імені Володимира
Винниченка, Криворізька
загальноосвітня школа І-ІІІ
ступенів № 126,
практичний психолог,
м. Кіровоград, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА ЦІЛІСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВИМІРІ ГУМАНІТАРНОЇ ПАРАДИГМИ

У статті здійснено спробу аналізу поняття «цілісність особистості». На підставі філософських, релігійних, психологічних досліджень висувається ідея моральної цілісності особистості. Розглядається структура моральної цілісності, котра ґрунтується на категорії «серце», яка постає структурно центром душі, форма – любов і змістовно – цінність. В межах статті додається ще одна вагома складова – сутність. Отже, когнітивне почуття добра є духовною сутністю «серця». На основі синкретизму гносеологічної й онтологічної цілісностей виокремлюється «моральна особистість», яка розкривається у сутності «злиття сердець у любові».

Ключові слова: гуманітарна парадигма, моральна особистість, моральна цілісність, структура цілісності особистості, цілісність особистості.

В статье предпринята попытка анализа понятия «целостность личности». На основании философских, религиозных, психологических исследований выдвигается идея нравственной целостности личности. Рассматривается структура нравственной целостности, которая основывается на категории «сердце», структурно является центром души, формой выступает любовь и содержательно ценность. В рамках статьи добавляется еще одна важная составляющая – сущность. Итак, когнитивное чувство добра является духовной сущностью «сердца». На основе синкретизма гносеологической

и онтологической целостностей выделяется «нравственная личность», которая раскрывается в сущности «слияние сердец в любви».

Ключевые слова: гуманитарная парадигма, нравственная личность, нравственная целостность, структура целостности личности, целостность личности.

The article attempts to analyze the concept of «personal integrity». On the basis of philosophical, religious, psychological studies put forward the idea of the moral integrity of the individual. The structure of moral integrity, which is based on the «heart» of the category, is the structural center of the soul, a form of acts of love and meaningful value. As part of the article adds another important component of the essence. Thus, the cognitive sense of right is the spiritual essence of the «heart». Released «moral personality» on the basis of syncretism epistemological and ontological integrity, which is disclosed in the nature of «merge hearts in love». The human being is a system of social and spiritual properties of a person who is genetically based on natural instincts, individually shaped and manifested in various activities and public relations; personality contains psychological, social and cultural subsystems. Psychological personality subsystem includes the structure of its internal processes in it. Social subsystem determines the status and role of personality characteristics and the nature of its interaction with society. Cultural subsystem includes the contents of the individual, which consists of significant symbols, values, norms and so on. The fundamental characteristic of personality is its integrity. The problem of the integrity of the individual was first staged as part of religious philosophy. It was produced by understanding the integrity of the individual as «integrity», in the harmonious unity of all internal and external aspects of personality, not actually attainable, but an ideal to be pursued.

Key words: humanitarian paradigm, moral identity, moral integrity, the integrity of the structure of the personality, the integrity of the individual.

Постановка проблеми. Поняття «цілісності» особистості було вперше сформульовано й досліджено у межах релігійної філософії в роботах М. Бердяєва, Л. Карсавіна, І. Кіреєвського, Н. Лоського, В. Соловйова, О. Хом'якова.

Великий внесок у дослідження цілісності особистості був зроблений у

рамках філософської антропології А. Гелена, Е. Кассіпера, Г. Плесснера, М. Шелера.

Особистість людини являє собою систему соціально-духовних властивостей людини, яка, генетично ґрунтуючись на природних задатках, індивідуально формується й проявляється в різних видах діяльності й суспільних

відносин; особистість містить у собі психологічну, соціальну й культурну підсистеми. Психологічна підсистема особистості містить у собі її внутрішню структуру процеси, що відбуваються в ній. Соціальна підсистема визначає статусно-рольові характеристики особистості й характер її взаємодії із соціумом. Культурна підсистема містить у собі зміст особистості, який складається зі значимих символів, цінностей, норм і тощо.

Фундаментальною характеристикою особистості є її цілісність. Проблема цілісності особистості була вперше поставлена в рамках релігійної філософії. Було вироблене розуміння цілісності особистості як «цілісності», тобто гармонічної єдності всіх внутрішніх аспектів і зовнішньої діяльності особистості, не досяжної актуально, але ідеал до якого слід прагнути. Розробляючи ідеї, запропоновані релігійною філософією, ми дійшли висновку, що цілісність особистості являє собою єдність світоглядних орієнтацій, котра проявляється в автономності особистості, її відповідальності за свої дії, рефлексивності, здатності до самооцінки, у відкритості, а також у здатності до саморозвитку й самореалізації. При цьому антиподом поняття «цілісна особистість» є поняття «фрагментарна особистість», тобто особистість, структурні складові якої входять у конфлікт один з одним і не становлять сув'язної картини світу. Незважаючи на актуальну недосяжність ідеалу цілісної особистості в емпіричному бутті, сам по собі він слугує орієнтиром, до якого цілісна особистість прагне в процесі саморозвитку й самореалізації. Відмова від прагнення до цієї цілісності (тобто відмова від прагнення до Абсолюту й екзистенціальна замкнутість) приводить до дисгармонії й руйнуванню особистості. Характеристики цілісності й

фрагментарності особистості залежать від тих соціокультурних умов, у яких особистість розбудовується й діє.

Сучасне суспільство має низку соціокультурних особливостей, що впливають на становлення особистості й у такий спосіб особистості, що обумовлюють специфіку, сучасної людини. Соціальна структура сучасного суспільства характеризується руйнуванням стійких соціальних зв'язків. Недолік «особистісного» спілкування між людьми приводить до формування нового типу людини-самозамкненого індивіда, який включений у соціальні відносини тільки у вигляді праці або дозволя (причому професійна діяльність переміщується з виробничої в невиробничу сферу, тобто в сферу дозволя й побуту), а тому все життя визначається, головним чином, економічними принципами. У цій ситуації сфера культури також розбудовується за економічними принципами і не є домінуючою в розвитку суспільства.

Найважливіша особливість культурної сфери сучасного суспільства - поширення масової культури, яка характеризується відсутністю цілісності, фрагментарністю й закріплює фрагментарність соціального й «життєвого» простору людини. Окрім цього, відзначимо, що змінюється характер соціальної інформації, яка відтепер відтворюється за зразком реклами, тобто являє собою короткі значеннєві блоки, у яких закладений елементарний смисл. У зв'язку з типологізацією культури змінюється й характер творчості, яка тепер з'являється скоріше у вигляді технології, котра дозволяє конструювати барвисті шаблонні образи, які споживаються людьми.

Крім того, у сучасному суспільстві змінився й сам процес соціалізації особистості. Традиційні інститути соціалізації втрачають своє значення або

трансформуються й припиняють виконувати свої функції. Нові ж інститути соціалізації (ЗМІ й Інтернет) являють собою потоки неструктурованої й суперечливої інформації й, отже, не можуть сприяти формуванню цілісної картини світу. Нові інститути соціалізації технологічно опосередковані й, отже, не представляють умов для наповненого глибинним смислом спілкування, а будь-яка інша особистість або явище з'являється в них в абстрактній, штучно сконструйованій формі.

Отже, фрагментарність сучасної особистості обумовлена самою соціокультурною структурою сучасного суспільства. І в цьому полягає основний парадокс сучасності. Для успішної адаптації й діяльності в сучасному суспільстві до особистості висувуються такі вимоги, як активність, самостійність, здатність до планування своїх дій і тощо. Передумовою знаходження всіх цих якостей є цілісність особистості, але в той же час умови соціалізації й буття в нинішніх умовах не дозволяють сформувати цю цілісність.

Таким чином, у нових технологічних умовах повинні бути створені передумови для нормального, адекватного існування людини, тобто досягнута відповідність між технічною розвиненістю суспільства й умовами повноцінного формування й буття особистості. У цей час соціальні й культурні інститути не забезпечують цю відповідність. За своєю суттю вони є породженням минулої, «передінформаційної» епохи, не справляються з «потребами» часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особистість сучасного інформаційного суспільства для свого нормального розвитку й існування повинна поєднувати у собі суб'єктивне й об'єктивне, і в ролі об'єктивного, тобто системоутворювального чиннику особистості можуть виступати ті фунда-

ментальні принципи, які сформульовані в рамках релігійної філософії.

Отже «кінцеве», «здійснене», «ціле» тотожні в Аристотеля за значенням [1, с. 169] здобутим засобами об'єктивної діалектики й гносеології, але й потребою саморозвитку даних галузей методологічного знання. Так, розвинене коріння теоретичного раціоналізму в моральній сфері - це данина не розробленості теорій пізнання духовних сутностей, адекватної зокрема сутності й формі добра. Звісно, що єдність пізнання добра з моральною цілісністю особистості, у якій добро розвивається аж до досконалості (закінченості), найвищою мірою евристична в гносеологічному плані. Зв'язок об'єктивної діалектики (онтології) із гносеологією теоретично актуальний через плідотворність цілісного підходу до самої проблеми цілісності, і водночас в дослідженнях особистості немає єдності онтології й теорії пізнання, тому вони не можуть розкрити зв'язок цілісності особистості з пізнанням духовності.

З погляду теоретико-методологічної необхідності актуальність проблеми визначена опорою на конкретний матеріал - моральність особистості. Теорія повинна мати в джерелах конкретну онтологічну реальність і переконатися на ній. Це вимагає глибокого знання тієї або іншої конкретної дійсності. Внаслідок цих труднощів досліджень зазначеної проблеми замало. З даної точки зору дослідження проблеми цілісності через призму моральності є доволі актуальним.

Дослідження цілісності особистості на підґрунті моральності актуально тому, що самий ретельний категоріально-операційний аналіз повисає в порожнечі, якщо він не пов'язаний з певним смислом, або предметний смисл штучний, тобто в сутності безпредметний. Тому сучасні спроби ство-

рити єдину концепцію цілісності особистості потребує єдності біологічного, психологічного, соціального й духовного аспектів, що є проблематичним саме через що предметний смисл. Але навіть для того, щоб об'єднати в біологічну цілісність можливі біоаспекти, у соціальну цілісність - соціоаспекти, у психологічну цілісність - психоаспекти, у духовну цілісність - моральний і естетичний аспекти, необхідно попередньо досліджувати цілісність у середині кожного конкретного аспекту, у нашому випадку це психологічна цілісність.

Філософський характер психологічного дослідження визначається, з одного боку, філософськими принципами, категоріями й законами як засобами аналізу, з іншого боку, результатом - розвитком онтології й теорії пізнання.

Цілісний підхід є доволі популярним методологічним принципом. Він використовується в найрізноманітніших дослідженнях. Застосовується він і у сфері дослідження особистості, а також у її психологічному аспекті. Але наукових праць, спеціально присвячених психологічній цілісності особистості, особливо у вітчизняній науці, мало. Наукові здобутки, присвячені цілісності як такої, написані С. Іконніковою, Д. Капчаускаєне, В. Кисельовим, В. Малаховим, Н. Рибаківною. Суттєві проблеми психологічної природи цілісності особистості розкриваються у працях З. Карпенко, С. Максименко, Т. Яценко тощо. Найчастіше цілісність особистості розкривається в єдності індивідуального й суспільного як відображення взаємозв'язку категорій одиничного й загального. Особистість соціалістичного суспільства у радянській психологічній науці виявляється цілісною, а в капіталістичному соціуму визнавалася нецілісною, «розколотою» через відсутність високих моральних

ідеалів, а якщо такі є, то це суперечить пануючим у суспільстві нормам й спричинює дифузність індивіда. Субстанціальне визначення цілісності особистості через єдність загального й одиничного зумовлює завдяки авторитету «цілісності» позитивну оцінку особистості.

Продуктивним є комплексний підхід у єдності субстанціального й генетичного визначень цілісності. Ідею морально цілісної особистості як вершини, закінченості, у процесі розвитку індивідуума висловлювали А. Бергсон, Г. Гегель, Г. Спенсер. Моральна цілісність за Г. Гегелем - стадія синтезу у діалектичній тріаді від невідомого об'єктивного права до свідомої суб'єктивної моральності й далі до їхньої єдності в моральності. У Г. Спенсера єдність суспільного й індивідуального досягається в ідеалі особистості, для якої благо суспільства й благо індивідуальності є тотожними [5]. Діалектична традиція дослідження морального ідеалу як єдності об'єктивного й суб'єктивного, зовнішнього й внутрішнього, суспільного й особистого широко представлена й у вітчизняних працях. Але на відміну від класиків філософії вітчизняні дослідники цілісності не пов'язують її прямо з пізнавальною здатністю особистості. У Г. Гегеля, навпаки, можна побачити певну відповідність лінії розвитку пізнавальної здатності й лінії морального розвитку: рівню моральної рефлексії відповідає розум, рівню моральної цілісності - духовний світогляд [3, 4]. У Бергсона «закрита мораль», заснована на тиску, звичці, носить характер інстинктивний - вона нижче інтелекту, а «відкрита мораль», вищий рівень у розвитку суспільства, заснована на прагненні, потязі, любові, має своїм джерелом інтуїцію - вона вище за інтелект.

Однак, навіть у Г. Гегеля, котрий створив найбільш конструктивну (логічно осмислену) генетичну модель моральної цілісності особистості, ізоморфізм онтологічної й гносеологічної ліній утримується імпліцитно - вони не пов'язані спеціально. Саме відсутністю вираженого гносеологічного підходу до розвитку онтології моральної цілісності викликані недоліки в гегелівській концепції: залишається в тіні логіка стадіального розвитку суб'єктивних станів, переживань індивідуума, без чого втрачається безперервність справді морального підґрунтя еволюції досліджуваного предмета.

Мета статті: визначити особливості визначення поняття «цілісність», «моральна цілісність особистості» у гуманітарній парадигмі.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Труднощі в досягненні зв'язку цілісності із гносеологією спричинюються складністю проблеми протистояння емоційності й раціоналізму. З одного боку є низка напрацювань зі співвідношення емоційного й раціонального (Р. Апрусян, В. Гулуа, Е. Дубко, В. Ілюшин, В. Назаров тощо), з морального пізнання (В. Ганжин, Б. Рутковський, В. Тітов тощо), з рефлексії (О. Бакурадзе, В. Ганжин тощо). Але, з іншого боку, критика емоційності й раціоналізму, стверджуючи об'єктивність істини у руслі теорії відображення не просувається далі раціональних форм пізнання. Визнання унікальності кожної ситуації й ролі особистості у виборі морального рішення аніж не-виводить пізнання моральності за межі раціонального. Чуттєво-образна оцінка моральної ситуації розуміється як миттєве мислення за стереотипом, подібності, як «розум навпаки» [2, с. 16].

Раціональний моральний вибір представлений широким спектром ав-

торів (В. Бакштановський, В. Ганжин, Ю. Согомонов, О. Титаренко тощо.), але він залишається без зв'язку з цілісністю. Багатоаспектно розроблена моральна оцінка, органічно пов'язана з моральним пізнанням (С. Анісімов, Г. Гумніцький, Ф. Селіванов тощо). У наявності ретельна розробка логічної сторони морального пізнання.

Пізнання морального, протилежне раціональному обґрунтуванню, презентовано в інтуїтивізмі. Інтуїтивне знання добра відзначається вже в античній філософії (Платон). Неоплатоніки XVII-XVIII в. (Р. Кадуорт, С. Кларк) вважали, що поняття добра й відповідальності є прості ідеї, що не виникають шляхом визначення й обґрунтування. М. Седжвік, котрий усвідомив безплідність аналізу в розумінні добра, назвав свій метод знання добра інтуїтивізмом. Інтуїтивізм ХХ ст. (Б. Бленшард, О. Джонсон, Дж. Леард, Дж. Мур, Г. Решделл) також вважається, що поняття добра логічно не виведене і є інтуїтивним знанням. Представники деонтологічного напрямку в інтуїтивізмі (Ч. Брід, Е. Керріт, Г. Причард, Д. Росс) таким уважають знання, поняття «відповідальність». Методологічна критика інтуїтивізму (як специфічного методу пізнання добра) з позиції принципу відображення в працях О. Дробницького, І. Нарського, К. Шварцман тощо.

Вона спрямована на обґрунтування соціальної природи поняття добра. Але обмеженість інтуїтивізму в плані гносеології моралі, пізнання добра полягає в тому, що увага акцентується на витоках ідеї добра й не розвивається на пізнання добра як іншої особистості. Миттєва інтуїтивна здатність розібратися в складній і заплутаній моральній ситуації просто декларується, будучи зовсім неекспліцитною.

Нераціональному пізнанню добра

присвячені теорії морального почуття А. Сміта, Ф. Хатчесона, Е. Шефтсбері, Д. Юма. Ці теорії розглядають почуття як джерело поняття (ідеї) добра й зла, на підґрунті яких дається оцінка, але в них не йдеться про гносеологічну функцію почуття стосовно пізнаваного об'єкта. Послідовники теорії морального почуття А. Вестермак, У. Мак-Дугалл, А. Роджерс, А. Сазерленд, Ф. Шарп, А. Шенд тощо також не визначають гносеологічний статус морального почуття. Одні з них (А. Роджерс) говорять про вродженість морального почуття, інші (А. Вестермак, Ф. Шарп) про апостеріорність його, але щоб почуття могло саме по собі повністю, без допомоги розуму, виявити сутність іншої людини, такої теорії не має.

Емотивісти (А. Айєр, Р. Карнап, Г. Райхенбах, Б. Рассел, Ч. Стівенсон тощо) не визначають гносеологічний статус морального почуття.

У теорії еволюціоніста Г. Спенсера моральне почуття альтруїзму, утворене в процесі соціальної еволюції теж не має когнітивного статусу, представляє лише емоційне переживання [5].

Як опозиція раціоналізму розробляється теорія моральних почуттів дослідниками Р. Апрусьян, Р. Александрова, Д. Водзінський, В. Ілюшин тощо [8]. Почуття розглядаються як інстинктоподібна, мимовільна детермінанта в ситуаціях, де немає часу для міркування. Але за винятком соціальності й складності почуття майже не диференціюється від емоцій. При цьому відсутня пізнавальна функція: почуття розуміються як звична емоційна реакція на впізнану з раніше відомого досвіду ситуацію. Часто «почуття» і «емоції» прямо вживаються як синоніми [7, с. 81].

У працях де моральне почуття віддиференційоване від психологічних емоцій тим, що в них «поєднуються усвідомлення й переживання» (Н. Зо-

тов). Усвідомлення постає тут, як інтеріоризація моральних вимог, що походять від суспільства, а переживання - ціннісно-емоційна реакція на них. Схема почуття та ж, що й у І. Канта, але замість трансцендентального імперативу - соціальний імператив. У сутності це переконлива критика байдужого раціоналізму й емоціоналізма, що має свої витоки у романтизмі, почуття розуміються як «чутливість» у своєму протистоянні утилітарному раціоналізму. В такий спосіб постає проблема зв'язку емоцій і когніцій у плані співвідношення «почуття» і «раціо». Але в цілому теорія почуття у філософії відсутня, окрім «логіки почуттів» Т. Рібо, але вона не має гносеологічного значення.

Проте методологічний і світоглядний обрії представлені психологічною теорією емоцій у когнітивному аспекті, психологічними теоріями. Відзначені теорії морального пізнання, що не мають у понятійному апараті «когнітивного почуття», абстрактні у тому відношенні, що вони не пов'язують пізнавальну здатність із розвитком особистості в напрямку цілісності. Замало наукових досліджень, що узгоджують власне теорію пізнання (епістемологію) з об'єктивною діалектикою (онтологією) цілісності.

Зв'язок цілісності особистості з пізнавальною здатністю прослідковується в працях філософів (К. Аксаков, І. Кіреєвський, Ю. Самарін, О. Хом'яков) про «живе знання» - онтологічне знання, яке має буття в житті «соборність». Центральним гносеологічним поняттям тут є «серце» («серцеве споглядання»), розвинене в працях Б. Вишеславцева, І. Ільїна, П. Флоренського, П. Юркевича, вчених, котрі успадковували традицію «добротолюбія» (Лествічник, Григорій Палама, Іоанн Кассіан тощо), Б. Паскаля, Г. Сковороди. «Серце» як гносеоло-

гічне поняття багато в чому прояснює в цілісності особистості, але, по-перше, стосовно психологічної й гносеологічної цілісності особистості, залишаючи менш ясною онтологічну цілісність; по-друге, на феноменологічному рівні, зберігаючи в недоторканності гносеологічний аспект цілісності на сутнісному, теоретичному рівні. І, нарешті, немає генезису онтології особистості в єдності з пізнавальною стороною.

Науки про людину на сучасному етапі виявляють тенденцію до інтеграції. Водночас сама людина об'єктивно є центром своєї цілісності, виступає духовно-моральною основою. Таке підґрунтя не може бути зрозумілим поза єдністю генетичного й субстанціального визначень цілісності особистості. Важливість генетичного, еволюційного визначення впливає з необхідності зв'язку принципу цілісності з категорією руху й розвитку (В. Табуркін) [6]. Цілісний підхід до особистості окрім єдності генетичного й субстанціального визначення усередині онтології потребує єдності самої онтології із гносеологією. І виходячи із існуючих онтологічних досліджень цілісності особистості (при цьому в розриві генетичного й субстанціального визначення) постає проблема власне цілісного підходу до цілісності особистості.

Цілісність, завершеність духовного розвитку індивідуума можна розглядати у вигляді найвищої цінності, філософської категорії «любов». Стосовно людської цілісності, котра впливає із справжньої любові говорилося й раніше у релігійно-філософських трактатах. Особливістю психологічної концепції любові, що представляє основу цілісності людини, є «істинність» любові в гносеологічному значенні терміна. Духовна любов розкривається у поєднанні цілісного підходу до онтології й пізнанню духовного світу лю-

дини. Саме в поєднанні онтологічного й гносеологічного аспектів цілісності полягає специфіка нашого підходу до дослідження зазначеної проблеми. У філософії Г. Гегеля метафізичною підставою цілісності (любові), що лежать за межами власне етики, є діалектичний розвиток світового духу [3, 4]. У нашій статті в якості філософської основи цілісності постає діалектика своєрідної гносеологічної форми «усвідомлюючого», когнітивного почуття добра, що виявляє собою парадоксальна єдність когнітивності й емоційності, феноменологія якого описується згідно із принципом додатковості, що давно поширився на галузі суспільних наук, але, ще дотепер не знайшов належного застосування у психології духовності, моральності, незважаючи на очевидність статусу загальності.

Когнітивне почуття морального добра виникає еволюційно як заперечення (антитезис) акогнітивної емоційності стихійно-морального, суто об'єктного способу існування людини - несвідомої колективної одиниці. Г. Гегель у якості антитези гносеологічно сліпому, нерелектууючому існуванню на стадії права висуває рефлектуючого, розумного морального суб'єкта, котрий шукає обґрунтування норми поведінки. Він не протиставляв рефлексію саме емоційності, «розум» підкреслював у нього превалювання саме суб'єктивності на стадії моралі, замість об'єктивності на стадії права. Антитеза об'єктивності й суб'єктивності - предмет його «уваги, а не розвиток ментального світу. Але в живій дійсності, а не в кабінетній абстрактності, діяльність розуму пов'язана з досвідом, у цьому випадку з духовним, моральним досвідом. Тому із часом у людей, смислотворчою цінністю яких є духовно-моральна якість (моральне добро само по собі), виробляється когнітивне по-

чуття морального добра, що розкриває духовно-моральну сутність людини за необхідною і достатньою сукупністю її ставлення до «Іншого». Дане почуття, яке має в основі високу цінність морального ставлення, має характер особистісного пізнання. Когнітивна сторона цієї своєрідної гносеологічної форми є знання: «Це добро». Емоційна сторона - повага до добра. Парадоксальна єдність цих станів - моральне почуття добра - проявляється залежно від умов як переживання боргу або совісті. На цій стадії когнітивне почуття добра має характер суб'єктно-об'єктного ставлення й, відповідно, підкоряється принципу відображення. Суб'єктно-об'єктність, що визначає гносеологічний характер почуття добра, визначає й неповноту, частковість морального суб'єкта. Та ж неповнота й у розумного морального суб'єкта в доктрині Г. Гегеля. Але моральна цілісність досягається в Г. Гегеля не через розвиток гносеологічної здатності особистості, а формально - як підсумок розвитку субстанції, що постулюється, як результат поєднання абстрактної суб'єктивності й абстрактної об'єктивності в «конкретній» любові. Тому й цілісність виникає обмежено - у формі родини; історично зріла держава в Г. Гегеля уподібнюється родині.

Л. Фейєрбах, далекий від гносеології, повторює за Г. Гегелем, що людина перестає бути часткою у спільноті, власне родині, але він лише мріє про духовну любов між усіма людьми замість теоретичної розробки поняття [8]. Розвиток ментального інтросуб'єктного світу людини виходить вже з неможливості поєднати у формі любові соціальну справедливість, котра є характерною стадією несвідомого права, і когнітивну емоційність, що є приналежною стадії рефлексивної моральності. Розвиток же когнітивного почуття добра на постморальній стадії діалектично

поєднує несвідому симпатію, характерну стадії стихійної моральності, з когнітивним моральним почуттям відповідальності, і тому повністю реалізується соціальна сутність людини - духовний зв'язок з іншою особистістю.

Когнітивне почуття морального добра, феноменологічно виражене в любові, заперечує суб'єктно-об'єктне відношення. Статус суб'єкта, що пізнає об'єкт, зникає, повертається соціальний синкретизм із «Іншим». Але це вже не акогнітивний, гносеологічно нейтральний зовнішній синкретизм, а духовний зв'язок, у якому знання духовно-моральної сутності іншої особистості дане безпосередньо, мов би стикаючись, а точніше, зливаючись із нею через вербальні, експресивні, інструментальні й соціальні представництва - матеріальні знаки, сприймані зовнішніми почуттями. Якщо на моральній стадії когнітивним почуттям пізнається цілісність структурних відносин, у яких об'єктивована духовно-моральна сутність особистості, то на стадії моральності когнітивне почуття добра знає духовно-моральну сутність (любов) як якість системи, елементами котрої є пов'язані духом моральної любові особистості, від двох і більш. Когнітивне почуття добра, що становить гносеологічну сутність любові уособлюється в духовному злитті осіб у вигляді специфічної напруги, стану, який можна описати за принципом додатковості.

У цьому духовному зв'язку, а не в абстрактно-об'єктній соціальній структурі, неповна, часткова особа, розділена відношеннями суб'єктно-об'єктності, знаходить повноту, цілісність: дві часткові особи органічно поєднуються в духовно-моральну цілісність, що завершує формування особистості. Звичайно, не можна сказати, що немає цілісності на моральній стадії або

на стадії стихійної моральності - адже «цілісність» загальне поняття, вона має місце в тому відношенні, де має місце єдність, яка дає якісну визначеність. У гносеологічній концепції почуття стихійно-моральна людина функціонує в зовнішній об'єктно-синкретичній єдності з «Іншими» - це морфологічна цілісність. Моральна особистість існує у внутрішній єдності індивідуума з іншою особою на рівні відносин, але ще не зв'язки - це структурна цілісність. З еволюційної точки зору в обох випадках ми маємо відносну цілісність. Відсутність же цілісної єдності на стадіях (Г. Гегель) абстрактного суб'єкта, котрий моралізує показує штучність, уможлядну раціональність його тріади, котра повинна увінчатися цілісністю на стадії усвідомлюваної моральності.

Стадія усвідомлюваної моральності відрізняється сталістю від більш-менш епізодичного споглядання моральності. Мається на увазі знову ж не штучне конструювання, коли діалектична тріада змушує повторити суттєву ознаку висхідної стадії моральної симпатії - звичність, природність стихійно-моральної справедливості.

Моральна особистість, для якої «добро само по собі» є смисложиттєвою цінністю прагне до постійного споглядання його, тобто до єдності з іншою моральною особистістю до товаришування. Згодом у надрах цієї єдності виникає нова якість - єдність стає природньою, звичним способом життя особистості її соціальною природою. Відроджується об'єктивність синкретичного існування осіб. Акогнітивна емоція радості, що супроводжує природній, відповідний до соціальної природи індивіда образ існування (об'єктивність), і повага, емоційна сторона когнітивного морального почуття добра (суб'єктивність), поєднуються в «несебелюбне» блаженство мораль-

ної любові («загарблення і благоговіння»). Це - якісно новий зміст «добра самого по собі». Тому когнітивне почуття добра, що представляє добро само по собі, змінює тут форму в порівнянні з когнітивним почуттям морального добра. Замість образу об'єкта з'являється когнітивний зв'язок - вищий тип цілісності, системна цілісність.

У єдності онтологічного й гносеологічного аспектів дослідження виробилося субстанційно-генетичне визначення духовно-моральної цілісності особистості. Поняття це багатоаспектне, містить у собі гносеологічну цілісність у розрізі синхронії й діахронії й онтологічну цілісність у розрізі синхронії й діахронії. Абсолютна моральна цілісність особистості, що існує на вищому щаблі морального розвитку особистості, відрізняється від відносних моральних цілісностей, що існують на попередніх щаблях розвитку (теза, антитезис), синкретизмом гносеологічної (пізнавальної) і онтологічної цілісностей, одночасність і нерозривність яких породжує моральну любов, представницю гранично можливої моральної цілісності особистості.

Зв'язок гносеології й онтології щодо розвитку цілісності розкриває й соціально-поведінковий аспект цілісності. На стадії стихійно-моральної симпатії поведінка частково моральна. По-перше, воно охоплює тільки товаришів - осіб, тотожних за соціальною ознакою; по-друге, при порушенні принципів братерства, рівності поведінки негайно детермінується себелюбною соціальною справедливістю. На стадії когнітивного морального почуття особистість, котра відчуває повагу до добра власне як самого по собі, духовно-моральної сутності «іншого», виходить зі своєї альтруїстичної спрямованості за межі стихійно-морального соціуму (товариства), і це рішучий крок до ці-

лісності в смислі охоплення усіх людей духовно-моральним відношенням. Але, залучаючи усіх людей незалежно від соціальної ознаки в коло об'єктів морального відношення, така особистість все-таки не може претендувати на цілісність поведінки - немає якісної визначеності у мотивації всієї сукупності вчинків індивідуума, адже повага не те почуття, яке здатне протистояти життєво значимим біологічним, психологічним і соціальним потребам. Закінчений, цілісний «силует» моральності з'являється на стадії когнітивного морального почуття. Любов, у якій є когнітивне почуття морального добра, крім того, що не дивиться ні на які національні й соціальні ознаки, насичує й усі ситуативні правила, так що в будь-яких обставинах морально любляча людина стає альтруїстом, не дивлячись на величину власних втрат, адже в моральній любові ні «Я» і «Інший» є одне в декількох особах.

Дотепер говорилося про цілісність особистості як єдність. Але представлений синтез онтології й гносеології у цілісності особистості дозволяє прояснити, що:

1. «Зроблений», виразно виступає рівним терміну «закінчувати», який за В. Далем схожий за смислом «завершувати», тобто той і інший термін мають значення «вершити», «вершина». Сутність цілісності для особистості як найвища цінність, котра поєднує усі частини внутрішнього світу людини. Доки не визріла цінність добра сама по собі у цінності любові, особистість є внутрішньо «розколотою». Логіка міркувань у такій особистості диктує одне, інші диктують і змушують відповідно надходити інші схильності, потяги. Когнітивне почуття добра, що є гносеологічним сутності любов, спричинює поєднання розуму й потягів, в такий спосіб здійснюючи людину морально

цілісною у душевно-структурному відношенні. Тут філософська традиція висуває об'єднуючу підставу або «серце», визначають її структурно (центр душі), як форму (любов), змістовно (цінність), хоча й не використовують дані поняття. Не вистачало тільки сутності. Отже, когнітивне почуття добра є духовною сутністю «серця». Синкретизм гносеологічної й онтологічної цілісностей моральної особистості полягає у сутності «злиття сердець у любові».

2. Логічна несуперечність концепції, велике коло явищ, моральних і соціальних (відповідальність, совість, любов, товариство тощо), що пояснюються без порушення принципу «моральної автономії» (на відміну від існуючих раціоналістських і емоціоналістських доктрин), а також несуперечність духовно-моральному досвіду дають підставу вважати, що когнітивне почуття (як форма пізнання духовності) і діалектичних видів цілісності має ознаку певної відповідності дійсності.

3. Результати теоретичного дослідження здійснюють певний внесок у розвиток поняття «цілісності»; проясняють сутність єдності онтологічного й гносеологічного аспектів цілісності особистості; сприяють утворенню уявлення про форми духовного пізнання й дозволяють конкретизувати у вигляді «когнітивного почуття» феномени «розуміння», «особистісне знання», «інтуїція», «серцеве споглядання»; виокремлюється поняття «моральної цілісності особистості» на методологічному рівні, збагачується методологія дослідження проблеми духовної цілісності особистості.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з висвітленням психологічних особливостей феномену цілісності особистості як вагомого чиннику професійної успішності фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аристотель. Политика / Аристотель. – М. : АСТ, 2010. – 400 с.
2. Батай Ж. Внутренний опыт. / Пер. с фр., послесл., коммент. С. Л. Фокина. - СПб.: АХИОМА; Мифрил, 1997. - 336 с.
3. Г. В. Ф. Гегель Система нравственности // Г.В.Ф.Гегель Политические произведения. М.: Наука, 1978. – 440 с.
4. Г. В. Ф. Гегель Философия права. / Г.В.Ф.Гегель / Пер. с нем.: Ред. и сост. Д. А. Керимов и В. С. Нерсесянц; Авт. вступ. ст. и примеч. В. С. Нерсесянц. - М.: Мысль, 1990. – 524 с.
5. Спенсер Г. Научные основания нравственности: Индукции этики. Этика индивидуальной жизни. / Г. Спенсер / Пер. с англ. М.: URSS, 2011. - 248 с.
6. Табуркин В. И. Принцип целостности в философии и естествознании. / В. И. Табуркин. - Новосибирск: Филос.общ-во РАН; Западно-Сибирское отделение, 1992. - 134 с.
7. Фуко М. Что такое автор? // М. Фуко Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. / Пер. с франц. - М.: Касталь, 1996. - 448 с. 178
8. Этика: Энцикл. сл. / Под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. - М.: Гардарики, 2001. – 671 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Aristotel'. Politika / Aristotel'. – М. : AST, 2010. –. 400 s.
2. Batay Zh. Vnutrenniy opyt. / Per. s fr., poslesl., komment. S. L. Fokina. SPb.: AXIOMA; Mifril, 1997. 336 s. 13
3. G.V.F.Gegel' Sistema нравственности // G.V.F.Gegel' Politicheskie proizvedeniya. M.: Nauka, 1978. – 440 s.
4. G.V.F.Gegel' Filosofiya prava. / G.V.F.Gegel' Per. s nem.: Red. i sost. D.A. Kerimov i V.S. Nersesyants; Avt. vstup. st. i primech. V.S. Nersesyants. M.: Mysl', 1990. – 524 s.
5. Spenser G. Nauchnye osnovaniya нравственности: Induktzii etiki. Etika individual'noy zhizni. / G.Spenster / Per. s angl. M.:URSS, 2011. - 248 s.
6. Taburkin V. I. Printsip tselostnosti v filosofii i estestvoznanii. - Novosibirsk: Filos. obshch-vo RAN; Zapadno-Sibirskoe otделение, 1992. - 134 s.
7. Fuko M. Chto takoe avtor? // M. Fuko Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti. Raboty raznykh let. Per. s frants. M.: Kastal', 1996. 448 s. 178
8. Etika: Entsikl. sl. / Pod red. R.G.Apresyana i A.A.Guseynova. M.: Gardariki, 2001. – 671 s.

МАТЕЙКО Н.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри
загальної та клінічної психології,
ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна

ПОШИРЕНІСТЬ ДЕПРЕСІЇ НЕВРОТИЧНИЧНОГО ГЕНЕЗУ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена розгляду проблеми психогенної депресії та інших невротичних станів серед студентської молоді. За даними емпіричного дослідження серед студентів старших курсів найбільш часто зустрічаються істеричні і тривожні стани, поширеними також є невротична депресія, вегетативні та obsесивно-фобічні порушення. Доводиться необхідність проведення психоаналітичної психотерапії з метою попередження невротичного розвитку особистості.

Ключові слова: невротична депресія, тривожність, істеричність, психоаналітична психотерапія.

Статья посвящена раскрытию проблемы психогенной депрессии и других невротических состояний среди студенческой молодежи. По данным эмпирического исследования среди студентов старших курсов наиболее часто встречаются истерические и тревожные состояния, распространены также невротическая депрессия, вегетативные и obsесивно-фобические нарушения. Доказывается необходимость проведения психоаналитической психотерапии с целью предупреждения невротического развития личности.

Ключевые слова: невротическая депрессия, тревожность, истеричность, психоаналитическая психотерапия.

The article is devoted to the problem of psychogenic depression and other neurotic states among students. According to empirical research among senior students most common are hysteria and anxiety, as is common neurotic depression, autonomic and obsessive-phobic disorders.

© МАТЕЙКО Н.М., 2017

The necessity for implementation of psychoanalytic therapy to prevent neurotic development is proven.

Key words: *neurotic depression, anxiety, hysteria, psychoanalytic psychotherapy.*

Постановка проблеми. В умовах сучасного нестабільного суспільного життя все більшого поширення серед населення (за даними ВООЗ, у 10 разів за останні 40 років) набувають депресивні розлади, причому значну частину становлять психогенні депресії, тобто такі, що виникають у відповідь на наявність психотравмуючої ситуації. За останніми даними, депресіями страждають 9% дорослого населення і 5–6% осіб підлітково-юнацького віку [1].

Особливо важливим в контексті здоров'я нації загалом є стан психічного здоров'я психологічного благополуччя студентської молоді, оскільки ризики виникнення чи загострення депресивних розладів мають здатність зростати у даний віковий період, який характеризується підвищеною чутливістю, кризою юнацького віку, збільшенням психоемоційних та розумових навантажень, зростанням адаптаційних вимог тощо.

В Україні кількість хворих на депресію щороку збільшується на 3–5%. 50% осіб, які страждають даними розладами, взагалі не звертаються за допомогою. Найбільша небезпека цієї недуги в тому, що тривалий час вона може залишатися без належної уваги як з боку хворого, так і з боку його оточення. Тому існує проблема надання якісної психологічної допомоги, оскільки така непримітність з часом може мати найтрагічніші наслідки, починаючи від

серйозних психічних розладів і закінчуючи самогубством [2].

У зв'язку з цим, **метою статті** є встановлення поширеності депресивних розладів психогенного генезу серед студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. До психогенних депресій відносять реактивні депресії, невротичні депресії, депресії виснаження, ендореактивні дистимії, інволюційні депресії, виділяють також ендогенні депресії (шизофренічні, біполярні та монополярні депресії) та соматогенні депресії (органічні та симптоматичні).

До групи психогенних депресій відносять розлади, що виникають на основі душевних переживань як реакції людини на певну травмуючу ситуацію, або ж причини яких криються у її біографії та структурі особистості; групу ендогенних депресій складають розлади, які досягають психотичного рівня; до соматогенних депресій відносять депресивні стани, що перебувають у тісному зв'язку із соматичними захворюваннями.

Лакосина Н. Д. (1970) використовує термін «невротична депресія» для позначення етапу невротичного розвитку, вона виникає психогенно. Для психогенних депресій характерні зв'язок з психотравмою, звучання психотравми в переживаннях пацієнта та редукція проявів після усунення дії психотравмуючої ситуації. Концепція психогенних розладів була запропо-

нована К. Ясперсом (1913), при чому критерії діагностики реактивних розладів («тріада Ясперса») не втратили актуальності в диференціальній діагностиці депресивних розладів і нині [3].

Таким чином, невротична депресія є наслідком складних душевних переживань, викликаних внутрішніми конфліктами особистості. В основі невротичної депресії (як і при неврозах) лежать механізми патологічної переробки внутрішніх особистісних конфліктів та їх витіснення.

Симптоми невротичної депресії нестійкі: майже відсутня моторна і психічна загальмованість, переважно не спостерігаються добові коливання настрою, слабо виражені соматичні розлади (зниження апетиту, погіршення сну). Разом з тим, міміка набуває депресивного забарвлення лише при згадуванні та обговоренні психотравмуючої проблематики. Характерним є сумний неспокійний погляд, опущені кутки рота, міміка нерозуміння, напруженості, безпомічності, жести латентної тривоги – пози Наполеона, Давида, підкорення, неспокійні руки, особливо тремтливі пальці, які перебирають один одного, стискаються і розтискаються, здригання, суєтність, дисгармонійність і неконгруентність рухів.

Основним компонентом є знижений настрій, який не сягає стадії тути і супроводжується вираженою емоційною лабільністю, астеною, тривожністю, розладами сну та апетиту. Людина розуміє свій стан, його зв'язок з депресогенним фактором, та намагається протистояти депресії шляхом усунення її причин.

Серед чинників, які можуть викликати депресивні стани, дослідники відносять надзвичайні ситуації, негативні зміни способу життя, міжособис-

тісні чи сімейні конфлікти, особисті невдачі, нещастя, втрати тощо, котрі призводять до розладів соціальної адаптації, зниження працездатності, якості життя, девіацій поведінки та суїцидальних спроб (Александровский Ю.А., 2000; Дмитрієва Т.Б., 2001; Кекелідзе З.И., 2001; Положий Б.С., 2001; Румянцева Г.М., 2001; Тихоненко В.А., 2005 та ін.).

Згідно із сучасними уявленнями, невротичні розлади – функціональні, тобто зворотні і, з однієї сторони, є психогенними, оскільки виникають в результаті впливу певного психогенного чинника, а з іншої – вони завжди конфліктогенної природи і викликаються неусвідомленим конфліктом суперечливих тенденцій в структурі особистості, що створює афективну спрямованість стану, вираженість невротичних проявів та характерний зрив в роботі вищої нервової діяльності особи. Крім того, завжди існує вегетативна складова невротичних розладів, тобто невротичний розлад не обмежується тільки психічною складовою, а до певної міри є соматизованим.

Представники психодинамічних теорій доводять, що схильність людини до невротично-депресивних станів закладається ще у ранньому дитинстві як наслідок ускладнення взаємин з близькими людьми, особливо з матір'ю. Нерозв'язані внутрішні конфлікти з їх амбівалентністю, імпульсивністю, суперечностями, під тиском життєвих обставин реформуються у складну невротичну структуру, вона зумовлює формування специфічної невротичної моделі реакцій і дій, які використовує людина для подолання проблемних ситуацій.

Тривалий час схильність людини до невротичних реакцій може не проявлятися, симптоми депресії починають розвиватися під дією складних психо-

травмуючих чинників, які торкаються глибинних аспектів особистості.

Наступним важливим чинником у розвитку депресивних розладів, є наявність преморбідних особистісних особливостей – психастенічних, сенситивних, гіпотимних особистісних рис, – що проявляються в ригідності, догматичності, підвищеній нормативності пацієнтів і знижують здатність гнучко пристосовуватися до умов життєдіяльності, які швидко змінюються.

Дослідники (Ю.Ф. Антропов, А.І. Захаров, Л.А. Булахова, В.М. Козідубова та ін.) виділяють наступні преморбідні характеристики особистості схильної до невротичної депресії: сенситивність (вразливість, чутливість), лабільність емоцій, підвищена тривожність, виражене почуття відповідальності, занижена самооцінка (часто в поєднанні з високим рівнем домагань), непевність у собі, нерішучість, сором'язливість, загострена самокритичність, чутливість до думок та оцінних суджень оточуючих, виражена потреба в підтримці зі сторони інших людей, соціально-психологічна залежність; суперечливість рис характеру (наприклад, сором'язливість, невпевненість у поєднанні з прагненням виділитися з-поміж інших), недостатній рівень розвитку комунікативних здібностей та навичок [5].

У діагностуванні афективних порушень важливими є ряд додаткових об'єктивних ознак, які проявляються також у невербальній поведінці. Дослідники зазначають, що виявлення невербальної поведінки в рамках депресивних розладів сприяє більш глибокій диференціальній діагностиці ендогенних та психогенних депресій як в питанні виду депресивних станів, так і за їх нозологічною приналежністю [6].

Емпіричне дослідження пошире-

ності депресивних розладів психогенного генезу було проведено серед студентів 3 курсу спеціальності «Початкова освіта, психологія» (15 осіб жіночої статі віком 19-20 р.) та 15 осіб жіночої статі віком від 24 до 38 років, які є слухачами навчально-наукового інституту післядипломної освіти спеціальності «Дошкільна освіта» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» м. Івано-Франківськ з використанням методів спостереження, опитувальників та проективних методик.

Дослідження рівня тривоги і депресії проводили за допомогою госпітальної шкали HADS (The Hospital Anxiety and Depression Scale Zigmond A.S., Snaith R.P.), призначеної для первинного виявлення тривоги та депресії. Обстежуваного просять відзначити відповідь, яка стосується його стану за останніх 7 днів. При отриманні 11 і вище балів діагностується клінічно виражена тривога і депресія, при наявності 8-10 балів – субклінічно виражена тривога і депресія, при кількості балів від 0 до 7 діагностується відсутність виражених симптомів.

Діагностування невротичних станів проводили з використанням клініко-психологічного опитувальника невротичних станів К.К.Яхіна-Д.М.Менделевича. Опитувальник дає можливість встановлення якісно-кількісної оцінки за 6 шкалами: тривожності, істеричного типу реагування, obsесивно-фобічних порушень, невротичної депресії, астенії та вегетативних порушень.

Наявність внутрішніх конфліктів і тривоги здійснювали за допомогою проективної методики «Тест Люшера».

За результатами виконання клініко-психологічного опитувальника невротичних станів К.К.Яхіна-Д.М.Менделевича (див. табл. 1) у

Таблиця 1.
Поширеність невротичних станів

Групи	Шкала вегетативних порушень	Шкала невротичної депресії	Шкала астенії	Шкала істеричного реагування	Шкала obsесивно-фобічних порушень	Шкала тривоги
ПОП	33,0%	6,0%	0	80,0%	60,0%	53,0%
ДО	27,0%	33,0%	27,0%	40,0%	40,0%	40,0%
Всього	30,0%	20,0%	13,0%	33,0%	30,0%	47,0%

слухачів навчально-наукового інституту післядипломної освіти спеціальності «Дошкільна освіта» діагностовано наявність невротичних порушень у 60% опитаних. Зокрема, вегетативні порушення 27%, невротична депресія – 33,3%, астеничність – 27%, тривога, істеричне реагування та obsесивно-фобічні порушення – 40%.

У студентів 3 курсу спеціальності «Початкова освіта, психологія» виявлено наявність невротичних порушень у 73% осіб. З них - вегетативні порушення у 30%, невротична депресія у 20%, астения у 13%, істеричний тип реагування у 33%, obsесивно-фобічні порушення – 30%, тривожність у 47%.

Таким чином, було виявлено, що в обстеженого контингенту в цілому у 30% спостерігаються вегетативні порушення, у 20% - невротична депресія, у 13% астения, у 33% істеричне реагування, 30% властиві obsесивно-фобічні порушення, у 47% тривожність.

Розглянемо результати дослідження за опитувальником госпітальної шкали HADS. У студентів спеціальності «Початкова освіта, психологія» субклінічно виражена тривога (8-10 балів) спостерігається у 26%; клінічно виражена тривога (11 і вище балів) діагностується у 13%. Субклінічно виражена депресія діагностується у 6,7%, клінічно виражена депресія діагностується також у 6,7%.

У слухачів навчально-наукового інституту післядипломної освіти спеціальності «Дошкільна освіта» субклінічно виражена тривога спостерігається у 46%; клінічно виражена тривога діагностується у 13%. Субклінічно виражена депресія діагностується у 6,7%, клінічно виражена депресія діагностується також у 6,7%.

Таким чином, всього в обстежуваних субклінічно виражена тривога спостерігається у 36%; клінічно виражена тривога діагностується у 26%. Субклінічно та клінічно виражена депресія діагностується відповідно по 6,7% у двох групах.

Така ситуація свідчить про наявність у обстеженого контингенту нерішучості, невпевненості у своїх силах, хронічну тривогу. В такому стані людина, як правило, не ставить перед собою життєвих цілей, не спрямована на успіх, не вірить в нього. Також нерідко виникають комплекси неповноцінності, зниження працездатності, небажання проводити будь-які активні дії для просування в роботі чи навчанні. Можливі порушення сну, сонливість або, навпаки, безсоння. Виявлена висока частота вегетативних порушень свідчить про наявність хронічної втоми, раптове виникнення головного болю, підвищений артеріальний тиск, надмірна пітливість кінцівок.

Згідно з психоаналітичною пара-

дигмою, невроз тривожності характеризується загальним напруженням і проявляється як готовність до тривожних реакцій, так звана, плаваюча тривога. Вона специфічно пов'язується із ситуацією, яка репрезентує невротичний конфлікт і може регресувати до панічних проявів. Тривожна, напружена людина латентно готова до нападу тривоги і замість адекватної реакції впадає в паніку не тільки при наявності реальної, але й уявної небезпеки.

На нашу думку, серед причин виникнення виявлених психологічних проблем у молодих осіб вагоме місце займає низький рівень психологічної культури, тобто недостатність або й відсутність необхідних знань про особливості та закономірності психічної діяльності, особливо про власні індивідуально-психологічні властивості, реальні можливості і потенціал особистісного та інтелектуального розвитку.

За відсутності достатнього рівня психологічної культури, будучи неспроможними самотійно подолати власні психологічні труднощі, не звертаються за допомогою до фахівців – психологів, психотерапевтів. Це, як правило, призводить до загострення вже існуючих проблем і появи нових. Тому розвиток особистісної компетентності, підвищення психологічної культури людей є необхідною умовою профілактики та подолання багатьох психологічних розладів.

Виходячи з результатів дослідження, першочерговим для молодих осіб, у яких спостерігаються підвищений рівень тривожності, істеричність, вегетативні та obsесивно-фобічні порушення, невротична депресія, ми вважаємо надання психотерапевтичної допомоги.

Як відомо, психотерапія спрямована на зміни в людині ставлення до конкретної проблеми, на фоні якої

виникли порушення та виявлення її причин, нормалізація поглядів клієнта на навколишній світ, що викликали захворювання, розширення кола інтересів, сприяння у становленні повноцінної особистості, здатної займати активну і творчу позицію відносно себе та своєї життєдіяльності, справлятися із травмуючими ситуаціями і переживаннями, приймати рішення і продуктивно, нешаблонно та гідно діяти у відповідних умовах. Важливим є навчання необхідним навичкам та вмінням, які дозволяють контролювати власні емоції, мислення, змінювати поведінку.

Як зазначають Перре, Буманн, перш ніж психотерапія приведе до будь-яких змін поведінки та особистості, повинні відбутися зміни, в яких головну роль відіграють клієнт та його оточення. У терапевтичній концепції, спільній для всіх шкіл (Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992), виділяють наступні фази.

Фаза споглядання («precontemplation stage»), фаза без усвідомлення проблеми. В цій фазі у клієнта немає готовності змінювати свою поведінку, відсутнє усвідомлення наявності проблеми, хоча навколишні її помічають і рекомендують звернутися до психотерапевта, однак, як правило, без успішно.

Фаза наміру («contemplation stage»), усвідомлення проблеми. На цій фазі особа починає розуміти, що в неї є проблеми, однак не може прийняти конкретного рішення, не готова до будь-яких змін, зважає доцільність психотерапії.

На фазі підготовки («preparation»), відбувається прийняття рішення та готовність почати психотерапію ближчим часом. Далі слідує фаза дій («action»), що характеризується прикладанням активних зусиль для того,

щоб добитися змін. Тут відбувається психотерапевтичний процес. Про перехід до фази збереження досягнутих результатів («maintenance») свідчить те, що клієнти прикладають максимум зусиль, щоб зберегти досягнутого. Такі етапи можна простежити як при самостійно ініційованих змінах поведінки, так і при допомозі психотерапевта.

У процесі психотерапії невротичних розладів можна виділити стабільний тип, коли клієнти зупиняються на певній фазі протягом тривалого часу; прогресуючий тип спостерігається при лінійному русі від однієї стадії до іншої; регресивний тип, при якому клієнт повертається з більш пізньої стадії на більш ранню; рециркуляція, при якій протягом психотерапії у клієнта мінімум двічі змінюється напрямки змін.

Безумовно, терапевтичний процес залежить також від соціального оточення клієнта. Отримуючи підтримку з боку найближчого оточення, клієнти мають кращий прогноз не залежно від терапевтичного методу (Bankoff & Howard, 1992; Gaston, Marmar, Thompson & Gallagher, 1988). Крім того, уявлення про хворобу чи розлад, які були набуті клієнтом в процесі соціалізації у своїй субкультурі полегшують або ускладнюють ко-орієнтовану терапевтичну роботу.

Метою психоаналітичної терапії при невротичній депресії, підвищеній тривожності, вегетативних порушеннях тощо є корекція самооцінки та домагань клієнта, структури особистості в цілому, а також усунення невирішених конфліктів раннього дитинства, які відіграють важливу роль у формуванні подальших негативних станів. В результаті клієнт отримує можливість переживати «нормальний психологічний смуток», розширювати спектр емоцій.

Виходячи з того, що невроз є результатом конфлікту між несвідомим і свідомістю, основне завдання психотерапії в рамках психоаналізу полягає в тому, щоб усвідомити несвідоме.

У психоаналітичному підході необхідно звертати увагу на різноманітність інстинктивних імпульсів людини, їх вираження, трансформацію чи приглушення; розуміння того, що для клієнта характерним є опір, який свідчить про наявність конфліктів, яких він не усвідомлює, про існування психологічної боротьби та переживання біологічних внутрішніх імпульсів та інстинктів людини, а також захисній ролі Я по відношенню до Над-Я.

В даній парадигмі психотерапевт є прихильником концепції психічного детермінізму або каузальності, згідно з якою мислитель ні процеси або форми поведінки не є випадковими, а пов'язані з подіями, які їм передували, і доки ці події не стануть усвідомленими, вони мимоволі будуть проявлятися і визначати думки, почуття і поведінку людини.

Завдання психотерапевта-психоаналітика полягає в тому, щоб перевести у свідомість неусвідомлювані тенденції, потяги, конфлікти, тобто сприяти усвідомленню. З цією метою психоаналітик повинен здійснити аналіз певних психічних феноменів, у яких виражається несвідоме. Такими феноменами є вільні асоціації, символічні появи несвідомого, перенос, опір. Тобто, сутність психоаналізу полягає у виявленні та усвідомленні несвідомого за допомогою аналізу його символічних проявів, вільних асоціацій, переносу та опору.

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином, для осіб молодого віку характерними невротичні стани, такі як невротична депресія, вегетативні та obsесивно-фобічні по-

рушення, висока тривожність. Враховуючи, що важливим чинником у розвитку невротичних розладів є наявність преморбідних особистісних особливостей, а також те, що симптоми депресії починають розвиватися під дією складних психотравмуючих чинників, які торкаються глибинних

аспектів особистості, з даною категорією необхідно проводити психотерапевтичні заходи. Перспективами дослідження є проведення психодіагностичного обстеження на предмет поширеності психогенної депресії серед інших спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. М. М. Нагальні проблеми охорони здоров'я підлітків в Україні / М.М. Коренєв // Журнал НАМН України. – 2011. – Т. 17. – № 1. – С. 48–53.
2. Лібанова Е. М. Комплексний демографічний прогноз України на період до 2050 р. (колектив авторів) / за ред. чл.-кор. НАНУ, д.е.н., проф. Е. М. Лібанової. – К. : Український центр соціальних реформ, 2006. – 138с.
3. Корнетов Н.А. Психогенные депрессии / Н.А.Корнетов; – Томск, Издательство Томского университета, 1993.-238 с.
4. Лакосина Н.Д. Неврозы, невротические развития личности .Клиника и лечение / Н.Д.Лакосина, М.М.Трунова -М. :Медицина,1994.-192 с.
5. Бігун Н.І. Психологічні умови особистісного розвитку підлітків з депресивними розладами: Монографія / Н.І. Бігун. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори - 2006 , 2011. –160 с.
6. Носачев И.Г. Клинико-этологическая дифференциация эндогенных и психогенных депрессий в процессе терапии. Дис. канд. мед наук/ И.Г. Носачев. – Оренбург, 2004. – 187с.
7. КоренєвМ. М. Нагальні проблеми охорони здоров'я підлітків в Україні / М.М. Коренєв // Журнал НАМН України. – 2011. – Т. 17. – № 1. – С. 48–53.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. М. М. Nagal`ni problemy` oxorony` zdorov`ya pidlitkiv v Ukrayini / М.М. Korenyev // Zhurnal HAMNUkrayiny`. – 2011. – Т. 17. – # 1. – S. 48–53.
2. Libanova E. M. Kompleksny`j demografichny`j prognoz Ukrayiny` na period do 2050 r. (kolektyv avtoriv) / za red. chl.-kor. NANU, d.e.n., prof. E. M. Libanovoyi. – K. : Ukrayins`kyj centr social`ny`x reform, 2006. – 138s.
3. Kornetov N.A. Psy`xogenные depressy`y` /N.A.Kornetov; – Tomsk, Y`zdatel`stvo Tomskogo uny`versy`teta ,1993.-238 s.
4. Lakosy`na N.D. Nevrozy, nevrotы`chesky`e razvy`ty`ya ly`chnosty` .Kly`ny`ka y` lecheny`e / N.D.Lakosy`na, M.M.Trunova -M. :Medy`cy`na,1994.-192 s.
5. Bigun N.I. Psy`xologichni umovy` osoby`stisnogo rozvy`tku pidlitkiv z depressy`vny`my` rozladamy` : Monografiya / N.I. Bigun. – Kam`yanecz`-Podil`s`kyj` : PP Medobory` - 2006 , 2011. –160 s.
6. Nosachev Y`.G. Kly`ny`ko-этоlogy`cheskaya dy`fferency`acy`ya endogenных y` psy`xогенных depressy`j v processe terapy`y`. Dy`s. kand. med nauk/ Y`.G. Nosachev. – Orenburg, 2004. – 187s.
7. KorenyevM. M. Nagal`ni problemy` oxorony` zdorov`ya pidlitkiv v Ukrayini / М.М. Korenyev // Zhurnal HAMN Ukrayiny`. – 2011. – Т. 17. – # 1. – S. 48–53.

СИВОГРАКОВА З.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра філософії
та соціології, Український
державний університет
залізничного транспорту,
м. Харків, Україна

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД НАВЧАННЯ У ВНЗ ЯК ПРЕДМЕТ СУЧАСНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ПІДХОДИ І МОДЕЛІ

У статті проведено аналіз результатів дослідження професійного самовизначення з позиції різних психологічних підходів. Виділені особливості суб'єктного, особистісно-діяльнісного, акмеологічного, задачного підходів до розуміння змісту і структурної будови феномену професійного самовизначення. Наведені особливості студентського віку як перехідної фази від дозрівання до психологічної зрілості особистості, студентства як специфічної категорії, для якої особливого значення набувають питання професійного самовизначення і можливості його оптимізації.

Ключові слова: професійне самовизначення, особистісне самовизначення, студентський вік; структура, детермінанти професійного самовизначення.

В статье проведен анализ результатов исследования профессионального самоопределения с позиции разных психологических подходов. Выделены особенности субъектного, личностно-деятельностного, акмеологического, задачного подходов к пониманию содержания и структурного строения феномена профессионального самоопределения. Приведены особенности студенческого возраста как переходной фазы от созревания к психологической зрелости личности, студенчества как специфической категории, для которой особое значение приобретают вопросы профессионального самоопределения и возможности его оптимизации.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, личностное самоопределение, студенческий возраст; структура, детерминанты профессионального самоопределения.

The results of professional self-determination research from different psychological approaches are analyzed in article. The features of subjective, personal-activity, acmeological, task approaches to understanding the professional self-determination phenomenon content and structure are allocated. The features of student age as a transitional phase of maturation to the personal psychological maturity, as a specific category for which professional self-determination and its optimization is particularly important are presented. The conclusion about depending on the chosen theoretical and methodological principles and characteristics of a particular professional field, as determinants of professional self-determination of future professionals determine: features personal dispositions (locus of control, emotional balance, communicative, etc.), aspects of self (self-assessment, goal formation, self-government and self-realization), value-semantic personality characteristics, life purport orientations, awareness of professional features, experience activities and its implementation, creative, productive nature of professional interpretation problems, reflection capacity is done.

Key words: professional self-determination, personal self-determination, student age; professional self-determination structure, professional self-determination determinants.

Постановка проблеми. У запиті до сучасної вищої професійної освіти щодо необхідності підготовки фахівців, з одного боку, здатних до гнучкого, лабільного пристосування в умовах швидких змін у соціальному, технологічному, інформаційному середовищі, і в той же час, з іншого - сталих у своїй особистісній позиції щодо професії, вмотивованих до самоздійснення у ній, відданих у здійсненні певних професійно-орієнтованих ефективних способів діяльності, проглядають ознаки протиріччя. Визначення відповідних означеним вимогам методологічних підходів, розробка адекватних психолого-педагогічних технологій, перевірка їх дієвості є актуальним за-

вданням сучасних психологічних і педагогічних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема професійного становлення особистості, професійного самовизначення зокрема, представлена широким спектром наукових досліджень як у сфері загальнопсихологічної тематики, так і спрямованих на вирішення прикладних завдань підготовки та психологічного супроводу фахівців певної професійної галузі. Відомими у визначеній сфері питань є роботи Г.М.Андрєєвої, Е.Ф.Зеєра, Є.О. Клімова, О.К.Осницького, А.В.Петровського, Н.С.Пряжникова, В.Д. Шадрікова, А.К. Маркової та ін. В роботах науковців розвиваються питання змісту, динамі-

ки розвитку, вікових закономірностей становлення професіоналізму, професійного самовизначення, взаємозв'язку процесів професіоналізації і соціалізації, професійного й особистісного становлення та ін.

Широко представлена в літературі проблема розвитку професійного самовизначення старшокласників (А.Є. Голомшток, Е. Гінзберг, Є.О. Клімов, С.П. Крягжде, А.О. Курбатова, О.К. Осницький, Л.З. Сердюк, Г.О. Сторожева та ін.). Водночас дедалі активніше категорію професійного самовизначення використовують дослідники розглядаючи процес розвитку особистості в інші вікові періоди, під час професійної підготовки, фахової освіти, або навіть вже у ході роботи за обраною професією: досліджуються чинники, психологічні умови, психолого-педагогічні, соціально-психологічні й особистісні фактори професійного самовизначення майбутніх вчителів (М.Г. Чобітько, А.К. Маркова), фахівців залізничного транспорту (І.В. Митюкова) [6], інженерів і IT-спеціалістів (Ю.А. Миронова, Л.М.Плоткіна) [5; 7] та ін.

Разом з тим продовжують напрацьовуватися нові підходи у розумінні змісту і чинників розвитку професійного самовизначення особистості, потребують подальшого вивчення шляхи розвитку і психологічного супроводу професійного становлення фахівців зокрема в процесі набуття молодими людьми фахової освіти, що найчастіше збігається з юнацьким віковим періодом становлення особистості.

Метою статті є проведення аналізу сучасних психологічних досліджень у сфері вивчення професійного й особистісного становлення фахівця, феномену професійного самовизначення; окреслення основних методо-

логічних підходів до розуміння їх змісту, будови і визначення оптимальних шляхів психолого-педагогічного сприяння розвитку в період навчання майбутніх фахівців у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Особистісне й професійне самовизначення як процеси, нерозривно пов'язані зі становленням професіоналізму людини, є предметом дослідження вікової і педагогічної психології, психології праці, загальної психології.

Не дивлячись на те, що неоднозначним є розуміння науковцями взаємозв'язку особистісного й професійного самовизначення, загальноприйнятим є розуміння їхньої взаємозалежності і взаємовпливу [8]. Особистісно орієнтований підхід визначається розумінням професійного самовизначення необхідною складовою особистісного самовизначення, процесом розвитку людини в професії на основі найбільш повного використання своїх можливостей, розбудови індивідуально-психологічної структури й індивідуального стилю діяльності (К.А. Альбуханова-Славська, Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, А.Р. Фонарьов та ін.).

Доволі часто, особливо в контексті розгляду вікових особливостей професійного становлення особистості в підлітковому і юнацькому періоді, поняття «професійне самовизначення» і «вибір професії» використовуються дослідниками як синонімічні, професійне самовизначення розуміється виключно як вибір професії з декількох можливих варіантів, як вузько спрямований процес, що орієнтується на співставлення можливостей особистості з вимогами професії, а також на розвиток професійно необхідних якостей людини (Л.І. Божович, А.Є. Голомшток, І.В. Дубровіна, Е.Ф. Зеер, Е.А. Клімов, С.П. Крягжде, В.А. Моля-

ко, Л.З. Сердюк, В.Д. Шадріков). Е.Ф. Зеєр визначає професійне самовизначення як «самостійне усвідомлюване узгодження професійно-психологічних можливостей людини зі змістом і вимогами професійної діяльності, а також знаходження смислу у праці, що виконується у конкретній соціально-економічній ситуації» [3, с.21].

Інтенсивний розвиток наук, які досліджують процеси розвитку і специфічні особливості освіти дорослих – акмеології та андрагогіки, виділення акмеологічного й андрогінного підходів у психології (В.Г. Воронцова, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Ю.М. Кулоткін, І.П. Підласий, Л.Є. Сігаєва, С.О. Сисоєва, Н.Н. Сухова, В.І. Слободчиков), змістили акценти у розумінні психологами професійного самовизначення. Професійне самовизначення почало розглядатись як невід’ємна, неперервна, не обмежена часовими рамками сутнісна характеристика і основний механізм процесу професійного становлення особистості, який є процесом формування суб’єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності (В.В.Рибалка) [2, с. 733].

Розвиток категорій суб’єктності і життєтворчості в психології (В.М. Доній, Г.М. Несен, І.Г. Єрмаков, В.М. Ямницький та ін.) дозволив також більш широко зрозуміти і професійне самовизначення не тільки як процес вибору професії або альтернативних сценаріїв професійного життя, але й також як форму суб’єктної реалізації, самоздійснення, життєтворчості особистості.

Особливого значення набувають питання змісту, структурної будови, закономірностей розвитку і детермінантів становлення професійного

самовизначення в період набуття молодими людьми професійної освіти, в студентський період становлення майбутніх професіоналів.

Дослідження соціально-психологічних особливостей студентського віку як перехідної фази від дозрівання до психологічної зрілості особистості (Б.Г. Ананьєв, М.Г. Дзугоєва, І.О. Зімяня, Ю.М. Кулюкін, А.А. Реан, М.К. Тутушкіна та ін.) дозволили науковцям виділити студентство як особливу категорію з певними специфічними особливостями, зокрема високим освітнім рівнем, пізнавальною мотивацією, комунікативною активністю, переходом самостійності у практичну площину, залежністю соціально-психологічних властивостей вже не стільки від віку, скільки від соціально-професійного положення (І.С.Кон), сензитивністю щодо розвитку смисложиттєвих орієнтацій (Є.М. Борисова, Є.В. Волобуєва, М.В.Гамезо). Цей період характеризується певними протиріччями. Так, у студентів активно формується соціальна активність і готовність входження у нові соціальні спільноти (М.Г. Дзугоєва, І.В. Нікітіна), але соціальна зрілість молодих людей є ще недостатньою, що проявляється зокрема у схильності приписування відповідальності за свої дії та їх результати зовнішнім чинникам (М.К.Тутушкіна). Одним з новоутворень студентства є рефлексія і авторство у становленні власних здібностей (В.І.Слободчиков, Е.І.Ісаєв), рівень визначеності і диференціації життєвих перспектив молодих людей зростає, разом з тим переважають переживання тривоги та невпевненості в їхній емоційній оцінці, спостерігається орієнтація на близьку часову перспективу (А.Є.Левенець).

Багато робіт присвячено проблемі професійного самовизначення

майбутніх педагогів, дослідженню чинників, освітніх умов внз, психолого-педагогічних програм розвитку особистості вчителя (М.О. Захарова, І.О. Зімня, І.А. Зязюн, В.А. Крутецький, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, А.О. Реан, В.Л. Сітніков, В.О. Сластенін, Н.Ф. Талізін, М.Г. Чобітько, О.І. Щербак та ін.). Актуалізація запиту сучасного суспільства щодо підготовки у внз фахівців не стільки як носіїв певних знань і навичок, а радше як особистостей зі сформованими уявленнями про себе й світ, готових до продуктивної взаємодії і творчої самореалізації в умовах, що швидко змінюються, мають певні специфічні галузеві особливості, зумовила появу нових робіт у галузі психолого-педагогічної проблематики професійного самовизначення і становлення фахівців різних галузей: технічних спеціальностей (Ю.А.Миронова, О.А.Кожурова, А.К.Пріма) [5; 4], спеціалістів сфери ІТ-технологій (Л.М. Плоткіна), фахівців залізничного транспорту (І.В. Мітюкова) [6] та ін. Залежно від розуміння змісту і структурної будови, чинників і детермінантів становлення професійного самовизначення у майбутніх фахівців різних галузей авторами пропонуються релевантні їм шляхи та способи психолого-педагогічного впливу щодо його розвитку і оптимізації в умовах освітнього процесу внз.

Так, Л.З.Сердюк, досліджуючи особливості становлення професійного самовизначення старшокласників, виходить із розуміння важливої ролі у цьому процесі соціально-економічних умов, міжособистісних взаємин, вікових особливостей, ситуативних чинників, але провідного значення активності і відповідальності самої особистості. В якості конкретних кроків психолого-педагогічної програми, спрямованої

на ранню оптимізацію професійного самовизначення молодих людей автор пропонує: 1) визначення за допомогою психолога-консультанта *особистісних якостей, нахилів і здібностей*, 2) надання можливостей, у спеціально організованих умовах на заняттях, що ілюструють професії, *отримати реальні відчуття від «професійних» успіхів власного трудового досвіду*, 3) здійснення *активних корекційно - розвивальних заходів*, які сприятимуть усвідомленню життєвих цілей, внутрішніх мотивів вибору професії, формуванню образу себе як представника своєї майбутньої професії [9].

Вважаючи залізничну галузь такою, що пред'являє підвищені вимоги до особистості, сформованості у неї певних якостей для успішності професійної діяльності, Мітюкова І.В. вважає професійне самовизначення процесом і діяльністю, результатом якого є формування підсистеми особистості, в структуру якої входять орієнтаційний, операційний, ціннісно-смісловий й особистісний (когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний) компоненти. Факторами високого рівня професійного самовизначення студентів залізничної галузі є інтернальність особистості, емоційна зрівноваженість, цілеспрямованість, інтелектуальність, швидкість і гнучкість мислення, розвинений самоконтроль, комунікативність, загальна активність, відповідальність. Низький рівень професійного самовизначення у залізничній галузі має достовірні зв'язки з серйозністю, повільністю, обережністю [6].

Розглядаючи професійне самовизначення як свідомий акт виявлення і ствердження власної позиції, інтегративний і динамічний процес, зумовлений перш за все соціальними і соціально-психологічними детермі-

нантами, Кожурова А.В. вважає одним з головних завдань внз як інституту соціалізації особистості розвиток самосвідомості майбутніх фахівців шляхом розвитку їхніх можливостей щодо самооцінки індивідуально-психологічних особливостей, формування цілей, мотивів, цінностей професійної діяльності у процесі засвоєння професійних ролей і здійснення професійних виборів. Критеріями рівня професійного самовизначення на думку автора є показники прояву функцій самооцінювання, цілеутворення, саморегуляції, самоуправління і самореалізації [4].

Розуміння професійного самовизначення як здійснення суб'єктної активності людини виводить на перший план поняття смислотворення, цінностей. На думку А.Р.Фонарьова, становлення особистості професіонала не може бути зведене лише до навчання, а передбачає спільне буття людей, що забезпечує передачу цілісного особистісного досвіду. Відповідно, освітній простір має забезпечувати можливості як для оволодіння предметною професійною діяльністю, так і для оволодіння самим собою як діячем, суб'єктом професії, що можливо, на думку авторів, які поділяють такий підхід (А.А.Деркач, Г.Єгоров), тільки за умови зустрічі з професійно та особистісно значущими задачами, тобто ціннісне наповнення освітнього простору має відповідати цінностям тих, хто навчається, і навпаки. І в цілому, в освітньому просторі має бути передбачена можливість цілеспрямованого привнесення в нього ціннісного змісту [1; 10].

Задачний підхід у психології професіоналізації передбачає розуміння професійного самовизначення як специфічної активності суб'єкта у постановці задач, їхній інтерпретації, пошуку й обґрунтуванні виграних

напрямків їх вирішення. Особливо актуальним у підготовці, зокрема майбутніх інженерів, вважають дослідження умов, які б дозволили подолати «технократичний», «предметоцентричний», репродуктивний підхід до розуміння студентами професійних задач. Підготовка студентів з огляду на засади такого підходу передбачає введення їх у проблемну інтерпретацію ускладнень і протиріч, масштабне бачення виробничих ситуацій і їх соціальних контекстів. Реальною загрозою деформації професійного розвитку вважається відсутність ціннісно-сислової інтерпретації діяльності, звуження її лише до виконавської форми. Натомість перехід до розуміння цілісності, соціальної значущості і набуття досвіду проблемно-творчої інтерпретації виробничих ситуацій вбачається можливим на основі рефлексивних новоутворень майбутніх фахівців [5].

Проведений аналіз дозволяє зробити наступні **висновки**. Поняття професійного самовизначення у сучасних психологічних дослідженнях розкривається в термінах суб'єктного, діяльнісно-особистісного, акмеологічного, задачного та ін. підходів. Виділення дослідниками структурних компонентів і детермінантів професійного самовизначення зумовлюється як обраними теоретико-методологічними засадами, так і особливостями конкретної професійної галузі, її проблемами і вимогами щодо особистості професіонала. До факторів, що визначають зміст, особливості, рівень розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців, відносять: особливості мотивації і певних особистісних диспозицій (локусу контролю, емоційної врівноваженості, комунікативності тощо), аспекти самосвідомості (самооцінювання, цілеутворення, саморегуляції, самоуправління і самореалі-

зації), ціннісно-сміслові особливості особистості, смисложиттєві орієнтації, обізнаність щодо особливостей професійної діяльності і наявність досвіду її реалізації, творчий, продуктивний характер інтерпретації професійних задач, здатність до рефлексії.

Актуальними щодо подальших досліджень є питання визначення

специфічних особливостей професійного становлення майбутніх фахівців нових сучасних спеціальностей, динаміки професійного самовизначення впродовж навчання у ВНЗ, специфіки професійного самовизначення майбутніх фахівців залежно від форм навчання та інші.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Егоров Г. Психолого-акмеологические условия достижения высшего этапа развития профессионализма в процессе профессиональной переподготовки / Г.Егоров // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2010. Вып. 1 (16). - С. 113–126
2. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юріком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб.пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. / Э.Ф.Зеер. – М.: Академический прект; Екатеринбург: деловая книга, 2003. – 336с.
4. Кожурова О. А. Социальные и социально-психологические детерминанты профессионального самоопределения студентов вузов : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Кожурова Оксана Анатольевна. – М., 2007. - 205 с.
5. Миронова Ю.А. Психологические условия развития профессионального самоопределения студентов, будущих инженеров нефтегазодобывающей отрасли : дис... ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Миронова Юлия Анатольевна. – Сургут, 2009. – 267с.
6. Митюкова И. В. Мотивационные и личностные факторы профессионального самоопределения студентов железнодорожного вуза : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Митюкова Ирина Владимировна. - Чита, 2006. – 234с.
7. Плоткина Л. Н. Психолого-педагогические факторы и сценарии профессионально-личностного становления студентов ИТ-специальностей : дис.. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Плоткина Лилия Николаевна. – Саратов, 2011. – 200с.
8. Пряжников Н.С. Профессиональное и личное самоопределение / Н.С.Пряжников. – М.: Издательство «Институт практической психологи»; Воронеж: «МОДЭК», 1996. – 256с.
9. Сердюк Л.З. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників [Електронний ресурс] / Л.З.Сердюк. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/419>
10. Фонарев А .Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А. Р. Фонарев. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 560 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Egorov G. *Psichologo-akmeologicheskie uslovija dostizhenija vysshego etapa razvitija professionsl'izma v prozesse professionsl'noj perepodgotovki* / G.Egorov // *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psihologija.* – 2010. Vyp. 1 (16). – S. 113-126
2. *Enziklopedija osvity / APN Ukrainy; holov. red. V.H.Kremen'.* – K.: Junikom Inter, 2008. – 1040s.
3. Zejer E. F. *Psihologija professij: Ucheb. posobije dlja studentov vuzov.* – 2-e izd., pererab., dop. / E.F.Zejer / - M.: Akademicheskij prospect; Jekateriburg: delovaja kniga, 2003. – 336s.
4. Kozhurova O. A. *Sozial'nyje I sozial'no-psihologicheskiye determinanty professional'nogo samoopredelenija studentov vuzov : dis. ... kandidata psihol. nauk : 19.00.05 / Kozhurova Oksana Anatol'jevna.* – M., 2007. – 205s.
5. Mironova Ju. A. *Psihologicheskiye uslovija razvitija professional'nogo samoopredelenija studentov, buduschih inzhenerov neftegazodobyvajushej otrasli : dis. ... kandidata psihol. nauk : 19.00.07 / Mironova Julija Anatol'jevna.* – Surgut, 2009. – 267s.
6. Mitjukova I. V. *Motivacionnyje I lichnostnyje factory professional'nogo samoopredelenija studentov zhelezнодорожного вуза : dis. ... kandidata psihol. nauk : 19.00.01 / Mitjukova Irina Vladimirovna.* – Chita, 2006. – 234s.
7. Plotkina L. N. *Psihologo-pedagogicheskiye factory i szenarii professional'no-lichnostnogo stanovlenija studentov IT-spezial'nostej : dis. ... kandidata psihol. nauk : 19.00.07 / Plotkina Liliya Nikolajevna.* – Saratov, 2011. – 200s.
8. Prjazhnikov N. S. *Professional'noje i lichnoje samoopredelenije* / N. S. Prjazhnikov. – M.: Izdatel'stvo "Institut prakticheskoy psihologii"; Voronezh: "MODEK", 1996. – 256s.
9. Serdjuk L. Z. *Psichologichni osoblyvosti profesijnogo samovyznachennja starshoklasnykiv [Elektronnyj resurs]* / L. Z. Serdjuk. – Rezhym dostupu: <http://social-science.com.ua/article/419>
10. Fonarjov A. R. *Psihologicheskiye osobennosti lichnostnogo stanovlenija professional* / A. R. Fonarjov. – Moskva : Moskovskij psihologo-sozial'nyj institute ; Voronezh : MODEK, 2005. – 560s.

СТАДНИК Г.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології,
Сумський Державний
педагогічний університет
ім. А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

СІМБІРЬОВА О.О.,
магістр,
Сумський державний
педагогічний університет
ім. А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ТА САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ

Стаття присвячена гендерним особливостям тривожності та самооцінки підлітків і юнаків. Встановлено взаємозв'язок між тривожністю і самооцінкою підлітків та юнаків, котрий виражається в наступному: чим вищий рівень тривожності, тим нижча самооцінка. З'ясовано, що у хлопців підліткового віку особистісна та ситуативна тривожність виражена в однаковій мірі, у дівчат підліткового віку більш виражена особистісна тривожність. Для хлопців юнацького віку характерна більш виражена особистісна тривожність, а для дівчат юнацького віку – ситуативна тривожність. За результатами дослідження були отримані якості, притаманні, на думку підлітків та юнаків (хлопців і дівчаток), ідеальній моделі.

Ключові слова: тривожність, самооцінка, гендерні особливості самооцінки і тривожності, взаємозв'язок між самооцінкою і тривожністю, підлітки, юнаки.

Статья посвящена гендерным особенностям тревожности и самооценки подростков и юношей. Установлена взаимосвязь между тревожностью и самооценкой подростков и юношей, который выражается в следующем: чем выше уровень тревожности, тем ниже самооценка. Выяснено, что у ребят подросткового возраста

личностная и ситуативная тревожность выражена в одинаковой степени, у девушек подросткового возраста более выражена личностная тревожность. Для ребят юношеского возраста характерна более выраженная личностная тревожность, а для девушек юношеского возраста ситуативная тревожность. По результатам исследования были получены качества, присущие, по мнению подростков и юношей (парней и девочек) идеальной модели.

Ключевые слова: *тревожность, самооценка, гендерные особенности самооценки и тревожности, взаимосвязь между самооценкой и тревожностью, подростки, юноши.*

This article is dedicated to the gender peculiarities of the anxiety and self-concept of the teenagers and youth. The interconnection between the anxiety and self-concept of the teenagers and youth was installed, it is expressed by the level of the anxiety. Higher anxiety influences on self-concept badly. It was studied out, that personal and situational anxiety of adolescents are equal to each other, as for girls' personal anxiety, it is more expressed. When we speak about youth, for them is typically strongly marked personal anxiety, and for ladies is typically strongly marked situational anxiety, . The result of research showed the quality of inherent example, which is ideal in the teenagers' opinion.

Key words: *an anxiety, self-concept, gender peculiarities of the anxiety and self-concept, the interconnection between the anxiety and self-concept, teenagers, youth.*

Постановка проблеми.
Звернення до проблеми взаємозв'язку тривожності та самооцінки обумовлено роллю самооцінки у процесі розвитку особистості. Проблема зв'язку самооцінки з іншими властивостями особистості недостатньо вивчена в психології, тому дослідження взаємозв'язку самооцінки та рівня тривожності є актуальним.

Самооцінка особистості підлітка є дуже важливим фактором, який відображає ступінь реальних та ідеальних, або бажаних, уявлень про себе. Вивчення структури самооцінки, динаміки її розвитку представляє великий інтерес, як у теоретичному, так і в практичному плані, оскільки дозволяє наблизитися до розуміння механізмів

формування особистості в онтогенезі. У свою чергу самооцінка дозволяє відчувати людині себе впевнено в різних життєвих ситуаціях і не переживати з будь-якого не значного приводу. Отже, самооцінка людини обумовлює ступінь тривожності, який переживає особистість. Життєвий темп зростає, а разом з ним внутрішнє напруження і тривога. Все це викликає в особистості сумніви в собі та провокує підвищення рівня тривожності, психічні розлади, фобії і тому подібне. Тому гостро постає питання захисту людської психіки та самооцінки як її складового елементу, контролю рівня тривожності.

Підлітковий та ранній юнацький вік є перехідним періодом від дитинства до дорослості, в яких переплітаються суперечливі тенденції. Для

цього складного етапу характерні як позитивні, так і негативні прояви. У цей час завершується оформлення тієї схеми поведінки, яка впливатиме на фізичне і психічне здоров'я, на все подальше життя.

Ще однією особливістю, що притаманна для підліткового та юнацького періоду, є становлення емоційно-вольової сфери, яка впливає на психічний розвиток. При порушенні емоційної сфери виникає таке явище як тривожність. Тривожність є поширеним психологічним феноменом нашого часу. Вона є частим симптомом неврозів і функціонального психозу, а також пусковим механізмом розладів емоційної сфери особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Над проблемою тривожності працювали як зарубіжні, так і вітчизняні вчені: А. Адлер, В. Астапов, Ф. Березін, Л. Бороздіна, Н. Левітов, А. Прихожан, О. Ранк, К. Сидоров, Ч. Спілбергер, З. Фрейд, І.Ясочкіна та інші. Значний внесок у вивчення самооцінки зробили Р. Бернс, Л. Божович, Л. Бороздіна, І. Кон, О. Леонтєв, А. Липкіна, О. Молчанова, С. Рубінштейн, В. Столін,

І. Чеснокова та багато інших.

Мета статті: дослідження гендерних особливостей взаємозв'язку тривожності та самооцінки підлітків та юнаків.

Виклад основного матеріалу. Для емпіричного дослідження гендерних особливостей взаємозв'язку самооцінки та тривожності у підлітковому та юнацькому віці нами були використані такі методи дослідження:

Аналіз, порівняння, узагальнення теоретичних та експериментальних даних з досліджуваної проблеми.

Стандартизовані опитувальники та методики, що дозволяли діагностувати рівні прояву тривожності та самооцінки підлітків та юнаків: тест «Дослідження тривожності» (опитувальник Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна) [5, с.221]; опитувальник «Вивчення загальної самооцінки» (Казанцева Г.) [9, с.74], тест С. Будасі «Самооцінка особистості» [9, с.108].

Коефіцієнт кореляції К. Пірсона як метод обробки емпіричних даних [12].

Експериментальною базою дослідження являлись учні Малопавлівської загальноосвітньої школи І – ІІІ



Рис. 1. Результати дослідження тривожності підлітків за методикою «Шкала тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна

Таблиця 1.

Результати дослідження тривожності підлітків за методикою «Шкала тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна: гендерний аспект

Шкала	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата
Ситуативна тривожність	13 %		77%		10%	
	1%	12%	41%	36%	8%	2%
Особистісна тривожність	10%		67%		23%	
	8%	2%	32%	35%	10%	13%

ступенів Охтирського району, Сумської області: підлітки 5-7 класів, вік – 10-14 років; юнаки – учні 8-10 класів, вік – 15-17 років. Загальна кількість респондентів – 40 (підлітки: 10 хлопців і 10 дівчат; юнаки: 10 хлопців і 10 дівчат). Респондентам було запропоновано пройти методику «Шкала тривожності» Ч. Спілбергера адаптована Ю. Ханіним. Отримані дані представлені за допомогою графіку (рис.1., рис. 2., таблиця 1, таблиця 2.).

Отже, як видно з даного графіка, ситуативна тривожність у більшості респондентів має середній рівень вираженості (77%), у 13% респондентів ситуативна тривожність має низький рівень, у 10% респондентів ситуативна тривога має високий рівень. Особистісна тривожність у більшості респондентів має середній рівень вираженості (67%), у 23% респондентів особистісна тривожність має високий рівень, у 10% – низький.

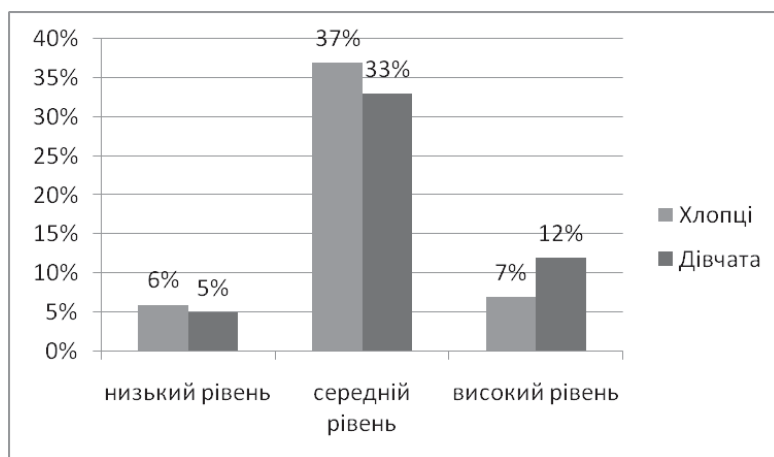


Рис. 2. Результати дослідження тривожності юнаків за методикою «Шкала тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна

Таблиця 2.

Результати дослідження тривожності юнаків за методикою «Шкала тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна: гендерний аспект

Шкала	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата
Ситуативна тривожність	25%		55%		20%	
	13%	12%	29%	26%	8%	12%
Особистісна тривожність	21%		58%		21%	
	11%	10%	32%	26%	7%	14%

З даної таблиці ми бачимо, що низький рівень ситуативної тривожності мають 1% хлопців та 12% дівчат; середній рівень ситуативної тривожності мають 41% хлопців та 36% дівчат; високий рівень ситуативної тривожності мають 8% хлопців і 2% дівчат. Що стосується особистісної тривожності, то тут маємо такі дані: низький рівень мають 8% хлопців та 2% дівчат; середній рівень мають 32% хлопців та 35% дівчат; високий рівень мають 10% хлопців та 13% дівчат.

З даного графіка видно, що ситуативна тривожність у більшості юнаків знаходиться на середньому рівні – 55%; 25% респондентів мають низький рівень ситуативної тривожності, 20% – високий. Особистісна тривожність у більшості юнаків знаходиться на середньому рівні – 58%; 21% досліджуваних має низький рівень і стільки ж – високий рівень (21%).

З даної таблиці можна побачити, що низький рівень ситуативної тривожності мають 13% хлопців та 12% дівчат; високий рівень ситуативної тривожності мають 29% хлопців та 26% дівчат; низький рівень – 8% хлопців та 12% дівчат. Що стосується особистісної тривожності, то тут маємо такі дані:

низький рівень мають 11% хлопців та 10% дівчат; середній рівень мають 32% хлопців та 26% дівчат; високий – 7% хлопців та 14% дівчат.

Наступною була проведена методика «Вивчення загальної самооцінки» Г. Казанцевої. Дані методики представлені за допомогою графіку (рис. 3. та рис. 4.).

Отже, як видно з даного графіку, у 67% респондентів переважає середній рівень самооцінки (32% – хлопці, 35% – дівчата). Це свідчить про адекватне сприйняття власного «Я». У 20% респондентів переважає низький рівень самооцінки (8% – хлопці, 12% – дівчата). Такі люди применшують свою значимість та здібності. Власні досягнення пояснюють волею випадку, допомогою іншої людини, удачею, і лише в останню чергу – своїми зусиллями. Компліменти на свою адресу сприймаються з недовірою або навіть агресивним неприйняттям. Людина з низькою самооцінкою завжди сумнівається в собі, тому також має проблеми із самореалізацією. Вона вибирає тільки ті цілі, яких свідомо легко досягне. Але часто це значно нижче її реальних можливостей.

У 13% респондентів переважає ви-

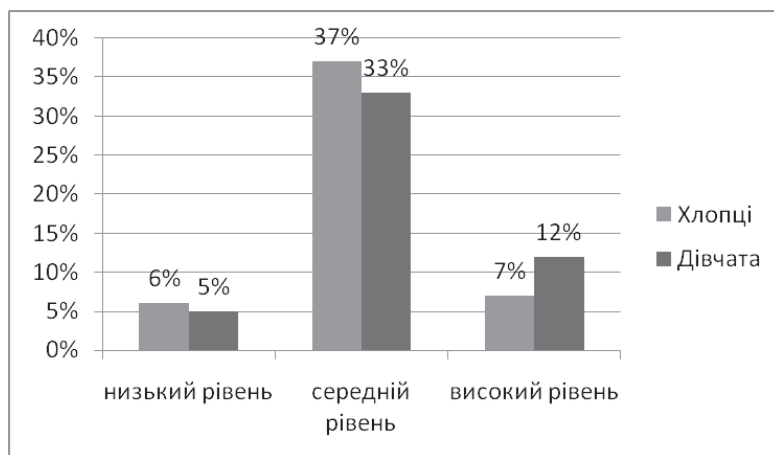


Рис.3. Результати дослідження самооцінки підлітків за методикою Г. Казанцевої «Вивчення загальної самооцінки»

сокий рівень самооцінки (10% – хлопці, 3% – дівчата). Людина з таким типом сприйняття своєї особистості схильна перебільшувати власні гідності й успіхи. Іноді це супроводжується властивістю применшувати здібності інших. Така людина зазвичай вважає свої успіхи виключно власною заслугою, а роль зовнішніх факторів недооцінює. А ось в невдачах звинувачує обставини або інших людей, але тільки не

себе. Вона болісно реагує на критику і готова агресивно відстоювати свої позиції. Основне прагнення людей з перебільшеною оцінкою власного «Я» – будь-що уберегтися від невдачі і довести власну правоту у всьому. Але часто така поведінка є реакцією на базове почуття неповноцінності. Результат занадто високої самооцінки – труднощі в спілкуванні з оточуючими і проблеми з самореалізацією.

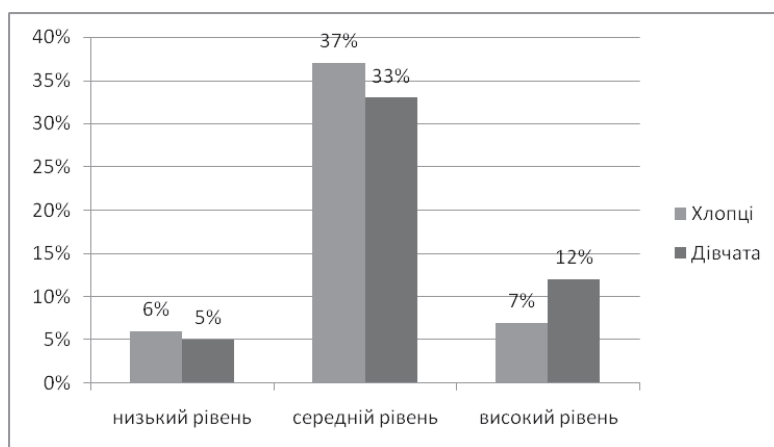


Рис.4 .Результати дослідження самооцінки юнаків за методикою Г. Казанцевої «Вивчення загальної самооцінки»

Таблиця 3.
Результати дослідження самооцінки підлітків за методикою С. Будасі «Самооцінка особистості»: гендерний аспект

Самооцінка особистості	Завищена		Занижена		Нормальна	
	11%		25%		64%	
Хлопці / дівчата	7%	4%	12%	13%	31%	33%

Отже, як видно з даного графіку, 70% юнаків мають середній рівень самооцінки (37% – хлопці та 33% – дівчата); 19% досліджуваних мають високий рівень самооцінки (7% – хлопці, 12% – дівчата); 11% респондентів мають низький рівень самооцінки (6% – хлопці, 5% – дівчата).

Останньою методикою, яку ми запропонували респондентам, був тест С. Будасі «Самооцінка особистості». Результати даного тесту представлені в таблиці 3 і 4.

З даної таблиці видно, що у більшості підлітків (64%) переважає нормальна самооцінка, серед них 31% хлопців та 33% дівчат; 25% респондентів мають занижену самооцінку (12% хлопців та 13% дівчат); 11% досліджуваних мають завищену самооцінку (7% хлопців та 4% дівчат).

Також, за результатами даного тесту ми виявили:

Якості притаманні ідеальній людині, на думку підлітків: хлопці (життєрадісність, принципо-

вість, завзятість); дівчата (щирість, життєрадісність, чесність). Найбільш неприємні якості: хлопці (боягузтво, гордість, ніжність); дівчата (егоїзм, боягузтво, злопам'ятність). Якості, найменш характерну для себе: хлопці (боягузство, мрійливість, ніжність). дівчата (капризність, педантичність, егоїзм).

З даної таблиці видно, що у більшості юнаків переважає нормальна самооцінка – 71% (35% – хлопці та 36% – дівчата). 21% респондентів мають завищену самооцінку (11% – хлопців та 10% – дівчата). 8% досліджуваних мають занижену самооцінку (4% – хлопці та 4% – дівчата).

Також, за результатами даного тесту, ми виявили:

Якості притаманні ідеальній людині, на думку юнаків: хлопці (терплячість, завзятість, чесність); дівчата (добота, вдумливість, привітність). Найбільш неприємні якості: хлопці (боягузтво, зарозумілість, егоїзм); дівчата (черствість, легковажність, гор-

Таблиця 4.
Результати дослідження самооцінки юнаків за методикою С. Будасі «Самооцінка особистості»: гендерний аспект

Самооцінка особистості	Завищена		Занижена		Нормальна	
	21%		8%		71%	
Хлопці / дівчата	11%	10%	4%	4%	35%	36%

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ДОСЯГНЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ

дість). Якість, найменш характерну для себе: хлопці (зарозумілість, боягузтво, легковажність); дівчата (черствість, рішучість, стриманість).

За результатами отриманими в

ході експериментального дослідження ми склали зведену таблицю, за допомогою якої можна простежити взаємозв'язок тривожності та самооцінки підлітків та юнаків. Дані пред-

Таблиця 5.

Зведена таблиця даних дослідження тривожності та самооцінки підлітків та юнаків за методиками «Шкала тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна та «Вивчення загальної самооцінки» Г. Казанцевої

№	Стать	Вік	Особистісна	Ситуативна	Самооцінка
1	1	3	45	47	-4
2	1	3	33	40	1
3	1	3	32	45	1
4	1	3	20	23	6
5	1	3	38	41	2
6	1	3	50	30	2
7	1	3	36	32	3
8	1	3	45	55	-5
9	1	3	32	38	3
10	1	3	43	40	4
11	2	3	34	42	3
12	2	3	40	33	2
13	2	3	42	32	1
14	2	3	32	30	3
15	2	3	25	20	7
16	2	3	33	31	2
17	2	3	40	35	3
18	2	3	65	50	-6
19	2	3	32	35	3
20	2	3	28	21	5
21	1	4	25	28	3
22	1	4	32	35	2
23	1	4	20	22	8
24	1	4	40	30	3
25	1	4	35	40	2
26	1	4	42	35	2
27	1	4	30	38	3
28	1	4	45	50	-3
29	1	4	55	43	1
30	1	4	32	32	2

31	2	4	40	48	2
32	2	4	35	40	1
33	2	4	30	31	3
34	2	4	32	43	2
35	2	4	50	60	-7
36	2	4	28	31	3
37	2	4	28	20	6
38	2	4	33	35	5
39	2	4	38	47	-4
40	2	4	36	41	3

ставлені в таблиці 5.

В графі «Стать» під номером 1 за-
кодована чоловіча стать, під номером
2 – жіноча. В графі «Вік» під номером
3 закодований підлітковий вік, під но-
мером 4 – юнацький.

Проаналізувавши дані, що зна-
ходяться у вищезазначеній таблиці,
Таблиця 4.

**Результати дослідження самооцінки юнаків за методикою С. Будасі
«Самооцінка особистості»: гендерний аспект**

можна побачити взаємозв'язок між
тривожністю та самооцінкою у таких
номерів: №1, №8, №18, №35. У даних
респондентів спостерігається така тен-
денція: чим вищий рівень тривожнос-
ті, тим нижча самооцінка. У номерів 4,
10, 15, 20, 23, 37, 38 спостерігається така
тенденція: чим вищий рівень самооо-

Корреляции

		самооцінка	ОТ	СТ
Самооцінка	Корреляция	1	-,733**	-,846**
	Пирсона			
	Знч.(2-сторон)		,000	,000
	N	40	40	40
ОТ	Корреляция	-,733**	1	,658**
	Пирсона			
	Знч.(2-сторон)	,000		,000
	N	40	40	40
СТ	Корреляция	-,846**	,658**	1
	Пирсона			
	Знч.(2-сторон)	,000	,000	
	N	40	40	40

** . Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

цінки, тим нижча тривожність. Також, з даної таблиці можна побачити, що у хлопців підліткового віку особистісна та ситуативна тривожність виражена в однаковій мірі; у дівчат підліткового віку більш виражена особистісна тривожність. Для хлопців юнацького віку характерна більш виражена особистісна тривожність, а для дівчат юнацького віку – ситуативна тривожність.

Наступним методом нашого дослідження стала кореляція К. Пірсона, яку ми провели за допомогою програми SPSS. Для підтвердження нашої гіпотези, ми провели кореляційний аналіз між даними рівня тривожності (особистісна та ситуативна) і рівнем самооцінки підлітків та юнаків. Отримані дані представлені у таблиці 6.

На основі отриманих результатів кореляційного аналізу ми встановили взаємозв'язок на рівні статистичної значущості між тривожністю та самооцінкою респондентів. Високий кореляційний зв'язок на рівні 0,01 було виявлено за шкалами «Ситуативна тривожність» «Особистісна тривожність» з методики «Дослідження тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна та шкалою «Самооцінка» з методики «Вивчення загальної самооцінки» Г. Казанцевої. Респонденти мають високий взаємозв'язок між вищеназваними досліджуваними параметрами. Таким чином було з'ясовано, що чим вищий рівень особистісної тривожності – тим нижчий рівень самооцінки та чим вищий рівень ситуативної тривожності – тим нижча самооцінка.

Висновки. Отже, проблема тривожності і самооцінки підлітків та їх взаємозв'язку залишається актуальною й до сьогодні. Це пов'язано з віковими особливостями особистості, умовами життя, напруженістю, що з кожним роком лише зростає у су-

часному суспільстві внаслідок пришвидшення темпу життя, соціальних, політичних, культурних змін та ще багато інших чинників. Новітні технології вдосконалюються кожної хвилини, виникає необхідність у швидкому пристосуванні до нових умов життя, а особистість не встигає до цього звичаїтися. Таким чином виникає безліч проблем та протиріч, серед яких чималу роль займає тривожність, яка в свою чергу впливає на самооцінку та якість життя в цілому.

У досліджуваних спостерігається така тенденція: чим вищий рівень самооцінки, тим нижча тривожність. Також ми з'ясували, що у хлопців підліткового віку особистісна та ситуативна тривожність виражена в однаковій мірі; у дівчат підліткового віку більш виражена особистісна тривожність. Для хлопців юнацького віку характерна більш виражена особистісна тривожність, а для дівчат юнацького віку – ситуативна тривожність.

На основі отриманих результатів кореляційного аналізу ми встановили взаємозв'язок на рівні статистичної значущості між тривожністю та самооцінкою респондентів. Високий кореляційний зв'язок на рівні 0,01 було виявлено за шкалами «Ситуативна тривожність» «Особистісна тривожність» з методики «Дослідження тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна та шкалою «Самооцінка» з методики «Вивчення загальної самооцінки» Г. Казанцевої. Респонденти мають високий взаємозв'язок між вищеназваними досліджуваними параметрами. Таким чином було з'ясовано, що чим вищий рівень особистісної тривожності – тим нижчий рівень самооцінки та чим вищий рівень ситуативної тривожності – тим нижча самооцінка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В.М. Астапов. – Москва, 2008 // Тревога и тревожность : хрестоматия : [учебное пособие] / сост. В.М. Астапов. – Санкт-Петербург : Пер Сэ, 2008. – 159 с.
2. Айзенк, Х. Психологические теории тревожности / Х. Айзенк // Тревога и тревожность : хрестоматия: учебное пособие / сост. В.М. Астапов. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 247с.
3. Березин Ф. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Березин – СПб.: Наука, 1988. – 270с.
4. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
5. Головей Л. Практикум по возрастной психологии: учеб.пособие // Л. Головей, Е. Рыбалко. – СПб.: Речь. – 2002. – 350с.
6. Зинько Е. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть 1. Самооценка и ее параметры / Е. Зинько // Психологический журнал, 2006. – Т. 27. № 3. – С.18 - 30.
7. Пастухова М. Теоретические аспекты психологического изучения самооценки личности / М. В. Пастухова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 12. – 2010. – № 5. – С. 460-462.
8. Прихожан, А.М. Психология тревожности [Текст]: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.
9. Ромицина Е. Методика многомерной оценки детской тревожности / Е. Ромицина – СПб.: Речь, 2006. – 112 с.
10. Ясточкина І. Психологічні чинники та корекція тривожності в ранньому юнацькому віці: Дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук: спец.19.00.07. / І. Ясточкина – К., 2011 – 320 с.
11. SPSS: искусство обработки информации // Под ред. Момота В. – М., 2002. – 250 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Funktsyonal'nyy podkhod k yzuchenyyu sostoyaniya trevohy / V.M. Astapov. – Moskva, 2008 // Trevoha y trevozhnost' : khrestomatyaya : [uchebnoe posobyey] / sost. V.M. Astapov. – Sankt-Peterburh : Per Sэ, 2008. – 159 s.
2. Ayzenk, Kh. Psykholohycheskye teoryy trevozhnosty / Kh. Ayzenk // Trevoha y trevozhnost' : khrestomatyaya: uchebnoe posobyey / sost. V.M. Astapov. – Sankt-Peterburh : Pyter, 2001. – 247s.
3. Berezyn F. Psykhycheskaya y psykhofyzyolohycheskaya adaptatsyya cheloveka / F. Berezyn – SPb.: Nauka, 1988. – 270s.
4. Berns R. Razvytye Ya – kontseptsyy y vospytanye / R. Berns. – M.: Prohress, 1986. – 421 s.
5. Holovey L. Praktikum po vozrastnoy psykholohyy: ucheb.posobyey // L. Holovey, E. Rybalko. – SPb.: Rech'. – 2002. – 350s.
6. Zyn'ko E. Sootnoshenye kharakterystyk samootsenky y urovnya prytyazaniy. Chast' 1. Samootsenka y ee parametry / E. Zyn'ko // Psykholohycheskiy zhurnal, 2006. – Т. 27. # 3. – S.18 - 30.

7. *Pastukhova M. Teoretycheskiye aspekty psikhologicheskogo izucheniya samootsenki lichnosti / M. V. Pastukhova // Yzvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. T. 12. – 2010. – # 5. – S. 460-462.*
8. *Prykhozhan, A.M. Psikhologicheskaya trevozhnost [Tekst]: doshkol'nyy i shkol'nyy vozrast / A. M. Prykhozhan. – 2-e izd. – SPb.: Pyter, 2009. – 192 s.*
9. *Romytsyna E. Metodyka mnohomernoy otsenki det'skoy tryvozhnosti / E. Romytsyna – SPb.: Rech', 2006. – 112 s.*
10. *Yastochkina I. Psikhologicheskii chynniki ta korektsiya tryvozhnosti v rann'omu yunats'komu vitsi: Dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psikhol. Nauk: spets.19.00.07. / I. Yastochkina – K., 2011 – 320 s.*
11. *SPSS: yskusstvo obrabotky ynfomatyy // Pod red. Momota V. – M., 2002. – 250 s.*

4. ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ: ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ

КАРДАПОЛЬЦЕВА А.А.,
аспирант, ГАУГН, Москва, Россия
БЕЛОВОЛ Е.В.,
кандидат психологических наук,
доцент, профессор кафедры
психологии
развития МПГУ,
ведущий научный сотрудник,
Центр нейрокоммуникативных
исследований,
Государственный институт
русского языка
им. А.С. Пушкина,
Москва, Россия

ФЕНОМЕН ЭСКАПИЗМА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ¹

В статье рассматривается эскапизм как явление современного мира и как феномен современной науки. Теоретический анализ подходов к проблеме эскапизма в разных областях гуманитарного знания (главным образом, в философии, литературоведении и психологии) выявил существование противоречий в понимании этого явления.

Ключевые слова: эскапизм, формы эскапизма, воображаемые миры, уход в фантазию, самореализация личности.

У статті розглядається ескапізм як явище сучасного світу і як феномен сучасної науки. Теоретичний аналіз підходів до проблеми ескапізму в різних галузях гуманітарного знання (головним чином, у філософії, літературознавстві та психології) виявив існування протиріч у розумінні цього явища.

Ключові слова: ескапізм, форми ескапізму, уявні світи, догляд в фантазію, самореалізація особистості.

Escapism as a phenomenon of a modern world and problem for present-day science is considered in the article. Theoretical analysis

1 Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-06-01085

of approaches to escapism problem in different areas of the humanities (mainly in philosophy, philology and psychology) has revealed considerable contradictions in the understanding of the phenomenon.

Key words: *escapism, forms of escapism, imaginary worlds, escapes into fantasy, person's self-realization.*

Часть I. Эскапизм в литературе и литературоведении: уход в фантазию и поиск утраченной гармонии с миром.

В реалиях современной культуры проявилось явление, обозначенное термином «эскапизм». Оно обратило на себя общественное внимание и всё чаще становится предметом исследований в разных областях гуманитарного знания. И это неудивительно, потому что реальность современного общества навязывает человеку определенный стиль жизни, который зачастую становится губительным для личности. Стремление достичь таких «значимых» сегодня атрибутов жизни, как материальный достаток, успешность и общественное положение, приводит к возникновению специфических взглядов и представлений об окружающем мире. Созданная самим же человеком действительность вызывает затенение подлинно человеческих ценностей, таких как добро, вера, любовь, дружба, солидарность; загоняет вглубь стремление быть великодушным и справедливым, способность восхищаться красотой мира и других людей. В то же время сегодня, как никогда, человек имеет возможность создавать множество вариантов жизни и самого себя, которые могут быть противоречивыми, но при этом социально реализованными.

Таким образом, современной чело-

век находится в ситуации, когда, с одной стороны, он ограничен жёсткими рамками действительности, диктующей ему определённые поведенческие и смысловые шаблоны, с другой – наделён почти безграничной свободой в создании своей жизни и выборе своего «Я». Свободой, которая провозглашена сегодня как естественное и неотъемлемое право человека. В этой точке и возникает проблема эскапизма, как стратегии поведения или образа жизни в условиях современной культуры, когда неумение пользоваться своей свободой может привести к самоотчуждению, а умение – к самореализации.

Проблема эскапизма выбрана нами для исследования неслучайно. В настоящее время эскапизм недостаточно изучен, а существующие интерпретации этого феномена в психологии и гуманитарных науках, таких как философия, социология, литературоведение, весьма неоднозначны. Всё чаще появляясь в научной литературе, этот термин по-прежнему не имеет чёткого, устоявшегося определения и типологии. Кроме того, очень часто слово «эскапизм» употребляется с ярко выраженным негативным оттенком. Как правило, под этим понятием подразумевают подмену реальных отношений человека с миром воображаемыми. В данном исследовании мы предлагаем взглянуть на эскапизм несколько под другим углом и показать его значи-

мость в качестве формы самореализации личности.

На наш взгляд, основная проблема, связанная с явлением эскапизма, кроется не том, что человек, пытаясь найти для себя приемлемый способ существования, устремляется из реального мира в мир своего воображения, но скорее в том, что большинство людей (хотя бы они того сознательно или нет) сужает взгляд на реальную жизнь, и поэтому видят лишь одну из множества её сторон. Мы полагаем, что эскапизм позволяет не только *убежать* от действительности, но *выйти за её пределы* и увидеть мир во всём его многообразии. Осознание этого может открыть перед человеком возможности использования образов мира для построения своей уникальной жизни и реализации своих творческих способностей.

Об эскапизме как о характеристике современного образа жизни начали говорить не так давно, хотя само явление появилось, несомненно, раньше. На протяжении всей истории человечество шло по пути преодоления границ своей среды обитания. Не найдя себе приюта в природе, человек собственными руками и разумом создал свой мир из преобразованной природы. Мир, который со временем стал настолько сложен и противоречив, что сам же человек так и не смог в полной мере психологически приспособиться к нему. Однако поиски не прекращаются: личность непрестанно ищет другие, более совершенные возможности существования, продолжая преодолевать границы единственной реальности, которая оказывается слишком тесной для реализации своего потенциала. В связи с этим можно сказать, что человек находится в постоянном состоянии «бегства» за пределы той действительности, в которой

он существует «здесь и сейчас», и мы вслед за Р.Е.Мантовым назовём самих себя «Homo Fugiens (от лат. fugio - убежать)» – человек убегающий (Мантов, 2003).

Откуда берётся понятие «эскапизм»? Всё начинается с употребления термина «escape» по отношению к литературе (escape literature – «эскапистская литература», или «литература бегства»). Само слово входит в широкое употребление в 1930-ые гг. XX века, как утверждает Роберт Б.Хайлман (Heilman, 1975). До этого в значении «бегства от реальности» термин встречается в отдельных случаях, например, у писателя Ч.Диккенса (1853г.) или английского поэта и эссеиста А.К.Бенсона, который в одноименном эссе пишет о новом для своей эпохи понимании термина «escape» применительно к литературе в частности и к жизни в целом. Он утверждает, что все великие истории – это истории бегства или спасения, порождённые вечной неудовлетворённостью человека и тягой к разнообразию своей жизни (Benson, 1915).

В 40-е и 50-е гг. появляются работы зарубежных авторов в разных областях гуманитарного знания, в которых за редким исключением эскапизм рассматривается с негативной точки зрения. Начиная с 1960-х гг., в большинстве англоязычных словарей слово «escape» в качестве одного из официальных получает определение «бегство от реальности» или схожие с ним значения. Однако для обозначения аналогичного культурного и общественного явления равноценного термина на русском языке предложено не было, и в употребление вошло слово «эскапизм» или более громоздкое понятие «бегство от реальности», привносящее определённый смысловой оттенок. Так, энциклопедический

словарь дает следующее объяснение этому понятию: «Эскапизм (от англ. escape - бежать - спастись), стремление личности уйти от действительности в мир иллюзий, фантазии в ситуации кризиса, бессилия, отчуждения» (Энциклопедический словарь, 2009). Однако это определение не является исчерпывающим.

Следует отметить, что до сих пор исследований, посвященных непосредственно эскапизму, не так много. Изучению того, от чего и к чему «бежит» современный человек, посвящен ряд работ преимущественно по философии, а также по психологии, социологии и литературоведению.

Одним из первых целенаправленно описывает феномен «бегства от реальности» Дж.Р.Р.Толкин, известный английский писатель, лингвист и филолог, в своем эссе «О волшебных сказках» (Толкин, 1991, 2003), благодаря чему термин «эскапизм» нередко употребляется в теории литературы.

В качестве объекта исследования эскапизм выступает в двух крупных зарубежных культурно-философских работах: в одноименной книге китайского социолога Е.Ф. Туана, рассматривающего эскапизм как компонент любой культуры, которая, в свою очередь, имеет характеристики глобального эскапизма как своеобразного ухода от естественного бытия (Tuan, 2000); а также в работе А.Эванса, в которой он ограничился представлением об эскапизме как «отклонении от нормы» и попытался собрать воедино разнообразные связанные с эскапизмом культурные и психологические явления (Evans, 2001).

Экзистенциальные проблемы смысла, выбора и жизненной реализации, связанные с эскапизмом, разработаны в работах таких мыслителей, как В.Франкл (Франкл, 1990), Ж.-П. Сартр

(Сартр, 2001). Для нашего исследования были также интересны работы современных авторов, предлагающих философское изучение эскапизма: М.А.Грекова, который исследовал феномен эскапизма в медианасыщенном обществе (Греков, 2008), Р.Е.Мантова, проводившего эстетический анализ современного кинематографа как вида искусства, открывающего путь к пониманию процессов эскапизма (Мантов, 2003), Д.Г.Литинской, изучающей феномен экзистенциального эскапизма (Литинская, 2012) и Е.О.Труфановой, выделяющей понятие «эскапистского сознания» как неотъемлемой составляющей сознания человека (Труфанова, 2012).

В психиатрии, эскапизм рассматривается, прежде всего, как психический механизм уклонения от жесткой реальности у невротиков. Мы обратимся к работам таких психиатров, как Р.Д.Лэнг (Лэнг, 1995) и Э.Дж.Джаннини (Джаннини, 1996). Однако при взгляде на наше общество становится очевидным, что это гораздо более сложное и комплексное явление, характеризующее образ жизни нормального человека.

В контексте психологических исследований эскапизм затрагивается в работах Д.А. Кутузовой, которая различает непродуктивную форму эскапизма, когда он выполняет функцию защитной стратегии, и продуктивную, когда эскапизм является стратегией адаптации (Кутузова, 2001, 2006, 2010). Следует также отметить взгляд В.С.Мухиной, которая рассматривает феномен обособления в рамках возрастной психологии: в детстве, отрочестве и юности (Мухина, 2002, 2004). Уход от реальности как один из возможных «вариантов жизни» рассматривает выдающийся отечественный психолог В.Н.Дружинин (Дружинин, 2001).

нин, 2010).

Для понимания механизмов и особенностей самореализации личности в контексте феномена эскапизма, важно изучение понятий самореализации и самоактуализации личности и смежных с ними. Эти темы нашли отражение в работах Д.А.Леонтьева, С.И.Кудинова, а также классика в своём жанре, А.Маслоу (Маслоу, 2012). Проблему качества жизни и личностного роста освещает М.Чиксентмихайи, исследуя оптимальное переживание в контексте разработанной им теории потока (Чиксентмихайи, 2012).

Таким образом, даже поверхностный анализ источников в отечественной и зарубежной науке позволяет убедиться в том, что явление эскапизма, освещённое разными авторами с разных сторон в своих исследованиях, по-прежнему не имеет четких границ, устоявшегося определения и стройной типологии. Вследствие своей парадоксальности эскапизм требует всестороннего рассмотрения и не может анализироваться без анализа широкого круга взглядов в работах по философии, психологии и литературоведению, в которых поднимается так или иначе связанная с эскапизмом проблематика.

Эскапизм в литературе и литературоведении: уход в фантазию и поиск утраченной гармонии с миром

В исследовании волшебной сказки в частности и литературы фэнтези в целом, проблема «эскапизма» занимает отнюдь не последнее место. В теории литературы термин «эскапизм» употребляется с легкой руки Джона Рональда Руэла Толкина, который один из первых целенаправленно рассматривает этот феномен. Самого оксфордского чародея и его многочисленных поклонников неспроста обвиняли и обвиняют в «уходе от ре-

альности», ведь именно Толкин создал целый мир, целую мифологическую систему, в которую до сих пор уходят многие люди во всём мире. Кто-то возвращается, кто-то нет. Что же побуждает человека «уходить» от реальности, по мнению известного писателя-фантаста?

Толкин трактует эскапизм как оправданный акт побега от «уродств современности» в мир приключенческой литературы. Его рассуждения охватывают три момента такого «освобождения»: во-первых, это побег от уродливости современной цивилизации, во-вторых, от несчастий мира – болезни, смерти, голода, нищеты, скорби, и, в-третьих, это Великий Побег, то есть побег от Смерти (Толкин, 1991, 2003).

«Желание бежать – неотъемлемая черта нездоровых времён, желание бежать не от жизни, а от страданий, которые мы создаём в наши дни сами себе» (Толкин, 1991, стр.78). По отношению к современности профессор настроен весьма пессимистично, он сравнивает её с тюрьмой и предлагает бежать в страну волшебной сказки, которая бережно хранит элементы «первичного мира», то есть то основное, естественное, сущностное, чего так не хватает человеку. «Вообще сказки во многом (а лучшие из них – в основном) имеют дело с простыми, лежащими в основе всего вещами ... Именно в сказках я впервые познал мощь слов и чудесную природу вещей: камня, древесины, железа; дерева и травы, дома и огня, хлеба и вина» (Толкин, 2003, стр.640-641). Таким образом, Толкин призывает к возвращению в нечто изначальное, естественное, основополагающее и к отвержению излишнего, надуманного, чрезмерного – порока, который он приписывает современной культуре.

Более того, сказка даёт простор для

полёта фантазии, и это очень важный для Толкиена момент, потому что он считает фантазию естественной деятельностью человеческого разума и уверен, что, сочиняя или рассказывая волшебные истории, человек уподобляется Богу и становится как бы со-творцом – «творцом вторичного мира». «Многим фантазия кажется подозрительной, если не противозаконной: она создаёт «вторичный» мир, странным образом трансформируя мир реальный и всё, что в нём» (Толкин, 1991, стр.64).

Говоря о побеге, Толкин не только расценивает эскапизм как явление положительное, но считает уклонение от реальности необходимым для восстановления душевного равновесия, возобновления и обострения ясного видения мира. «Мы должны суметь заново взглянуть на зелень; должны поразиться, но не ослепнуть, глядя в бездонную синеву, на золотые и красные краски. Мы должны встретить кентавра и дракона; а затем, может быть, как древние пастухи, внезапно увидеть овец, собак, коней – и волков» (Толкин, 1991, стр. 69).

Таким образом, можно сказать, что, по мнению Толкиена, все желания человека и его стремление уйти от реальности, связаны с жадой, в первую очередь, свободы и утраченной гармонии с миром. Поэтому побег представляется вовсе не позорным действием, а необходимыми даже героическим. Он совершается из «тюрьмы» общества к реальности более возвышенной и прекрасной. «...почему это вдруг достоин презрения человек, который, оказавшись в тюрьме, пытается из неё выбраться и пойти домой, а если ему это не удаётся, говорит и думает не о надзирателях и тюремных решётках, а о других вещах? Внешний мир не стал менее реальным оттого, что заклю-

чённый его не видит». (Толкин, 2003, стр.641). При этом Толкин подчёркивает, что «бежать» всегда труднее, чем «остаться». Большинство людей не решаются это сделать, потому что боятся неизведанного, которое нельзя предвидеть, рассчитать, нельзя подчинить себе силой. Подчиняя себе вещи, присваивая их, мы перестаём их замечать, а смысл ухода, по мнению профессора, как раз в возвращении к этим простым вещам, которые не должны быть забыты.

Том Шиппи, который занимался исследованием творчества Толкина, также пишет в своей книге о том, что бежать нужно от засилья современной цивилизации, от утраты красоты и фантазии и детски-доверчивого отношения к миру. Вслед за профессором он подчёркивает, как важно вернуть себе внутренний мир, который утрачивается в царстве выживания и конкуренции. И нет ничего предосудительного в стремлении приблизить времена, когда люди станут снова простыми, радостными и счастливыми – или, по крайней мере, мечтать об их наступлении (Шиппи, 2003).

Волшебная сказка, уверен Толкиен, так необходима не только и не столько детям – она необходима взрослым, потому что настраивает человека на «первоначальное», архаическое восприятие действительности, когда быт не закрывает бытие. Она даёт возможность испытать чистые эмоции и будит фантазию. «Царство волшебной сказки поистине беспредельно, и чего в нём только нет: разнообразные звери и птицы, глубокие озёра и реки, безбрежные моря, высокие небеса и бессчётные звёзды, чарующая красота и вечная опасность, радость и горе, острые как клинки. Верно, любой, кому довелось там постранствовать, считает себя счастливым. Да только

не находит слов, чтобы описать всё богатство и всю необычность этого царства» (Толкин, 1991, стр. 12).

Ещё один выдающийся писатель, Фёдор Михайлович Достоевский, будучи, как известно, истинным психологом, выявил и описывал в своём раннем творчестве тип людей со «слабым сердцем», в первую очередь, мечтателей, которые в мире своего воображения спасаются от с трудом переносимых условий жизни. Образ мечтателя является одним из центральных в повести «Белые ночи», в которой речь идёт об одиночестве человека, не нашедшего себя в несправедливом мире. «Воображение его снова настроено, возбуждено, и вдруг опять новый мир, новая очаровательная жизнь блеснула перед ним в блестящей своей перспективе. Новый сон – новое счастье! Новый прием утонченного, сладострастного яда! О, что ему в нашей действительной жизни!» (Достоевский, 1972, стр. 116).

Ф.М. Достоевский считает, что человеку, который остро реагирует на невыносимые социальные условия, время от времени просто необходимо отвлекаться от реальности и предаваться мечтам: «Неужели же вы думаете, что я бы мог жить, если бы не мечтал? Да я бы застрелился, если б не это. ...Он – он спился, он не вынес. Я – мечтатель, я выношу. Я бы вынес» (Достоевский, 1976, стр. 8). И вот, забравшись в свой уютный уголок, мечтатель начинает грезить. В полете фантазии он владеет всем миром и совершает самые выдающиеся поступки. И эти его мечты и грёзы во многом помогают сосуществовать с реальной действительностью.

Таким образом, Фёдор Михайлович считает, что мечтать, уходя от реальности, нужно и важно, но важно также знать меру и не терять

связь с действительностью, потому что только так возможно добиться равновесия между внешним миром, который окружает человека и его внутренним содержанием. В письме к брату он рассуждает: «Видишь ли, чем больше в нас самих духа и внутреннего содержания, тем краше наш угол и жизнь. Конечно, страшен диссонанс, страшно неравновесие, которое представляет нам общество. Вне должно быть уравновешено с внутренним. Иначе, с отсутствием внешних явлений, внутреннее возьмет слишком опасный верх» (Достоевский, 1985, стр.137).

Ярким примером эскапистской литературы можно считать роман «Бесконечная история», написанный немецким писателем и философом Михаэлем Энде, который, не считая сам по себе эскапизм положительным явлением, демонстрирует возможность его благополучного преодоления. Говоря языком романа, «посещение фантазии» – это следствие ненормального состояния нашей действительности, в которой реальность и фантазия оказываются трагически разделены. М.Энде рассматривает следствие «непродуктивного» эскапизма, когда человек остаётся в фантазии, теряя связь с реальностью. Герой романа решил стать королём фантазии, управлять миром с высоты своей башни, которая, в конце концов, полыхает огнем, а вместе с ней сгорает и иллюзия собственного могущества (Энде, 2009). Автор показывает, что если смысл жизни сосредоточен в своем собственном эго, в потреблении и обладании, то целостной картины мира нет и не может быть, а иллюзия рано или поздно оказывается разрушенной.

Используя формулировки Дж.Р.Р.Толкиена и М.Энде, можно

определить эскапизм как «процесс сознательного бегства человека из мира реальности в мир фантазии с целью познания своей истинной сущности, истинного желания». Возможны три результата этого процесса

1. Человек остаётся в фантазии, теряя всякую связь с реальностью (аналог полного отчуждения).

2. Человек отказывается от фантазии и становится «реалистом»;

3. Человек познаёт свою истинную

сущность, лишённую ярлыков и масок, которыми она наделяется в реальности. Одновременно с этим происходит выход из фантазии, то есть уничтожение эскапизма и следующая за ним реализация человека.

Таким образом, по мнению автора, смысл эскапизма может быть только в его преодолении. Причём найти выход не значит излечиться от опасной болезни, наоборот, это значит пройти важнейший этап личностного роста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Большой энциклопедический словарь. Эскапизм [Электронный ресурс] . – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/66836/Эскапизм>
2. Греков М.А., Феномен эскапизма в медианасыщенном обществе: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / М.А. Греков. Омск, 2008. – 18 с.
3. Джаннини Э.Дж. Послесловие к кн. Миры Филипа Фармера. Многоярусный мир: В 5 т. Т. 3. Гнев рыжего Орка. М., 1996.
4. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 156 с.
5. Кутузова, Д. А. Эскапизм как форма самоопределения в подростковом и юношеском возрасте [Текст] / Д. А. Кутузова // Материалы Международного молодежного научного форума. – 2010. – М.
6. Кутузова Д.А. Взгляды на эскаписта с разных точек зрения [Электронный ресурс] / Кутузова Д.А. // Рассылки “Эскапизм, или бегство от реальности”. Выпуск от 18.11.2006а. – Режим доступа: <http://content.mail.ru/arch/18140/1318773.html>
7. Кутузова Д.А. О романе Макса Фриша “Назову себя Гантенбайн” [Электронный ресурс] / Кутузова Д.А. // Рассылки “Эскапизм, или бегство от реальности”. Выпуск от 22.11.2006б. – Режим доступа: <http://content.mail.ru/arch/18140/1323135.html>
8. Кутузова Д.А. Эскапизм как форма самоопределения в подростковом и юношеском возрасте [Электронный ресурс] / Кутузова Д.А. // Тезисы VIII Международной конференции студентов и аспирантов по фундаментальным наукам «Ломоносов-2001» (Секция психологии). М., 2001. – Режим доступа: <http://www.centrobrazovaniya.ru/kutuzova.html>
9. Леонтьев Д. А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии. // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла). Материалы международной конференции (Москва, 19-21 мая 2005 г.). М.: Смысл, 2005. С. 36-48.
10. Леонтьев Д. А. Рефлексия как предпосылка самореализации / Психология человека в современном мире. Том 2. М., 2009. С.40-49

11. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии/ Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. М.:Смысл, 1997. С.156-176
12. Литинская Д.Г. Истоки эскапизма как культурной тенденции современности: виртуализация реальности в конце XX века // Научное обозрение. Серия «Гуманитарные науки». 2011. № 5. С. 94-100
13. Литинская Д.Г. Феномен экзистенциального эскапизма в современной культурной ситуации // Вопросы культурологии. 2012. №4. С.45-49
14. Литинская Д.Г. Типы современного эскапизма и феномен экзистенциального эскапизма // Ярославский педагогический вестник. 2012. №1. Том 1(Гуманитарные науки) С.308-311
15. Лэнг Р.Д. Расколотое "Я": пер. с англ. – СПб.: Белый Кролик, 1995. – 352 с.
16. Мантов Р.Е. Виды эскапизма и современное искусство. На материале кинематографа: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Мантов Р.Е. М., 2003. 13 с.
17. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 2011. – 496 с.
18. Мухина В.С. Аутизм как компонент психического и личностного развития на этапах детства, отрочества, юности / В.Мухина //Развитие личности. – М., 2002. – №3. – С. 103-112.
19. Мухина В. Групповой эскапизм и индивидуальный аутизм – компоненты социального и личностного развития на этапах отрочества и юности [Электронный ресурс]/ В.Мухина // Развитие личности. – М., 2004. – №1. – Режим доступа: <http://rl-online.ru/articles/1-04/410.html>.
20. Сартр Ж.-П. Воображаемое. Феноменологическая психология воображения. – СПб.: Наука, 2001. – 319 с.
21. Толкин Дж. Р. Р. О волшебных историях / Пер. с англ. Н. Прохоровой// Толкин Дж.Р.Р. Дерево и лист./ Пер. с англ. – М.: Прогресс, Гнозис, 1991. – С.10-111.
22. Толкин Дж.Р.Р. О волшебных сказках / Пер. с англ. С. Кошелева // Толкин Дж.Р.Р. Хоббит, или Туда и Обратно. Приключения Тома Бомбадила и другие истории / Пер. с англ. – СПб.: Азбука-классика, 2003. – С.581-667
23. Труфанова Е.О.Эскапизм и эскапистское сознание: к определению понятий // Философия и культура. 2012. №3. С.96-107
24. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
25. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания/Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2012. – 461 с.
26. Benson A.C. Escape and Other Essays. N.-Y., 1915.
27. Evans A. This Virtual Life. Escapism and Simulation in Our Media World. London: Fusion Press, 2001. – 275 p.
28. Heilman R.B. The Sewanee Review, Vol. 83, No. 3 (Summer, 1975). P. 439-458.
29. Tuan Yi-Fu. Escapism. Baltimore – London::The Johns Hopkins University Press, 2000. – 264 p.

ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Bol'shoj ency'klopedy'cheskyj slovar`. Эскапызм [Электронный ресурс] . – Rezhy'm dostupa: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/66836/Эскапызм>

2. Grekov M.A., *Fenomen zskapy`zma v medy`anasyshennom obshhestve: Avtoref. dy`s. ... kand. fy`los. nauk: 09.00.13 / M.A. Grekov. Omsk, 2008. – 18 s.*
3. Dzhanny`ny` Э.Dzh. *Posleslovy`e k kn. My`ry Fy`ly`pa Farmera. Mnogoyarusnyy my`r: V 5 t. T. 3. Gnev`ryzhego Orka. M., 1996.*
4. Druzhy`ny`n V.N. *Vary`anty zhy`zny`. Ocherky` zky`stency`al`noj psy`xology`y`. – SPb.: Py`ter, 2010. – 156 s.*
5. Kutuzova, D. A. *Zskapy`zm kak forma samoopredeleny`yav podrostkovom y`yunosheskom vozraste [Tekst] / D. A. Kutuzova // Matery`aly Mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma. – 2010. – M.*
6. Kutuzova D.A. *Vzglyady na zskapy`sta s raznyx toчек zreny`ya [Elektronnyy resurs] / Kutuzova D.A. // Rassylky` “Zskapy`zm, y`ly` begstvo ot real`nasty`”. Vypusk ot 18.11.2006a. – Rezhy`m dostupa: <http://content.mail.ru/arch/18140/1318773.html>*
7. Kutuzova D.A. *O romane Maksa Fry`sha “Nazovu sebya Gantenbajn” [Elektronnyy resurs] / Kutuzova D.A. // Rassylky` “Zskapy`zm, y`ly` begstvo ot real`nasty`”. Vypusk ot 22.11.2006b. – Rezhy`m dostupa: <http://content.mail.ru/arch/18140/1323135.html>*
8. Kutuzova D.A. *Zskapy`zm kak forma samoopredeleny`ya v podrostkovom y`yunosheskom vozraste [Elektronnyy resurs] / Kutuzova D.A. // Tezy`sy VIII Mezhdunarodnoj konferency`y` studentov y` aspy`rantov po fundamental`nym naukam «Lomonosov-2001» (Sekcy`ya psy`xology`y`). M., 2001. – Rezhy`m dostupa: <http://www.centri-obrazovaniya.ru/kutuzova.html>*
9. Leont`ev D. A. *Novyye gory`zonty problemy smysla v psy`xology`y`. // Problema smysla v naukax o cheloveke (k 100-lety`yu Vy`ktora Frankla). Matery`aly mezhdunarodnoj konferency`y` (Moskva, 19-21 maya 2005 g.). M.: Smysl, 2005. S. 36-48.*
10. Leont`ev D. A. *Refleksy`ya kak predposylka samorealy`zacy`y` / Psy`xology`ya cheloveka v sovremennom my`re. Tom 2. M., 2009. S.40-49*
11. Leont`ev D.A. *Samorealy`zacy`ya y` sushhnostnye sy`ly cheloveka // Psy`xology`ya s chelovechesky`m ly`czom: gumany`sty`cheskaya perspektvy`va v postsovetsoj psy`xology`y` / Pod red. D.A. Leont`eva, V.G. Shhur. M.:Smysl, 1997. S.156-176*
12. Ly`ty`nskaya D.G. *Y`stoky` zskapy`zma kak kul`turnoj tendency`y` sovremennosty`: vy`rtualy`zacy`ya real`nasty` v konce XX veka // Nauchnoe obozreny`e. Sery`ya «Gumany`tarnyye nauky`. 2011. # 5. S. 94-100*
13. Ly`ty`nskaya D.G. *Fenomen zky`stency`al`nogo zskapy`zma v sovremennoj kul`turnoj sy`tuacy`y` // Voprosy kul`turology`y`. 2012. #4. S.45-49*
14. Ly`ty`nskaya D.G. *Ty`py sovremennogo zskapy`zma y` fenomen zky`stency`al`nogo zskapy`zma // Yaroslavsky`j pedagogy`chesky`j vestny`k. 2012. #1. Tom 1(Gumany`tarnyye nauky`) S.308-311*
15. Ləng R.D. *Raskolotoe “Ya”: per. s angl. – SPB.: Belyy Kroly`k, 1995. – 352 s.*
16. Mantov R.E. *Vy`dy zskapy`zma y` sovremennoe y`skusstvo. Na matery`ale ky`nematografa: Avtoref. dy`s. ... kand. fy`los. nauk: 09.00.01 / Mantov R.E. M., 2003. 13 s.*
17. Maslou A. *Novyye rubezhy` chelovecheskoj pry`rody. M.: Smysl, 2011. – 496 s.*
18. Muxy`na V.S. *Auty`zm kak komponent psy`xy`cheskogo y` ly`chnostnogo razvy`ty`ya na etapax detstva, otrochestva, yunosty` / V.Muxy`na //Razvy`ty`e*

- ly`chnosty`. – M., 2002. – #3. – S. 103-112.
19. Muxy`na V. Gruppovoj` эскапы`зм y` y`ndy`vy`dual`ный аuty`зм – компоненты socy`al`nogo y` ly`chnostnogo razvy`ty`ya na etapax otrochestva y` yunosty` [Электронный ресурс]/ V.Muxy`na // Razvy`ty`e ly`chnosty`. – M., 2004. – #1. – Rezhy`m dostupa: <http://rl-online.ru/articles/1-04/410.html>.
20. Sartr Zh.-P. Voobrazhaemoe. Fenomenology`cheskaya psy`xology`ya voobrazheny`ya. – SPb.: Nauka, 2001. – 319 s.
21. Tolky`n Dzh. R. R. O volshebny`x y`story`yah / Per. s angl. N. Proxorovoj`// Tolky`n Dzh.R.R. Derevo y` ly`st`./ Per. s angl. – M.: Progress, Gnozy`s, 1991. – S.10-111.
22. Tolky`n Dzh.R.R. O volshebny`x skazkax / Per. s angl. S. Kosheleva // Tolky`n Dzh.R.R. Hobby`t, y`ly` Tuda y` Obratno. Pry`klyucheny`ya Toma Bombady`la y` drugy`e y`story`y` / Per. s angl. – Spb.: Azbuka-klassy`ka, 2003. – S.581-667
23. Trufanova E.O. Эскапы`зм y` эскапы`stskoe soznany`e: k opredeleny`yu ponyaty`j // Fy`losofy`ya y` kul`tura. 2012. #3. S.96-107
24. Frankl V. Chelovek v poy`skax smysla. M.: Progress, 1990. – 366 s.
25. Chy`ksentmy`xajy` M. Potok: Psy`xology`ya opy`mal`nogo perezhy`vany`ya/Per. s angl. – 2-e y`zd. – M.: Smysl, 2012. – 461 s.
26. Benson A.C. Escape and Other Essays. N.-Y., 1915.
27. Evans A. This Virtual Life. Escapism and Simulation in Our Media World. London: Fusion Press, 2001. – 275 p.
28. Heilman R.B. The Sewanee Review, Vol. 83, No. 3 (Summer, 1975). P. 439-458.
29. Tuan Yi-Fu. Escapism. Baltimore – London::The Johns Hopkins University Press, 2000. – 264 p.

**5. ПСИХОЛОГІЧНІ,
ПЕДАГОГІЧНІ ТА
ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ
ЄВРОПЕЙСЬКИХ
СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ**

ВЕЙЛАНДЕ Л.В.-В.

кандидат педагогічних наук,
Одеський національний
університет імені І.І.Мечникова,
м. Одеса, Україна

ПРОБЛЕМИ УНІВЕРСИТЕТИЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Стаття присвячена проблемі дослідження динаміки змін форм педагогічної освіти, еволюції моделей педагогічної освіти, виявленню загальних тенденцій змін системи вищої педагогічної освіти. Автор аналізує проблему університетизації педагогічної освіти як одного з варіантів рішення проблеми структурної перебудови педагогічної освіти в кінці ХХ ст. У статті розглянуто сутність процесу університетизації педагогічної освіти, а також загальні тенденції у рішенні означеної проблеми зарубіжними системами вищої освіти. Автор аналізує світову практику університетизації на прикладі систем вищої освіти США, Канади, Китаю та Республіки Білорусь. Аналізуючи процес університетизації системи вищої педагогічної освіти в Україні, автор визначає переваги та недоліки системи педагогічної освіти у класичних університетах, виявляє суттєві протиріччя та напрямки подальшого дослідження означеної проблеми.

Ключові слова: класичний університет, педагогічний університет, система вищої педагогічної освіти, університетизація педагогічної освіти.

Статья посвящена проблеме исследования динамики изменений форм педагогического образования, эволюции моделей педагогического образования. В статье проанализированы основные этапы развития педагогического образования в Украине, основные тенденции в организационных изменениях высшего педагогического образования на современном этапе. Автор статьи анализирует проблему университетизации педагогического образования как один из вариантов решения проблемы структурной перестройки педагогического образования в конце ХХ ст. В статье рассматривается сущность процесса университетизации педагогического образования, а также общие тенденции в решении

данной проблемы зарубежными системами высшего образования. Автор анализирует мировую практику университетизации на примере систем высшего педагогического образования США, Канады, Китая и Республики Беларусь. Анализируя процесс университетизации в системе высшего педагогического образования в Украине, автор определяет преимущества и недостатки системы педагогического образования в классических университетах, выявляет существующие противоречия и направления дальнейшего исследования данной проблемы.

Ключевые слова: классический университет, педагогический университет, система высшего педагогического образования, университетизация педагогического образования.

The Article is devoted to a problem of research of dynamics of changes in forms of pedagogical education, evolution of models of pedagogical education. The main stages of development of pedagogical education in Ukraine, the main trends in organizational changes of higher pedagogical education at the present stage have been analyzed. The Author of the Article analyzes a problem of universitization of pedagogical education as one of the variants of solution of a problem of structural reconstruction of pedagogical education at the end of XX cent. The Article considers of the process of universitization of pedagogical education as well as other trends in solution of this problem by foreign systems of higher education/ The Author analyzes the world's practice of universitization by example of systems of higher pedagogical education in USA, Canada, China and Republic of Belarus. Analyzing the process of universitization in Ukrainian higher pedagogical education system, the Author determines advantages and disadvantages of the pedagogical education system in classic universities, reveals existing contradictions and directions of subsequent research of this problem.

Key words: classic university, pedagogical university, system of higher pedagogical education, universitization of pedagogical education.

Підготовка педагогічних кадрів є центральним компонентом системи освіти, якість та рівень якої визначає перспективи розвитку вітчизняної освітньої системи. У сучасній системі вищої педагогічної освіти України підготовкою педагогічних кадрів для загальноосвітніх навчальних закладів займаються: педагогічні інститути та

університети, педагогічні академії, класичні університети та профільні факультети непрофільних вузів. Складність та багатогранність діяльності закладів середньої освіти, профілізація сучасної школи вимагають певного рівня професійної компетентності викладача, вимагають кваліфікаційного розмаїття підготовки до роботи в основній та профільній школі,

в інноваційних навчальних закладах. Викладач профільної школи повинен відрізнятися від вчителя загальноосвітньої школи дослідницькою спрямованістю освітньої діяльності, умінням організувати процес навчання в інноваційних навчальних закладах. Все це робить актуальним питання форм, місця та змісту педагогічної освіти, яку може отримати майбутній фахівець та може запропонувати держава майбутньому вчителю.

Метою нашого дослідження є дослідження динаміки змін форм педагогічної освіти, еволюції моделей педагогічної освіти, виявлення загальних тенденцій.

Методологічні, теоретичні засади, шляхи оновлення педагогічної освіти розкрито в працях сучасних учених: А. Алексюка, В. Андрущенко, А. Бойко, В. Бондаря, О. Глузманом, О. Дубасенюк, А. Капської, Н. Кузьміної, В. Лугового, В. Майборо도로, О. Мороза, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської, Л. Хомич, М. Ярмаченка та ін. Узагальнюючи проведені дослідження автори виокремлюють деякі актуальні тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні.

Історично педагогічна освіта як спеціальна діяльність виникла не разом з появою університетів, а стає породженням розвитку самої системи освіти. У XI ст. були створені перші університети, перша педагогічна школа з'являється у XVII ст., від того часу система педагогічної освіти поступово трансформується під впливом національних, культурних вимог регіону, відкликаючись на вимоги часу.

Початком розвитку системи вищої освіти в Україні історики вважають рік заснування Києво-Могилянської колегії (1632). [5]. Освітня тенденція у діяльності вітчизняних університетів набуває поширення з початку XIX ст.

Центрами наукової думки, підготовки вчених, учителів для середніх шкіл та інших фахівців в Україні на початку XIX ст. стали Харківський, Київський і Новоросійський (м. Одеса) університети. Історико-системний аналіз державного законодавства щодо розвитку вітчизняної загальноосвітньої та професійної школи того періоду показав, що найактуальніші сучасні тенденції педагогічної освіти (багаторівневність, університетизація, педагогізація, регіоналізація, неперервність) були започатковані освітньо-науковою діяльністю саме Київського та Харківського імператорських університетів [3].

Новий поштовх у розвитку педагогічної освіти було надано створенням педагогічних інститутів при кожному університеті на початку XIX ст. Разом з цим університетська педагогічна освіта набула свого розвитку у відкритті кафедр педагогіки, завданням яких була професійно-педагогічна підготовка студентів як майбутніх учителів. Це надало змогу розмежувати педагогічну освіту класичного університету та самостійне подальше існування педагогічних інститутів.

За період від 1917 до 1941 р.р. в Україні склалася університетська система, яка містилася з шести класичних університетів – Київського, Харківського, Львівського, Одеського, Дніпропетровського та Черновецького. У 60-70 роках з'являються дві протидіючі тенденції: по-перше, прагнення долучити студентів до наукової діяльності, ігноруючи при цьому педагогічну підготовку; по-друге, потреба у значному покращенні рівня професійно-педагогічної підготовки в університеті, збільшення часу на педагогічні дисципліни та педагогічну практику.

Розвиток української педагогічної освіти з початку 90-х років будувався відповідно до власної національної

специфіки. За період існування радянської України у XX ст. склалася достатньо чітка за структурою та змістом система педагогічної освіти, основними елементами якої були педагогічні інститути та педагогічні училища; класичні університети у більшості були орієнтовані на підготовку викладачів педвузів, вузів іншого профілю. У пострадянській період основною тенденцією у трансформації системи педагогічної освіти стали структурні перебудови. Одним з прикладів є переведення педагогічних інститутів у статус університетів та академій. Причин такого були соціально-економічні умови життя населення України (девальвація педагогічної освіти, необхідність підвищення статусу педагогічних інститутів разом зі зміною статусу майбутньої професії). Так, Лазарева Ю.В. визначає роль вищої освіти того часу, як роль «соціального сейфу», куди батьки поміщали своїх дітей зберігаючи їх від негативного впливу середовища. Освітній ринок швидко відреагував на такий попит, та запропонував велику кількість університетів з відповідним зниженням якості викладання та підготовки випускників [7]. Реакція освітньої державної політики була швидкою - були розроблені методи оцінки ефективності вузів. Серед яких були показники балів атестатів, рівень вступного конкурсу та інше. Саме за цими критеріями педагогічні інститути програвали іншим вузам, оскільки набір абітурієнтів відбувався за остаточним принципом. У зв'язку з цим наприкінці XX ст. педагогічні вузи та класичні університети, які здійснювали педагогічну підготовку зіткнулися з дуже серйозними проблемами: наявність розгалуженої мережі вищі, які здійснюють педагогічну підготовку; неконкурентоспроможність означених вищів (спеціальностей) по-

ряд з іншими профільними вузами; остаточний принцип набору абітурієнтів у педагогічні університети; необхідність змін у формах, методах та організаційній структурі педагогічної підготовки відповідно сучасних вимог суспільства, практики та виробництва та ін.

Педагогічна освіта початку XXI ст. продемонструвала усі проблеми, які набула у попередньому етапі. Зміни освітньої політики України були продиктовані: інтеграцією освітнього простору світу; входженням України у освітні процеси Європи; змінами економічних механізмів функціонування всередині держави. Ці основні фактори впливали на зміни структури педагогічної освіти. Стандартизація освіти як інтегративний фактор обумовив зміни підходів до однієї зі ступенів неперервної освіти – вищої професійної освіти в усьому світі. Як один з варіантів рішення структурної перебудови педагогічної освіти було повернення до обговорення концепції університетизації. Якщо у 1991 році асоціація з педагогічної освіти у Європі підкреслювала головну роль університету у підготовці та підвищенні кваліфікації вчителів. То у 2003 році на базі проведених досліджень ЮНЕСКО університетизація розглядається як можлива концепція розробки нової моделі педагогічної освіти у Європі. Однак як засвідчило обговорення концепції розвитку педагогічної освіти в Європі єдності у розумінні процесу університетизації педагогічної освіти не має серед дослідників. Деякі враховують, що класичні університети повинні стати закладами підготовки педагогічних кадрів; інші виказують думку, що головним є співпраця між школами та університетом; інші стверджують, що класичні університети повинні стати дослідними осередками, які створю-

ють освітні програми та впливають на розвиток педагогічної освіти в цілому.

Так, Бордовський Г.А. визначав університетизацію, як «процес розвитку мережі університетів, регіоналізацію більшості університетів, як тенденцію сучасного часу» [1]. Це знайшло своє відображення у кінці 90-х років. Так, у 1990 р. в Україні було сім класичних університетів (Київ, Дніпропетровськ, Харків, Одеса, Львів, Донецьк, Чернівці), згодом з'являється Таврійський університет, університет на Івано-Франківщині, Волині, Миколаєві. Згодом до середини 2000-х р. більшість профільних інститутів за рахунок розширення спеціальностей, отримують звання університету.

Парамонова Т.В. розглядає цей процес у історичному плані, та визначає «університетизацію» як вплив університетів на культурний, політичний та економічний розвиток держави в цілому [8]. Підтвердження цього можна знайти у аналізі освітніх тенденцій, які є основою взаємного політичного, економічного та культурного взаємозв'язку та впливу. Так, на сьогодні в світі виокремлюють три типи регіонів за ознакою взаємного зближення на основі взаємодії освітніх систем. До першого типу відносять регіони, що є генераторами інтеграційних процесів. Це, перш за все, країни Європейського Союзу, такі як Франція, Великобританія, Німеччина, Іспанія, Італія та ін., а також країни-учасниці Болонського процесу. Другий тип складають регіони, що позитивно реагують на інтеграційні процеси. В першу чергу це країни Латинської Америки та Карибського басейну. Регіони третього типу є інертними до інтеграції освітніх процесів. Це стосується більшої частини країн Африки на південь від Сахари (окрім ПАР), низки держав Південної та Південно-Східної Азії, невеликих

острівних країн басейна Тихого та Атлантичного океанів. В світі формується новий, Азійсько-Тихоокеанський регіон – генератор інтеграційних процесів. До нього входять Республіка Корея, Тайвань, Сінгапур, Таїланд та ін. Для цих країн характерні підвищені вимоги до якості навчання й до підготовки кадрів [6].

Більшість дослідників згодні з тим, що процес університетизації може розвиватися у двох напрямках: університети як науково-дослідні центри, координуючі процеси освіти на глобальному рівні; університети, як автономні освітні системи, які ведуть підготовку фахівців за різними напрямками, забезпечуючи певний регіон фахівцями високої кваліфікації відповідно до потреб виробничого комплексу [9; 11].

За загальною тенденцією університет стає суб'єктом підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Це дозволяє університетизацію розглядати як загальносвітову тенденцію та таку, яка має свої власні історичні коріння.

Наприклад, США у другій половині ХХ ст. майже закінчили реалізацію концепції університетизації педагогічної освіти. Основи сучасної системи вищої педагогічної освіти були закладені у колоніальний період, у якому основні принципи підготовки майбутніх вчителів були запропоновані під впливом англійських, шотландських та німецьких університетів. За дослідженнями Р.Сторра «в історії американської освіти період після 1861 року повинен називатися епохою університетів» [10]. Саме у цей період велика кількість державних коледжів набувають статусу університетів, серед них – Мічиганський, Каліфорнійський, Вчительський коледж при Колумбійському університеті та ін. Педагогічна освіта не тільки переміщується у межі

університетів, а й набуває основних принципів університетської освіти – суверенність навчального закладу, свобода та фундаментальність підготовки. З середини ХХ ст. у багатьох університетах США були відкриті аспірантури за багатьма педагогічними напрямками: управління освітою, освітня психологія, освітня соціологія, теорія та практика навчального плану.

У другій половині 90-х років ХХ ст. Китай також інтенсивно включається у процес перебудови системи вищої педагогічної освіти та визначає університетизацію освіти, як можливу концепцію модернізації неперервної педагогічної освіти. У рішенні «Про посилення реформ освіти, всебічного введення якісного виховання» одним з пріоритетні їх напрямків визначено «участь класичних університетів у підготовці вчителів та підвищенні їх кваліфікації, організацію педагогічних інститутів у класичних університетах» [11] З 1999 року університетизація педагогічної освіти розглядається як систематична та планомірна неперервна педагогічна освіта за логікою університету на базі вищих навчальних закладів [4]

Реформи педагогічної освіти кінця 90-х років торкнулися й Канади. У 50-ті роки ХХст. за ініціативою асоціації викладачів Альберти професійна підготовка вчителів були переведена під контроль університетів. Поступово така модель набуває поширення на всій території Канади. На теперішній час підготовка майбутніх вчителів здійснюється тільки в університетах на факультетах педагогіки. Перехід в університетський сектор забезпечив більше свободи у виборі предметів, визначенні об'єму їх вивчення, виборі методів навчання, підвищив вимоги до абітурієнтів факультетів педагогіки, надав можливість майбутньому

вчителю оволодіти не одним а декількома суміжними предметами та забезпечило конкурентоспроможність на ранку праці [2]

До зміни моделі педагогічної освіти на сучасному етапі активно долучилися й держави колишнього радянського союзу. Так, республіка Беларусь розглядає педагогічну освіти як «систему професійно-педагогічної підготовки викладачів різних спеціальностей та профілів, яка має усі ознаки університетської освіти: фундаментальність, універсальність, гуманітарну та науково-дослідну спрямованість» [9]

Визначивши основні зміни у організації педагогічної освіти, можна зробити висновок, що основною проблемою у розбудові нової моделі педагогічної освіти є проблема вибору типу організації педагогічної освіти.

Сучасна система вищої педагогічної освіти України також відчуває на собі значні зміни. Інституційно зберігається стара система педагогічної підготовки: багаторівнева підготовка (бакалавріат - магістратура, що дозволяє студенту обрати профіль та об'єм професійної підготовки), багатоступенчата (отримання вищої освіти на базі професійної). Однак канали отримання вищої педагогічної освіти трансформуються. Педагогічні вищі (університети, інститути, академії) реалізують зміни у рамках змісту, методів підготовки, нових вимог до майбутніх фахівців. Класичні університети на вимоги до законодавчих актів мають зробити вибір у напрямку структурної перебудови педагогічної освіти. Так, прикладом може бути Педагогічний факультет Львівського національного університет імені Івана Франка, який почав своє існування з 2015 року.

Означені структурні перебудови педагогічної освіти автоматично піді-

ймають питання про переваги університетизації педагогічної освіти. Дослідники (Сластенин В.А., Хуторської А.В., Н.В.Беспалов, Г.А.Засобина, Архипова О.В., Невзоров Б.П.).

По-перше, осягаючи предметну науку, студент має можливість більш усвідомленого вибору роду діяльності (наукова, педагогічна та ін.). Педагогічна освіта в класичному університеті допомагає майбутньому фахівцю «готуватися у логіці відповідної науки, а не у логіці того як цю науку донести іншій людині» [1]. Фундаменталізація підготовки формує взаємозв'язок між науковим та професійним світоглядом.

По-друге, система вимог до підготовки в університеті, у більшості ніж у педагогічному університеті, орієнтована на формування у студентів дослідницьких навичок, що є суттєвим фактором адаптації фахівця до швидких змін в умовах сучасного світу. У педагогічному відношенні це формує гнучкість вчителя до інновацій, вміння перебудовувати власну технологію у відповідності до вимог часу.

По-третє, університетська освіта орієнтована на формування у студентів критичного мислення, у той же час освіта у педагогічному вузі орієнтована на засвоєння типових засобів та ме-

тодичних прийомів психолого-педагогічної взаємодії.

Поряд з цим у дискусію долучаються опоненти університетизації. Відмічають: відсутність чіткої орієнтації, морально-психологічної готовності до роботи у навчальному закладі, «розмитість» перспектив по відношенню до майбутньої педагогічної спрямованості; незадовільне співвідношення загальнонаукового, спеціалізованого та психолого-педагогічного блоків (20%-70%-10% навчального часу); більш теоретична спрямованість підготовки та недостатність практикоорієнтованого навчання та ін.

Усі означені переваги та недоліки викривають існуюче протиріччя, яке торкається не тільки педагогічної освіти в класичних університетах, а й актуальне до педагогічних вузів – протиріччя між динамічними потребами суспільства у підготовці висококваліфікованих фахівців-педагогів та станом педагогічної освіти в цілому. Це протиріччя базується на нових соціально-психологічних, педагогічних та методичних вимогах до створення цілісної системи підготовки педагогічних кадрів з наданням відповідного місця як педагогічним так й класичним університетам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бордовский Г.А. Концепции университетского образования в новом тысячелетии / Г.А. Бордовский // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. Образование и культура Северо-Запада России
2. Боднар, С.С. Структурные признаки системы непрерывного педагогического образования в Канаде С.С. Боднар // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 3. – С. 34-45.
3. Важинський І. П. Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802–1866 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Важинський І. П. – К., 2002. – 19 с.

4. Гао Ч. Характеристики и современная сущность универсализации педагогического образования / Ч. Гао, И. Лю // Управление современным образованием. – 2014. – № 1. – С. 98-101.
5. Дзюба О. М. Вища освіта в Україні / О. М. Дзюба, В. С. Шан // Енциклопедія історії України: Т. 1: А-В / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. – К.: В-во «Наукова думка», 2003. – 688 с.б.
6. Загальні принципи формування систем вищої освіти європейських країн [Електронний ресурс]: Всеукраїнський освітній портал «Острів знань». – 27 грудня, 2004. – Режим доступу: http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=392&Itemid=1101
7. Лазарева Ю.В. Классический университет или педагогический ВУЗ: поиск оптимальной институциональной формы обучения студентов педагогических специальностей / Ю.В.Лазарева // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» - 2015ю - Том 7 №5 – Режим доступу: <http://naukovedenie.ru/PDF/138PVN515.pdf> DOI: 10.15862/138PVN515
8. Парамонова Т.Б. Историко-региональный компонент в систем интеграции университетского образования: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Т.Ю.Парамонова. – СПб., 1999 - 153 с.
9. Торхова А.В. Издержки универсализации педагогического образования и пути их преодоления / А.В. Торхова // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 8. – С. 54-58.,
10. Усенко Е. Из истории становления высшего педагогического образования США // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: материалы I междунар. науч.-практ. конф. № 1. Часть IV. – Новосибирск: СибАК, 2010. – С.129-137
11. Шень Ц. Международный сравнительный анализ универсализации педагогического образования / Ц. Шень. – Фучжоу : Изд-во фучзянского образования, 2008. – 259 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bordovsky`j G.A. Konceptsy`y` uny`versy`tetskogo obrazovany`ya v novom tysyachelety`y` / G.A. Bordovsky`j // Vestny`k Severo-Zapadnogo otdeleny`ya Rossy`jskoj akademiy`y` obrzovany`ya. Obrazovany`e y` kul`tura Severo-Zapada Rossy`j`
2. Bodnar, S.S. Strukturnye pry`znaky` sy`stemy nepreryvnogo pedagogy`cheskogo obrazovany`ya v Kanade S.S. Bodnar // Vestny`k Chelyaby`nskogo gosudarstvennogo pedagogy`cheskogo uny`versy`teta. – 2011. – # 3. – S. 34-45.
3. Vazhy`ns`ky`j I. P. Stanovlennyya i rozvy`tok pedagogichnoyi osvity` v Central`nij ta Sxidnij Ukrayini (1802–1866 rr.): avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: 13.00.04 «Teoriya i metody`ka profesijnoyi osvity`» / Vazhy`ns`ky`j I. P. – K., 2002. – 19 s.
4. Gao Ch. Xaraktery`sty`ky` y` sovremennaya sushhnost` uny`versy`ty`zacy`y` pedagogy`cheskogo obrazovany`ya / Ch. Gao, Y`. Lyu // Upravleny`e sovremennym obrazovany`em. – 2014. – # 1. – S. 98-101.

5. Dzyuba O. M. *Vy`shha osvita v Ukraini* / O. M. Dzyuba, V. S. Shan // *Ency`klopediya istoriyi Ukrainy`*: T. 1: A-V / Redkol. : V. A. Smolij (golova) ta in. NAN Ukrainy`. Insty`tut istoriyi Ukrainy`. – K. : V-vo «Naukova dumka», 2003. – 688 s.6.
6. Zagal`ni pry`ncy`py` formuvannya sy`stem vy`shhoyi osvity` yevropejs`ky`x krayin [Elektrony`j resurs]: Vseukrayins`kij osvitnij portal «Ostriv znan`». – 27 grudnya, 2004. – Rezhy`m dostupu: http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=392&Itemid=1101
7. Lazareva Yu. V. *Klasy`chesky`j universy`tet y`ly` pedagogy`chesky`j VUZ: poy`sk opty`mal`noj y`nsty`tucy`onal`noj formi obucheny`ya studentov pedagogy`chesky`x special`nostej* / Yu. V. Lazareva // Y`nternet-zhurnal «NAUKOVEDENY`E» - 2015yu - Tom 7 #5 – Rezhy`m dostupu: <http://naukovedenie.ru/PDF/138PVN515.pdf> DOI: 10.15862/138PVN515
8. Paramonova T. B. *Y`story`ko-regy`onal`nij komponent v sy`stem y`ngetracy`y` uny`versy`tetskogo obrazovany`ya: dy`s. ... kand. ped. nauk* : 13.00.01/ T. Yu. Paramonova. – SPb., 1999 - 153 c.
9. Torxova A. V. *Y`zderzhky` uny`versy`ty`zacy`y` pedagogy`cheskogo obrazovany`ya y`puty`y`x preodoleny`ya* / A. V. Torxova // *Srednee professy`onal`noe obrazovany`e*. – 2006. – # 8. – S. 54-58.,
10. Usenko E. *Y`z y`story`y` stanovleny`ya vysshego pedagogy`cheskogo obrazovany`ya SSHA* // *Ly`chnost`, sem`ya y` obshchestvo: voprosy` pedagogy`ky` y`psy`xology`y` : matery`aly I mezhdunar. nauch.-prakt. konf. # 1. Chast` IV*. – Novosy`b`rsk: Sy`bAK, 2010. – S.129-137
11. Shen` Cz. *Mezhdunarodnyj sravny`tel`nyj analy`z uny`versy`ty`zacy`y` pedagogy`cheskogo obrazovany`ya* / Cz. Shen`. – Fuchzhou : Y`zd-vo fuczzyanskogo obrazovany`ya, 2008. – 259 s.

ГОНЧАРОВА І.С.,
викладач кафедри романо-
германської філології, ДЗ
„Луганський національний
університет імені Тараса
Шевченка”, Україна

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ПОПЕРЕДНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті наведено результати науково-дослідної роботи з формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у ВНЗ України. Наголошено, що формування досліджуваного явища може бути ефективним, якщо у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму реалізуються наступні педагогічні умови: 1) інтеграція змісту культурологічної підготовки студентів у процесі вивчення фахових дисциплін; 2) використання у навчально-виховному процесі ВНЗ інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей полікультурної взаємодії; 3) активізація самостійної навчальної діяльності студентів через організацію та проведення зарубіжного стажування як ефективного засобу формування полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму.

Ключові слова: полікультурна компетентність, майбутні менеджери туризму, ВНЗ України, педагогічні умови, науково-експериментальне дослідження.

В статье приведены результаты научно-исследовательской работы по формированию поликультурной компетентности у будущих менеджеров туризма в вузах Украины. Автор подчеркивает, что формирование исследуемого явления может быть эффективным, если в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма будут реализованы

следующие педагогические условия: 1) интеграция содержания культурологической подготовки студентов в процессе изучения профессиональных дисциплин; 2) использование в учебно-воспитательном процессе вуза интерактивных методов и форм обучения на основе создания моделей поликультурного взаимодействия; 3) активизация самостоятельной учебной деятельности студентов через организацию и проведение зарубежной стажировки как эффективного средства формирования поликультурной компетентности будущих менеджеров туризма.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, будущие менеджеры туризма, вузы Украины, педагогические условия, научно-экспериментальное исследование.

In her article, the author reveals first results of the research conducted which was aimed at forming polycultural competence of future managers of tourism in higher educational establishments of Ukraine. It has been stated that the formation of the analyzed phenomenon can be efficient if the following pedagogical conditions are taken into account in the process of the professional training of managers of tourism, namely a) integration of culturological training of students within the framework of professionally-oriented disciplines; b) the use of interactive forms and methods of teaching aimed at creating patterns of polycultural cooperation; c) intensification of self-supervised work of students and organization of foreign practical training.

Key words: polycultural competence, future managers of tourism, higher educational establishments of Ukraine, pedagogical conditions, scientific research.

Перехід до компетентнісної, особистісно орієнтованої освітньої парадигми у другій половині ХХ століття став наслідком процесів глобалізації й інтеграції всіх сфер людської діяльності. Дані процеси відбуваються у світової спільноті, відмінною рисою якої є полікультурність середовища. Зміна характеристик і умов сучасного полікультурного світу формує соціальне замовлення на підготовку компетентних фахівців, що вміють вести діалог, знаходити змістовні компроміси, бути толерантними до чужої думки, прагнути взаєморозуміння, співробітни-

цтва й неконфліктного співіснування із представниками різних культур. Таким чином, суспільство сьогодні вимагає від вищої школи підготовки фахівців з високим рівнем полікультурної компетентності.

Не можна не помітити, що епоха глобалізації в культурі супроводжується інтенсивним туристським обміном, що приводить до обміну думками про цивілізаційні основи існування соціальних інститутів і взаємозалежного запозичення цінностей і стереотипів. Туризм є універсальним способом інформаційного обміну між особистістю й групою, усередині групи, у міжгру-

повій взаємодії різних за походженням й соціальному статусу об'єднань.

Філософські проблеми функціонування сфери туризму знайшли відображення в працях І. Зоріна, В. Квартальнова, В. Пазенка, В. Федорченка та ін. Етапи історичної генези сфери туризму розглядалися в працях І. Афанасьєва, В. Сапрунової, М. Соколової, Г. Шаповала, Л. Устименко та ін. Культурологічні аспекти професійної підготовки кадрів для сфери туризму розглядали В. Антоненко, І. Зязюн, О. Левицька, Я. Любимий, В. Лях, В. Пазенок, Т. Пархоменко, П. Яроцький. Питанням розробки соціально-педагогічних технологій у системі професійної освіти у сфері туризму з урахуванням комунікативної та міжкультурної спрямованості професійної діяльності майбутніх менеджерів туризму присвячені роботи С. Дмитрук, Л. Лук'янової, С. Некрасова, Н. Свентицької, О. Севаст'янової, М. Скрипник, Б. Тахохова, В. Федорченка, Н. Фоменко, Г. Цехмістрової, Г. Шуки та ін.

Попри значну кількість наукових доробок стосовно проблем фахової підготовки майбутніх менеджерів у сфері туризму, розвитку їх професійних компетентностей, питання формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах потребують додаткового вивчення.

Мета статті – представити попередні результати наукового дослідження, у якому вирішується проблема формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у навчально-виховному процесі ВНЗ України. Об'єктом нашого дослідження є процес формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах. Предметом наукового аналізу виступають розроблені нами педаго-

гічні умови формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у ВНЗ України.

Роль туризму в сучасному світі характеризується не тільки його економічною ефективністю, комплексна складність багатоцільової туристської взаємодії робить туризм основною надією сучасної цивілізації [8, с. 26]. Туризм як форма міжкультурної комунікації й змістовного культурного діалогу як і раніше залишається найкращім способом міжетнічної взаємодії. Туризм формує й змінює стереотипи сприйняття іншої культури, розвиває способи адаптації особистості туриста в іншому культурному середовищі, сприяє розвитку навичок соціалізації й ресоціалізації. Туризм служить одним з найбільш ефективних способів забезпечення базової соціальної потреби особистості в пізнанні нового. Туризм як кращий засіб міжнародної взаємодії використовується з дипломатичною або іншою політичною метою з найвищою ефективністю. Туризм має найширший спектр освітніх можливостей. Освітні тури стали повсякденною практикою у вивченні мови й професійній підготовці будь-якого напрямку й рівня. Туризм має величезний виховний потенціал. Соціально значимі для збереження стабільності суспільства якості толерантності, емпатії, соціальної мобільності, культурної доречності виховуються зіткненням із прикладами іншої культури [7, с. 4].

У цьому зв'язку особливу актуальність набувають питання професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму в цілому, і проблеми формування їх полікультурної компетентності, зокрема, адже, як зазначено у Глобальному етичному кодексу туризму, прийнятому 1 жовтня 1999 року Генеральною асамблеєю Всесвітньої туристської організації (ВТО), членом якої з 1997

року є й Україна, „розуміння і розповсюдження загальнолюдських етичних цінностей у дусі терпимості і пошани різноманітності релігійних, філософських і етичних переконань є одночасно основою і наслідком відповідального туризму; учасники туристського процесу і самі туристи повинні брати до уваги соціально культурні традиції і звичаї всіх народів, включаючи національні меншини і корінні народи, і визнавати їх гідність. Туристську діяльність необхідно здійснювати в гармонії із специфічними особливостями і традиціями приймаючих регіонів і країн, дотримуючи при цьому їх законів, звичаїв і традицій” [1].

Проведений у нашому дослідженні аналіз стану розробки проблеми формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8 та ін.] показав складність та багатогранність цієї проблеми. Було встановлено, що за останнє десятиліття українська й світова теорія педагогіки збагатилася великою кількістю наукових доробок, у яких вирішуються проблеми теоретичної та методичної підготовки майбутніх менеджерів туризму. У своїх роботах науковці розкривають питання полікультурної освіти та формування полікультурної, етнокультурної та професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму, аналізують проблеми формування полікультурної компетентності учнівської та студентської молоді в Україні та за кордоном, розглядають особливості формування різних професійальних компетентностей майбутніх фахівців у сфері туризму та наголошують на необхідності урахування полікультурної складової у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів туризму. Однак, попри визначення необхідності підготовки

майбутніх менеджерів туризму до професійної діяльності у полікультурному світовому туристському просторі та розв’язок окремих проблем формування полікультурних умінь та навичок у процесі їх фахової підготовки у ВНЗ, роботи сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців лише окреслюють перспективи комплексних досліджень з проблеми формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах.

Ми визначаємо, що полікультурна компетентність майбутніх менеджерів туризму являє собою інтегративну якість особистості майбутнього професіонала, яка формується у процесі навчання у ВНЗ та включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя та діяльності в полікультурному суспільстві, що реалізується в здатності вирішувати завдання професійної діяльності в ході позитивної взаємодії із представниками різних культур (соціальних груп національностей, рас, релігійних конфесій).

У структурі полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму нами було виділено наступні компоненти:

- когнітивний, який включає спектр знань і теоретичних умінь, необхідних для ефективної життєдіяльності в полікультурному середовищі;
- мотиваційно-ціннісний, який характеризується освоєнням гуманістичних цінностей, які належать до життя в полікультурному суспільстві, толерантним відношенням до представників інших соціально-культурних

груп і мотивацією до міжкультурної взаємодії;

- діяльнісно-поведінковий, який включає уміння вирішувати міжкультурні проблеми, ефективно діяти в полікультурному середовищі, здійснювати активну взаємодію із представниками різних культур.

З метою перевірки гіпотези дослідження, яка полягала у припущенні, що формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах буде ефективним, якщо у процесі їх професійної підготовки будуть враховані наступні педагогічні умови:

1) інтеграція змісту культурологічної підготовки студентів у процесі вивчення фахових дисциплін;

2) використання у навчально-виховному процесі ВНЗ інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей полікультурної взаємодії;

3) активізація самостійної навчальної діяльності студентів через організацію та проведення зарубіжного стажування як ефективного засобу формування полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму,

нами було підготовлено та проведено педагогічний експеримент, який складався з констатувального, формуючого та оцінювально-корекційного етапів, для кожного з яких були визначені свої завдання та методи дослідження. Організація експерименту здійснювалася нами відповідно до експериментального плану, що передбачало використання контрольної та експериментальних груп і проведення вихідного та підсумкового діагностування рівнів сформованості полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму, а також серії про-

міжних зрізів, що дозволяло зафіксувати вихідні дані та відстежити динаміку змін у кожній групі.

Для здійснення педагогічного експерименту були сформовано дві групи: контрольна (КГ) і експериментальна (ЕГ). Загальна кількість студентів у ЕГ склала 195 осіб, до складу КГ увійшло 189 студентів.

До початку експерименту обрані групи знаходилися в однакових умовах, оскільки навчання та виховання в них регламентувалося однаковими програмами і здійснювалося за подібними навчальними планами ВНЗ.

Крім складання експериментального плану, постановка педагогічного експерименту передбачала розробку його діагностичного апарата: визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах і вибір відповідних методів діагностики.

Ступінь сформованості полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму визначався нами за наступними критеріями:

1) Когнітивний – повнота й усвідомленість знань, відбитих у змісті когнітивного структурного компонента полікультурної компетентності. Повнота знань нами визначалася як відношення засвоєного студентом обсягу знання до загального обсягу інформації, запропонованого до вивчення. Усвідомленість знань визначалася як ступінь їх засвоєння: репродукція (механічне завчання й відтворення без пояснення), розуміння й прийняття (осмислене запам'ятовування, вільний виклад, переконаність в істинності знання), застосування й творчість (розуміння практичного значення знань, збагачення знань власними міркуваннями, досвідом) [1].

Оцінка знань здійснювалася в про-

цесі поточного й підсумкового контролю за допомогою письмового або усного опитувань, тестування на основі традиційних вимог щодо знань студентів.

2) Мотиваційно-ціннісний – інтеріоризованість цінностей, виразність інтересів і мотивів, представлених у змісті мотиваційно-ціннісного компонента полікультурної компетентності. Ступінь інтеріоризованості цінностей полікультурності могла варіюватися: цінності могли не визнаватися значимими, могла теоретично визнаватися їхня соціальна значимість і відкидатися (повністю або частково) особистісна важливість, нарешті, ці цінності могли усвідомлюватися як особистісно значимі для життя в суспільстві й ефективної професійної діяльності майбутнього менеджера туризму. Контекстні інтереси могли бути відсутніми у мотиваційній сфері студента, могли проявлятися ситуативно, детермінуючи прагнення до певних дій і поведінки, і могли міцно займати провідні позиції в ієрархії мотивів поведінки й діяльності майбутнього менеджера туризму.

Оцінка мотиваційно-ціннісної сфери студентів здійснювалася за допомогою анкетування й тестування, а також у процесі індивідуальних і колективних бесід.

3) Діяльнісно-поведінковий – активність і успішність (продуктивність) дій. Активність визначалася обсягом (інтенсивністю) міжкультурної взаємодії (у загальносоціальному або професійному аспектах), рівнем ініціативи й самостійності. За даним критерієм студенти могли характеризуватися пасивністю (відсутність ініціативи, неучасть у міжкультурній взаємодії), змушеною активністю (участь ситуативно й детермінована зовнішніми обставинами, ініціатива відсутня) або творчою активністю (внутрішньо мотивоване,

добровільна участь у міжкультурній комунікації, прояв ініціативи щодо організації міжкультурної взаємодії). Успішність дій визначалася за ступенем досягнення запланованих результатів міжкультурної взаємодії – від невдалих дій до дій, що приводять до повноцінного досягнення поставлених цілей. Найбільш адекватним способом оцінки розглянутої складової полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму був кількісно-якісний аналіз діяльності й поведінки студентів, а також результатів цих дій, здійснюваних за допомогою педагогічного спостереження.

Повноцінне освоєння студентами всієї сукупності полікультурних знань і вмінь, цінностей і мотивів поведінки, стратегій поведінки й діяльності повинні свідчити про сформованість у майбутніх менеджерів туризму полікультурної компетентності.

Основним критерієм ефективності розроблених нами педагогічних умов виступає просування студента на більш високий рівень сформованості полікультурної компетентності, у прояві якої ми виділяємо три рівні: низький, середній, високий.

Результати діагностики рівнів сформованості полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму на констатувальному етапі експерименту (Табл. 1) засвідчили, що переважна більшість студентів перебувала на низькому рівні сформованості полікультурної компетентності, що підтвердило наше припущення про необхідність пошуку й реалізації в освітньому процесі ВНЗ педагогічних умов, які сприятимуть успішному формуванню полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Інтеграція змісту культурологічної підготовки студентів у процесі ви-

Таблиця 1.

Результати попередньої оцінки загального рівня полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму

Рівень	ЕГ		КГ	
	чол.	%	чол.	%
Високий	11	5,6	15	7,9
Середній	50	25,6	51	27,0
Низький	134	68,8	123	65,1

вчення фахових дисциплін (перша педагогічна умова) здійснювалася нами на трьох рівнях: 1) на рівні асиміляції дисциплінарного інструментарію, 2) на рівні синтезу культурологічних дисциплін у структурі фахової підготовки майбутніх менеджерів туризму та 3) на рівні розробки й впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ інтегративного спецкурсу „Туризм як діалог культур”.

На першому рівні інтеграції змісту культурологічної підготовки студентів у процесі вивчення фахових дисциплін нами було відібрано навчальні дисципліни культурологічної спрямованості у структурі фахової підготовки майбутніх менеджерів туризму та проаналізовано зміст цих навчальних дисциплін щодо можливостей формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців даної спеціальності.

Інтеграція змісту культурологічної підготовки студентів у процесі вивчення фахових дисциплін на другому рівні здійснювалася за допомогою синтезу навчальних дисциплін культурологічної спрямованості та збагачення їх змісту додатковими модулями з метою формування когнітивного, мотиваційно-ціннісного та практико-діяльнісного компонентів полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму.

На третьому рівні інтеграції зміс-

ту культурологічної підготовки студентів у процесі вивчення фахових дисциплін нами було розроблено та впроваджено у навчально-виховний процес ВНЗ інтегративний спецкурс „Туризм як діалог культур”. Новизна розробленого спецкурсу полягала в тому, що в процесі його опанування студенти не тільки закріплювали свої знання про феномен культури, її типи і різновиди, найпоширеніші культурні традиції та розвивали свої уявлення про культурне різноманіття світу, сучасні тенденції глобалізації, феномен полікультурності, але й знайомилися з інноваційними процесами в туризмі та новими видами туристичної діяльності, в них сформувалися вербальні та невербальні уміння та навички міжкультурної взаємодії, розвилися професійні уміння міжкультурної поведінки, необхідні для майбутньої професійної діяльності в умовах сучасного полікультурного світу.

Використання в процесі фахової підготовки студентів (на заняттях з навчальних дисциплін культурологічної спрямованості, на лекціях та семінарах спецкурсу „Туризм як діалог культур”) різноманітних інтерактивних методів та форм навчання на основі створення моделей полікультурної взаємодії (друга педагогічна умова) сприяло підвищенню мотивації студентів до вивчення принципів, способів, прийомів міжкультурної взаємодії й запобігання

конфліктів, формуванню в них толерантності, безконфліктності, емпатії, розвитку умінь та навичок переносу отриманих полікультурних знань і прийомів розумової діяльності в нові умови, удосконаленню професійних й комунікативних вмінь, формуванню умінь раціонально й конструктивно розв'язувати міжкультурні конфлікти, вирішувати професійні завдання при взаємодії із представниками різних культурних груп.

Активізація самостійної навчальної діяльності студентів через організацію та проведення зарубіжного стажування як ефективного засобу формування полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму (третя педагогічна умова) здійснювалася на основі організаційно-методичного забезпечення програми стажування під керівництвом викладачів кафедр туризму та готельного господарства від ВНЗ та директорів і регіональних менеджерів компаній від баз зарубіжного стажування.

За результатами проходження студентами зарубіжного стажування ми констатували набуття майбутніми менеджерами туризму цілої низки фахових знань, сформованість в них полікультурних умінь, системи цінностей, виховання професійно-особистісних якостей та опанування ефективними способами поведінки в сучасних умовах полікультурного світу, а саме: наявність знання культурних передумов сприйняття, інтерпретацій і поведінки представників різних культурних традицій; сформованість умінь будувати міжособистісні відносини в полікультурному професійному колективі, з урахуванням культурних особливостей учасників взаємодії; навичок конструктивного розв'язання конфліктів між представниками різних культур; володіння іноземними мовами на рів-

ні, необхідному для здійснення професійної діяльності; наявність прагнення до досягнення ефективного співробітництва з колегами, що представляють інші культури; відсутність негативних стереотипів у сприйнятті точок зору на предмет і результат професійної діяльності представників інших культур; сформованість ціннісного відношення до полікультурності професійного оточення, сприйняття полікультурності як фактора взаємозбагачення професійного й особистісного культурного досвіду тощо.

Аналіз результатів експериментального дослідження засвідчив, що комплексна реалізація визначених педагогічних умов призвела до суттєвих статистично значущих позитивних змін у рівнях сформованості як кожного окремого структурного компонента полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму, так і досліджуваного явища в цілому (Табл. 2).

У результаті проведення повторної діагностики на оцінювально-корекційному етапі експериментального дослідження ми бачимо, що кількість студентів ЕГ з високим рівнем сформованості полікультурної компетентності за всіма критеріями зросла з 5,6% до 53,8%, що на 20% перевищує такий само показник у студентів КГ наприкінці експерименту; кількість студентів із середнім рівнем сформованості полікультурної компетентності зросла в обох групах приблизно однаково – на 15% у порівнянні із даними діагностики на констатувальному етапі експерименту (ЕГ – 25,6% в началі та 41,0% у кінці, КГ – 27,0% в началі та 43,4% у кінці); значно зменшилася кількість студентів ЕГ з низьким рівнем сформованості полікультурної компетентності за трьома критеріями – з 68,8% за результатами діагностування на констатувальному етапі експеримен-

Таблиця 2.

Рівні сформованості полікультурної компетентності майбутніх менеджерів туризму на кінець експерименту

Рівень	ЕГ		КГ	
	чол.	%	чол.	%
Високий	105	53,8	62	32,8
Середній	80	41,0	82	43,4
Низький	10	5,2	45	23,8

ту до 5,2% за результатами повторної діагностики або на 63,6%, що на 22,3% більше, ніж той же само показник у студентів КГ.

Таким чином, гіпотеза дослідження була повністю підтверджена, а дослідна робота довела ефективність розроблених педагогічних умов формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Теоретичні положення та висновки, представлені в нашому дисертаційному дослідженні, не претендують на вичерпність вирішення проблеми формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів ту-

ризму. Перспективи подальшої роботи в рамках даної теми дослідження ми бачимо в удосконаленні змісту культурологічної підготовки майбутніх менеджерів туризму, у подальшій розробці міжпредметних модулів й опрацюванні механізмів міжпредметної інтеграції дисциплін культурологічної спрямованості, у розробці й впровадженні в навчально-виховний процес ВНЗ професійно-орієнтованих педагогічних технологій з формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців сфери гостинності, складанні навчально-пізнавальних культурологічних завдань полікультурного характеру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Глобальний етичний кодекс туризму. Всесвітня туристична організація; Кодекс, Міжнародний документ від 01.10.1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/983_001.
2. Гулиев Н. А. Формирование социально-профессиональной компетентности будущего менеджера регионального туризма : методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гулиев Новруз Амирхан-оглы. – Оренбург, 2007. – 452 с.
3. Гункевич М. Б. Сучасні тенденції процесів підготовки фахівців галузі туризму в Україні / М. Б. Гункевич // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Частина III. – 2013. – № 18 (277). – С. 34 – 39.
4. Денисова М. В. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов сферы туристского сервиса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Денисова Марина Владимировна. – Челябинск, 2006. – 180 с.
5. Дубасенюк О. А. Проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці / О. А. Дубасенюк, Н. В. Якса //

- Професійна освіта : педагогіка і психологія : Польсько-український, україно-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. X.11. – Ченстохова-Київ, 2010. – С. 91 – 98.*
6. Кнодель Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Кнодель. – Тернопіль, 2007. – 40 с.
 7. Терских Н. Г. Культурологическая подготовка студентов туристского вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Терских Нина Григорьевна. – Сходня, 2001. – 144 с.
 8. Федорченко В. К. Підготовка фахівців для сфери туризму : теоретичні і методологічні аспекти : монографія / В. К. Федорченко. – К. : Вища школа, 2002. – 350 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Global`ny`j ety`chny`j kodeks tury`zmu. Vsesvitnya tury`sty`chna organizaciya; Kodeks, Mizhnarodny`j dokument vid 01.10.1999 [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/983_001.
2. Guly`ev N. A. Formy`rovany`e socy`al`no-professy`onal`noj kompetentnosty` budushhego menedzhera regy`onal`nogo tury`zma : methodology`ya, teory`ya, prakty`ka : dy`s. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Guly`ev Novruz Amy`rxan-ogly. – Orenburg, 2007. – 452 s.
3. Gunkevych M. B. Suchasni tendenciyi procesiv pidgotovky` faxivciv galuzi tury`zmu v Ukrayini / M. B. Gunkevych // Visny`k Lugans`kogo nacional`nogo universy`tetu im. Tarasa Shevchenka. Seriya: Pedagogichni nauky`. Chasty`na III. – 2013. – # 18 (277). – S. 34 – 39.
4. Deny`sova M. V. Formy`rovany`e professy`onal`noj kompetentnosty` budushhy`x specy`aly`stov sfery tury`stskogo servy`sa : dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.01, 13.00.08 / Deny`sova Mary`na Vlady`my`rovna. – Chelyabyn`sk, 2006. – 180 s.
5. Dubasenyuk O. A. Problema polikul`turnoyi pidgotovky` studentiv u zarubizhnij pedagogichnij nauci i prakty`ci / O. A. Dubasenyuk, N. V. Yaksa // Profesijna osvita : pedagogika i psy`xologiya : Pol`s`ko-ukrayins`ky`j, ukrayino-pol`s`ky`j shhorichny`k / za red. T. Levovy`cz`kogo, I. Vil`sh, I. Zyazyuna, N. Ny`chkalo. – Vy`p. X.11. – Chenstoxova-Ky`yiv, 2010. – S. 91 – 98.
6. Knodel` L. V. Teoriya i prakty`ka pidgotovky` faxivciv sfery` tury`zmu v krayinax-chlenax Vsesvitn`oyi tury`sts`koyi organizaciji : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stup. d-ra ped. nauk : 13.00.04 / L. V. Knodel`. – Ternopil`, 2007. – 40 s.
7. Tersky`x N. G. Kul`turology`cheskaya podgotovka studentov tury`stskogo vuza : dy`s. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Tersky`x Ny`na Gry`gor`evna. – Sxodnya, 2001. – 144 c.
8. Fedorchenko V. K. Pidgotovka faxivciv dlya sfery` tury`zmu : teorety`chni i metodologichni aspekty` : monografiya / V. K. Fedorchenko. – K. : Vy`shha shkola, 2002. – 350 s.

ДРАБ Н.Л.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних
мов, факультет міжнародної
економіки та менеджменту,
Київський національний
економічний університет
імені В. Гетьмана,
м. Київ, Україна

ЛОБЕЦЬКА І.М.,

старший викладач, кафедра
іноземних мов, факультет
міжнародної економіки та
менеджменту, Київський
національний економічний
університету імені В. Гетьмана,
м. Київ, Україна

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Дане дослідження визначає напрямки та можливі темпи запровадження загальноєвропейських стандартів викладання та оцінювання іноземної мови для студентів-економістів. В статті проаналізовано лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетенції та методи їх закріплення під час вивчення іноземної мови.

Ключові слова: ділова іноземна мова, європейські стандарти освіти, технологія викладання іноземної мови.

Это исследование определяет направление и возможные темпы введения общеевропейских стандартов преподавания и оценивания иностранных языков для студентов-экономистов. В статье проанализированы лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции и методы их закрепления во время изучения иностранных языков.

Ключевые слова: деловой иностранный язык, европейские стандарты образования, технология преподавания иностранных языков.

© ДРАБ Н.Л., ЛОБЕЦЬКА І.М., 2017

This study identifies the background for implementation of European standards of higher education for students of Ukrainian economic universities. Based on common European framework of reference for languages provided by the Council of Europe we are defining the main tasks for the implementation of these standards in Ukraine. Linguistic, sociolinguistic and pragmatic language competences are analyzed.

Key words: *business English, European standards of higher education, foreign language teaching technology.*

ступ.
В Україні підприємства з кожним роком посилюють свої міжнародні позиції та закладають ділові стосунки із партнерами по всьому світу. У зв'язку з цим, посилюються вимоги до випускників вищих навчальних закладів, що тепер повинні відповідати високим стандартам європейської освіти, адже у майбутньому їх діловими партнерами виступатимуть випускники європейських навчальних закладів. Крім того, політична інтеграція України у європейську спільноту неможлива без адаптації європейських стандартів освіти.

У рамках європейської інтеграції одним із основних завдань України є формування висококваліфікованих спеціалістів, що володітимуть знаннями, які відповідають високим європейським стандартам. Для спеціаліста будь-якої галузі важливим є якісне володіння діловою іноземною мовою. Підготовка спеціалістів із високим рівнем володіння діловою англійською мовою особливо ускладнюється у неможливих вищих навчальних закладах, таких як економічні університети. В таких навчальних закладах студентам за умови обмежених годин відведених на викладання саме іноземної мови необхідно оволодіти нею на особливо високому рівні. Це пов'язано в першу

чергу із провідним значенням англійської мови у сучасній діловій сфері.

Англійська мова це універсальний засіб спілкування між підприємствами усіх країн світу, володіння мовою на високому рівні можна визначити як запоруку професійного успіху. Дана мова необхідна для усного спілкування та ділового листування із партнерами по роботі, для заповнення анкет та складання резюме. Більш того, з кожним роком все більше роботодавців включають володіння діловою англійською мовою до обов'язкових вимог до кандидата.

Крім того, формування єдиного європейського простору вищої освіти, запровадженого Болонською декларацією висуває нові вимоги до майбутніх економістів. Вони повинні вже після завершення свого навчання бути готовими до виходу на ринок праці, бути повністю розвиненою особистістю, що займає активну позицію серед громадян демократичного суспільства. Враховуючи те, що ринок праці є досить гнучким, він змінюється кожного року під впливом різноманітних макроекономічних факторів, майбутні економісти повинні вміти реагувати на подібні зміни. В цьому сенсі володіння іноземною мовою допомагає залишатися у центрі останніх подій, даючи можливість ознайомлюватися

із останніми подіями на міжнародних ринках. Іншою перевагою економістів, що якісно володіють діловою іноземною мовою, є можливість стажування закордоном, що позитивно впливає на їх майбутню кар'єру у міжнародно орієнтованих українських підприємствах.

Саме тому важливим є формування ефективної програми викладання, базою для якої мають стати загальноєвропейські стандарти вивчення, викладання та оцінювання іноземних мов. Підґрунтя, надане даними стандартами, має стати основою для запровадження якісної вищої освіти у сфері іноземної мови для всіх університетів України.

Вивчення якісного викладання ділової англійської мови для майбутніх економістів представлено С.В. Радецькою, В.А. Козаковою, Н.Г. Ничкало та іншими. Тим не менш, висвітлення даної проблематики у рамках загальноєвропейських стандартів викладання іноземних мов потребує подальшого дослідження.

Метою даного дослідження є визначення основних засад запровадження викладання та оцінювання ділової іноземної мови у студентів економічних університетів на базі європейських стандартів.

Завданнями дослідження є:

- 1) Визначити основні засади європейських стандартів викладання та оцінювання іноземної мови;
- 2) На базі визначених засад визначити стратегію подальшого запровадження стандартів під час викладання іноземної мови для майбутніх економістів;
- 3) З'ясувати можливу швидкість та ефективність запровадження визначених стандартів у ВНЗ України.

Методами вивчення даної проблематики був аналіз загальноєвро-

пейських стандартів викладання та оцінювання іноземної мови та їх практичне запровадження серед студентів третього та четвертого курсу Київського Національного Економічного Університету імені Вадима Гетьмана.

Виклад основного матеріалу.

Загальноєвропейські стандарти вивчення, викладання та оцінювання мов (англ. common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment) дає базу для визначення структури та змісту занять з іноземної мови по всій Європі. Дотримання рекомендацій даних стандартів дозволяє створити оптимальну програму вивчення іноземних мов та створити базу для довгострокового їх використання. Основним завданням загальноєвропейських стандартів є оптимізація рівня спілкування між усіма випускниками європейських навчальних закладів завдяки стандартизації учбових програм мовного напрямку. [1]

Слід зазначити, що Україна зробила крок вперед у напрямку стандартизації за європейськими вимогами, запровадивши кредитно-модульну систему підготовки фахівців. Саме така оптимізація навчального процесу у рамках Болонської декларації, прийнятої в травні 2005 року, є першим кроком у напрямку інтеграції в загальноєвропейську систему освіти. Необхідність цих змін пояснюється фактом приєднання України до Ради Європи у 1996 році. [2]

Міністерство освіти і науки України також крокує у напрямку загальноєвропейської стандартизації вивчення іноземних мов. Таким чином, проект про концепцію мовної освіти в Україні, презентує основні принципи освіти, кінцевою метою яких має стати мовна багатогранність випускників, яка дозволяє їм вільно спілкуватися із

представниками різних країн світу. [2]

В результаті вивчення іноземної мови студенти повинні:

1. Мати можливість вести ділову діяльність як закордоном, так і на Батьківщині;
2. Обмінюватися інформацією та ідеями з людьми, що розмовляють іншою мовою;
3. Досягнути глибокого розуміння способу життя та культурних особливостей іноземців. [1]

Комунікативна мовна компетенція досягається завдяки набуттю трьох основних навичок. Це, по-перше, лінгвістична складова, по-друге, соціолінгвістична та, по-третє, прагматична. Лінгвістична компетенція включає в себе лінгвістичні, фонетичні та синтаксичні навички. Соціолінгвістична компетенція формується під час використання лінгвістичних навичок у різноманітних соціокультурних обставинах. Студент має бути здатний використовувати здобуті знання іноземної мови разом із правилами етикету під час спілкування із різними віковими та культурними групами. Це основна компетенція, що буде у майбутньому використовуватися для спілкування із діловими партнерами. Прагматична компетенція являє собою функціональне використання здобутих лінгвістичних навичок, вміння стисло висловлювати свою думку, структурувати інформацію. [1]

Система вивчення іноземної мови згідно з загальноєвропейськими стандартами, кінцевою метою якої має стати здобуття лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенції має включати говоріння, ділове письмо та аудіювання. У рамках усного мовлення викладачем повинні бути включені у програму наступні види мовлення:

1. Публічний виступ. Він має включа-

ти передачу інформації чи інструкцій під час виступів на семінарах чи студентських зборах;

2. Читання текстів вголос. Даний тип мовлення дозволяє покращити його фонетичну складову. Під час читання текстів студент має можливість сконцентруватися лише на процесі говоріння.
3. Дискусії. Даний тип мовлення дозволяє практикування спонтанного мовлення, студент готується до ситуацій, що постійно виникатимуть під час його ділової активності.

Можливість вільного ділового листування, а також складання контрактів та резюме англійською мовою досягається за рахунок постійних письмових вправ. Вони мають включати:

1. Заповнення анкет. З цим видом письмової активності майбутні випускники будуть стикатися досить часто за різноманітними життєвими обставинами, саме тому викладач має донести до студентів принципи анкетування;
2. Написання статей для журналів та газет. Наукова активність все частіше вимагає публікацій не тільки рідною, а ще й англійською мовою, саме тому вміння правильного використання формального стилю іноземної мови є однією із вимог до майбутніх випускників.
3. Написання звітів. Фінансова звітність українських підприємств все частіше представляється англійською мовою, саме тому вміння правильно структурувати звіт англійською мовою є важливою навичкою майбутніх економістів.
4. Записи та нотатки. Ефективним засобом підготовки до майбутнього ділового життя є нотування інформації, що диктується іншим. Таким чином студент вивчає як максимально швидко занотувати основні

тези з доповіді іншого.

5. Написання ділових листів. Ділове листування супроводжує спеціалістів кожного дня під час їх бізнес активності. Уміння розпізнавати термінологію, а також формулювати різноманітні бізнес пропозиції є характеристикою успішної ділової людини.
6. Креативне письмо. Можливість креативного мислення під час написання, уникнення шаблонного стилю досягається завдяки написанню творів як на вільну, так і на фахово-специфічну тематику.

Третьою складовою успішного вивчення іноземної мови є аудіювання. Студенти можуть практикувати цю навичку через:

1. Медіа ресурси. В новинах часто використовується фахово-специфічна лексика, розуміння якої можливо лише за умов ґрунтовних знань ділової англійської мови. В свою чергу, перегляд фільмів англійською мовою дозволяє краще зрозуміти іноземну культуру та покращити навички вільного спілкування;
2. Живе аудіювання. Процес закріплення інформації наданої викладачем чи студентами під час усного мовлення є важливим елементом в аудіальній складовій вивчення іноземної мови. Так само впливає і участь у дискусіях, адже тут потрібно вміти не тільки правильно висловлювати власну думку, а ще й зрозуміти аргументи колег.

Рада Європи пропонує включати у розклад більшу кількість завдань, що дозволяють практикувати усні навички. Вони включають говоріння та аудіювання. Проведені дослідження доводять, що за умов акцентування уваги на цих навичках значно покращується і стиль письма, а студенти відчують себе більш залученими до

роботи. До того ж, когнітивний стиль вивчення іноземної мови визначає краще запам'ятовування студентами специфічних письмових термінів у випадку їх асоціації із відповідними усними висловлюваннями. Крім того, визначається важливість використання викладачами англійської мови на всіх рівнях спілкування зі студентами. [3]

Для того, щоб студенти мали можливість виконувати будь-які комунікативні завдання, вони повинні залучатися до складання комунікативних стратегій під час вивчення іноземної мови. Ефективним є інтерактивні методи засвоєння здобутих знань. Таким чином, дискусія чи кореспонденція включає в себе двох або більше залучених осіб та сприяє розумінню студентами необхідної стратегії спілкування. Загалом, комунікативна стратегія це мобілізація здобутих знань та їх балансування відповідно до поточної ситуації спілкування. Дана стратегія уособлює використання таких метакогнітивних принципів як планування, виконання, моніторинг та зворотній зв'язок. У випадку інтерактивної комунікації досить легко задовольнити усі вказані метакогнітивні принципи. У ситуації, коли інтерактивна комунікація відсутня, наприклад, під час письмового виконання завдань, досить складно проводити особистий моніторинг та отримувати зворотній зв'язок. Саме тому під час письмової роботи необхідним є детальне планування, що має передбачати можливу реакцію читача. Прогрес у вивченні іноземної мови можна оцінити завдяки спостережанню рівня ефективності застосування комунікативних стратегій студентів. [1]

В процесі мовного становлення студентів важливим є не тільки постійне використання вищезазначених мето-

дів навчання, а ще й правильне оцінювання їх виконання. Загальноєвропейськими стандартами до вивчення, викладання та оцінювання іноземної мови зазначені основні принципи оцінювання окремих методів вивчення мов. На їх базі ми пропонуємо розглянути основні фактори, що впливають на оцінювання студентів за загальноєвропейськими стандартами відповідно трьом методам викладання, що зазначені вище.

1. **Говоріння.** Під час говоріння важливим є оцінка якості голосу, що включає в себе темп та його гучність. Іншими факторами оцінювання є використання мовних ілюстрацій, структура мовлення, демонстрація когнітивних та лінгвістичних навичок, фонетика мовлення, правильність використання термінів.
2. **Письмо.** Під час оцінювання письмової роботи студентів необхідно звернути увагу на організацію та структуру письма, його когнітивну та лінгвістичну складову, а також на якість написання (мануальна складова). Важливим є і правильність використання термінів та граматичних конструкцій.
3. **Аудіювання.** Для даного виду вивчення іноземної мови основним є розуміння інформації та здатність її подальшого використання, застосування семантичних та когнітивних навичок, так як і швидкість сприйняття і обробки отриманої інформації.

Дані фактори є лише базою оцінювання, адже викладач має враховувати різноманітні зовнішні обставини, а також персональний рівень студента і групи загалом. В основі будь-якого оцінювання має стати аналіз візуальних, орфографічних, лінгвістичних, семантичних та когнітивних навичок

студентів.

Загальноприйнятим поняттям є оцінювання студента в залежності від помилок, що були ним зроблені. Головним завданням успішного викладання іноземної мови має стати абстракція від даного типу оцінювання роботи студента. Це пов'язано з тим, що помилки можуть мати різноманітне походження, і тільки деякі з них є вирішальним фактором в оцінці роботи студента. Помилка студента під час вивчення іноземної мови - це його нездатність використовувати здобуті компетенції. Помилка може стати результатом певних чинників. По-перше, небажання студента навчатися. В цьому випадку потрібно використовувати різноманітні методи стимуляції мотивації до навчання, в тому числі і методом негативного оцінювання результатів роботи. По-друге, помилки можуть бути результатом неефективного викладання. Саме задля персоніфікації системи освіти рівні здібностей студентів мають бути оцінені. По-третє, помилки можуть вказувати на бажання студентів спілкуватися та використовувати ще не зовсім освоєні навички завдяки їх комунікативному прагненню. Такі помилки не повинні мати значного негативного впливу на загальну оцінку.

Під час викладання іноземної мови, усі помилки студентів повинні не тільки виправлятися, а ще й пояснюватися. Мінімальні, одноразові помилки можна ігнорувати, але у випадку їх систематичного повторення необхідним є додаткове вивчення теми, що породжує постійні помилки. Аналіз викладачем помилок, що зроблені учнями, необхідний для покращення власного стилю викладання.

Важливою вимогою до становлення випускників немовних вищих навчальних закладів як висококваліфіко-

ваних спеціалістів є концентрація на фахових складових іноземної мови. У рамках обмеженого часу на викладання саме іноземної мови студентів-економістів, необхідним є формування широкого словарного запасу фахової компетенції, що буде давати можливість вільно використовувати специфічну термінологію під час ділової активності. Аудіювання, читання, письмо та говоріння мають відповідати темам, що вивчаються основною спеціалізацією студента-економіста.

Однією з головних рекомендацій загальноєвропейських стандартів із вивчення, викладання та оцінювання іноземних мов є забезпечення студентів можливістю вивчення мови у групі, що відповідає одному рівню володіння мовою. Таким чином, повинні задовольнятися їх комунікативні потреби і, при цьому, забезпечується рівна можливість обміну інформації між студентами. Викладачі, в свою чергу, матимуть змогу адаптувати програму відповідно до вимог усієї групи, а не окремих студентів. Таким чином, будуть враховуватися фізичні та розумові здібності студентів. [1]

Іншим фактором, що впливає на необхідність розподілу студентів у різні групи задля вивчення іноземної мови є їх багатомовні та багатокультурні компетенції. Суть полягає у тому, що студенти природньо володіють вказаними компетенціями на різних рівнях. Говорячи про багатомовну компетенцію, слід зазначити, що здатність засвоювати знання студентами в рамках однієї мови досить часто варіюються. Крім того, одні студенти мають більшу схильність до говоріння, в той час як інші показують кращі успіхи у письмовій складовій. Розглядаючи багатокультурну компетенцію, знання культури суспільства та ставлення до неї можуть впливати на темпи вивчен-

ня мови цього суспільства. [1] Дані компетенції мають також враховуватися під час групування студентів, а також у період адаптації освітньої програми. Для останнього важливим є формування позитивного ставлення студента до культури країни, мова якої вивчається, а також акцентування вивчення мови на тій складовій, яка краще засвоюватиметься. Так, наприклад, закріплення усного мовлення у студента, котрому написання текстів іноземною мовою дається складніше, повинно позитивно вплинути і на письмову складову, але у довгостроковій перспективі. Для таких студентів необхідним є надання додаткових вправ на вивчення письмового стилю та мотивації на використання їх комунікативних навичок у всіх необхідних проявах.

Задля задоволення вимоги про однаковий рівень студентів, що відвідуватимуть заняття англійської мови доцільно використовувати глобальні освітньо-кваліфікаційні мовні характеристики. Вони розподіляються на елементарне користування мовою (A1, A2), незалежне користування (B1, B2) та досвідчене користування (C1, C2).

Вступники до вищих немовних навчальних закладів згідно з вимог зовнішнього незалежного тестування повинні володіти мовою на рівні A2-B1. Таким чином, усі учні перших курсів вже володіють мовою на схожому рівні та можуть однаково ефективно сприймати інформацію, що надається викладачем. До другого курсу навчання відбувається процес засвоєння специфічного ділового мовлення, що може закріплюватися студентами різними темпами. Саме тому після другого курсу навчання доцільним є проведення тестування, метою якого є визначення освітньо-кваліфікаційного рівня володіння іноземною мов-

лення. Дане спостереження спонукало нас до запровадження подібного тестування серед студентів третіх та четвертих курсів. Даний досвід показав, що студенти третього курсу дійсно мають розбіжності у рівні володіння мовою, саме тому починаючи з третього року навчання нами запроваджено додаткове їх групування у дві групи. За результатами проведеного тестування 43 відсотки студентів мали слабші показники, ніж їх колеги та класифікувалися у групу Б1. В свою чергу, решта студентів продемонструвала володіння діловою англійською мовою на рівні Б2.

На початку четвертого курсу нами було проведено подібне тестування, що показало, що студенти обох груп покращили власні знання ділової англійської мови. Тим не менш, лише три відсотки студентів слабшої групи тепер мали рівень знань подібний до іншої групи. Це показує ефективність впровадження групування студентів на третьому курсі навчання і малу необхідність повторного групування на четвертому курсі. В нашій ситуації спостерігалася приблизно однакова кількість студентів в обох групах, але якщо результати першого тестування визначають більшу кількість людей у одній із груп, то можна говорити про

більшу необхідність повторного тестування. Таким чином, на четвертому курсі необхідно буде провести оцінювання групи з переважною кількістю студентів з метою максимально оптимальної їх підготовки у галузі ділового іноземного мовлення.

В обох групах проводилося викладання відповідно вимогам загальноєвропейської системи до вивчення, викладання та оцінювання іноземної мови. Тим не менш, в залежності від рівня володіння англійською мовою відбувалася адаптація опрацювання завдань. Таким чином усі студенти мали можливість виконувати та опрацьовувати завдання у тому темпі, що відповідає їх власним навичкам, а схожий рівень володіння мовою їх колег спонукав до проведення вільного спілкування у режимі дискусій.

Отже, отримані результати довели ефективність вивчення ділової іноземної мови на засадах загальноєвропейських вимог студентами-економістами. Випускники четвертого курсу показали володіння лінгвістичною, соціолінгвістичною та прагматичною компетенціями, що дозволяє зробити висновок про їх відповідність вимогам до спеціалістів-випускників немовних вищих навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Загальноєвропейські стандарти вивчення, викладання та оцінювання мови. [Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment]*-C: Language Policy Unit, 2001
2. Сенченко В.О. *Формування інішомовної комунікативної компетенції студентів вищих технічних навчальних закладів. Гуманізм та освіта. Електронне наукове видання матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції*, 2006. <http://www.comf.vstu.vinnica.ua/2008/txt>
3. *Основні факти про викладання мов в школах Європи. [Key Data on teaching Languages at School in Europe]* - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Zagal`noyeuropejs`ki standarty` vy`vchennya, vy`kladannya ta ocinyuvannya movy`*. [Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment]-C: Language Policy Unit, 2001
2. *Senchenko V.O. Formuvannya inshomovnoyi komunikaty`vnoyi kompetenciyi studentiv vy`shly`xbtexnichny`x navchal`ny`x zakladiv. Gumanizm ta osvita. Elektronne naukove vy`dannya materialiv VIII mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi, 2006. <http://www.comf.vstu.vinnica.ua/2008/txt>*
3. *Osnovni fakty` pro vy`kladannya mov v shkolax Yevropy`*. [Key Data on teaching Languages at School in Europe] - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf

КОНДАУРОВА Г.Ю.,
кандидат медичних наук, доцент
МАЗНІЧЕНКО (КАЗЕМІРСЬКА) М.А.,
кандидат біологічних наук,
асистент,
кафедра біології, Національний
медичний університет
ім. О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ

Висвітлено особливості викладання медичних дисциплін, на прикладі вивчення медичної біології іноземними студентами-медиками. Розглянуто специфіку адаптації студентів в українському медичному ВУЗі, труднощі англomовного викладання дисциплін студентам різних культур та світоглядів. А також виділено ряд факторів, які мають вплив на інтеграцію студента-медика в процес навчання у вищому навчальному закладі України.

Ключові слова: медична біологія, адаптація студентів, англomовне викладання.

Отражены особенности преподавания медицинских дисциплин, на примере изучения медицинской биологии иностранными студентами - медиками. Рассмотрена специфика адаптации студентов в украинском медицинском ВУЗе, трудности англоязычного преподавания дисциплин студентам различных культур и мировоззрений. А также выделен ряд факторов, которые влияют на интеграцию студента-медика в процесс обучения в высшем учебном заведении Украины.

Ключевые слова: медицинская биология, адаптация студентов, англоязычное преподавание.

The peculiarity of teaching of medical disciplines, for example of studying medical biology by foreign students – physicians has been highlighted. The specificity of adaptation of foreign students in Ukrainian medical college, the difficulty of English teaching of medical subjects for students of different cultures and worldviews were

considered. The several factors, which was influencing by integration of medical students in the learning process in higher education in Ukraine were also selected.

Key words: *medical biology, students adaptation, English speaking teaching.*

У системі підготовки студентів – лікарів важливе місце належить базовим медичним дисциплінам. Розпочинає цей шлях – медична біологія, яка вивчається лікарями на першому курсі. Ця наука бере участь у формуванні світогляду майбутнього лікаря і створює умови для подальшого розуміння молекулярних основ фізіологічних функцій як в нормі, так і при патології. В межах цієї дисципліни студенти вивчають основні закономірності розвитку патологічних процесів в організмі, генетичні методи досліджень, в процесі навчання набувають практичних навичок проведення медико-генетичного консультування (на прикладі ситуаційних задач), розпізнають діагностичні стадії паразитів на учбових препаратах [1, 2].

У вищих навчальних закладах України з року в рік зростає кількість іноземних студентів. Це зумовлено формуванням міжнародних відносин, конкурентоспроможністю вищої освіти, яку можна здобути в українських ВУЗах, можливістю отримання якісної вищої освіти англійською мовою та багатьма іншими факторами.

Збільшення кількості іноземних студентів викликає необхідність пристосування навчального процесу до особливостей підготовки іноземних студентів [3, 4, 5].

Викладання медичних дисциплін у студентів-лікарів, іноземних громадян, які навчаються англійською мо-

вою, професійне спілкування з такими першокурсниками має свої відмінні риси [6]. Зокрема, з боку мовного навантаження – для більшості студентів англійська мова не є рідною, і володіння нею не є досконалим. Крім того, варто враховувати специфіку умов життя цих студентів, (починаючи з різниці культурних цінностей, закінчуючи кліматичними умовами в Україні). Потрібно пам'ятати, про ці психофізіологічні особливості періоду постнатального онтогенезу першокурсників.

Відомо, що процес адаптації до навчання у ВНЗ – явище вельми складне, багатогранне і може завершитися лише до кінця третього курсу. Починаючи з перших місяців занять в медичному університеті, формується ставлення студента до навчання, до майбутньої професійної діяльності лікаря, триває або починається «активний пошук себе в цьому світі».

Пристосування іноземного студента до нових умов вимагає багато сил, через що виникають суттєві відмінності в діяльності і результатах навчання на його батьківщині і в Україні. Навіть ті студенти, які були відмінниками в середній школі у себе на батьківщині, на першому курсі не відразу набувають впевненості в своїх силах. Перша ж невдача або незадовільна оцінка з предмета може призводити до розчарування, песимістичного настрою, втраті перспективи, замкнутості, па-

сивній поведінці або навпаки спровокувати роздратування, гнів чи навіть агресію.

Так, враховуючи вище сказане, виділяємо ряд факторів, які мають вплив на інтеграцію студента-медика в процес навчання у вищому навчальному закладі. Це, зокрема, психологічні, соціологічні та педагогічні чинники.

До психологічних чинників відносять індивідуально-психологічні та соціально-психологічні особливості особистості: початковий інтелект, спрямованість, цілеспрямованість, внутрішній потенціал, положення в групі серед одногрупників, стресові стани, що виникають у зв'язку з відривом від рідної домівки і друзів.

Серед соціологічних чинників – важливе місце посідає власне Батьківщина студента – країна, де він зростає зі своїми особливостями культури та виховання. Вплив має також соціальний статус студента і його сім'ї, тип освітнього закладу, який він вже закінчив.

Педагогічний блок чинників впливу на адаптацію студента передбачає рівень педагогічної майстерності, мовну підготовку викладацького складу (рівень володіння розмовною та письмовою англійською), організацію середовища, матеріально-технічну базу ВНЗ тощо.

Будь-який процес навчання пов'язаний з численними проблемами організаційного, методичного та психологічного характеру.

Навчання студентів на першому курсі має певні особливості, пов'язані з виникненням наступних проблем.

Так, більшість студентів-першокурсників мають слабкі уявлення про обрану професію і висунутих до неї вимог, що знижує професійну мотивацію їх навчальної діяльності. Хоча, серед студентів трапляються і ті, які мають достатній базовий рівень біологічних знань, високий пізнавальний потенціал, обґрунтоване відношення до медичної біології як профільного предмету. Крім того, студент-першокурсник повинен адаптуватися до умов навчання в ВУЗі, сформувані відносини в новому колективі, налагодити свій побут і відпочинок [6, 7].

Не варто забувати про високу навчальну завантаженість студентів першого курсу. Через це, обмеженість в часі і невміння першокурсників самостійно працювати з навчальним матеріалом, а також складність засвоєння окремих дисциплін в медичних ВУЗах призводять до зниження академічної активності студентів, а, отже, успішності і якості знань.

Складність освоєння дисципліни полягає в тому, що медична біологія є комплексною наукою, яка включає різні напрямки (цитологія, молекулярна біологія, загальна і медична генетика, медична паразитологія, екологія), які об'єднані спільною метою формування у лікаря генетичного, екологічного способу мислення, необхідного в практичній діяльності.

Саме у зв'язку з цим, труднощі навчання іноземних студентів, передбачають додаткове навантаження на їхніх викладачів. Перед викладачами виникає відповідальне завдання сформування у студента інтересу до предмета і навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Moskalenko V.F. Collection of tasks for preparing for test examination in natural sciences Krok – 1 general medical training / V.F. Moskalenko, O.P. Volosovets, I.E. Bulakh et al. Kyiv "Medicine" 2006 – 396 p.
2. Медична освіта у світі та в Україні / Ю.В. Поляченко, В.Г. Передерій, О.П. Волоосовець та ін. Київ: Книга Плюс – 2005 – 384 с.
3. Єрошенко Г. А. Подолання мовних проблем у проведенні навчально-виховного процесу зі студентами-іноземцями на молодших курсах медичного вузу / Єрошенко Г.А., Міщенко А.В., Старченко І.І.// Особливості організації навчально -виховного процесу зі студентами-іноземцями у медичному вузі: Матеріали доповідей навчально-методичної конференції – Полтава, 2003. – С. 74 - 76.
4. Грінкевич В.М. Напрямки вирішення проблеми адаптації студентів – першокурсників у вищому медичному учбовому закладі / В.М. Грінкевич // Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково – практичної конференції – Одеса, 2015. – С. 22-26
5. Старченко І.І. Деякі труднощі у викладанні іноземним студентам базових навчальних дисциплін на першому курсі та шляхи їх подолання/ Старченко І.І., Прилуцький О.К.// Сучасні підходи до викладання теоретичних дисциплін у медичному вузі вузі: Матеріали навчально-методичної конференції – Полтава, 2005. – С. 228 - 229
6. Антонова В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучения в Москве // Вестник ЦМО МГУ. – 1998. - №1.
7. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №6. – С. 21-32.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Moskalenko V.F. Collection of tasks for preparing for test examination in natural sciences Krok – 1 general medical training / V.F. Moskalenko, O.P. Volosovets, I.E. Bulakh et al. Kyiv "Medicine" 2006 – 396 p.
2. Medy`chna osvita u sviti ta v Ukrayini / Yu.V. Polyachenko, V.G. Perederij, O.P. Volosovecz` ta in. Ky`yiv: Kny`ga Plyus – 2005 – 384 s.
3. Yeroshenko G. A. Podolannya movny`x problem u provedenni navchal`no-vy`hovnogo procesu zi studentamy`-inozemcyamy` na molodshy`x kursax medy`chnogo vuzuu / Yeroshenko G.A., Mishhenko A. V., Starchenko I.I.// Osobly`vosti organizaciyi navchal`no -vy`hovnogo procesu zi studentamy`-inozemcyamy` u medy`chnomu vuzi: Materialy` dopovidej navchal`no-metody`chnoyi konferenciyi – Poltava, 2003. – S. 74 - 76.
4. Grinkevy`ch V.M. Napryamky` vy`rishennya problemy` adaptaciyi studentiv – pershokursny`kiv u vy`shhomu medy`chnomu uchbovomu zakladi / V.M. Grinkevy`ch // Priory`tetni napryamy` rozvy`tku suchasny`x pedagogichny`x ta

- psy`xologichny`x nauk: Zbirny`k naukovy`x robıt uchasny`kiv mizhnarodnoyi naukovo – prakty`chnoyi konferenciyi – Odesa, 2015. – S. 22-26*
5. *Starchenko I.I. Deyaki trudnoshihi u vy`kladanni inozemny`m studentam bazovoy`x navchal`ny`x dy`scy`plin na pershomu kursi ta shlyaxy` yix podolannya/ Starchenko I.I., Pry`lucz`ky`j O.K.// Suchasni pidxody` do vy`kladannya teorety`chny`x dy`scy`plin u medy`chnomu vuzi vuzi: Materialy` navchal`no-metody`chnoyi konferenciyi – Poltava, 2005. – S. 228 - 229*
 6. *Antonova V.B. Psy`xology`chesky`e osobennosti` adaptacy`y` y`nostrannyx studentov k uslovy`yam zhy`zny` y` obuchen`ya v Moskve // Vestny`k CzMO MGU. – 1998. - #1.*
 7. *Zay`ka E.V. Psy`xology`chesky`e voprosy` organy`zacy`y` samostoyatel`noj raboty studentov v vuze // Prakty`chna psy`xologiya ta social`na robota. – 2002. – #6. – S. 21-32.*

ПАУСТОВСЬКА М.В.,

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри німецької
філології та перекладу і
прикладної лінгвістики,
Київський національний
лінгвістичний університет
м. Київ, Україна

ТРУЦУНЕНКО І.І.,

старший викладач кафедри
теорії, практики та перекладу
німецької мови,
Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна

НАВЧАННЯ ТВОРЧОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Розроблено методiku навчання іномовного творчого монологічного мовлення засобами театральної педагогіки, включаючи мету, завдання, зміст, підсистему вправ, етапи і модель такого навчання. Методика спрямована на розвиток вміння чітко висловлювати свою точку зору, творчих та інших значущих здібностей – зокрема, уваги, уяви, психофізичної свободи.

Ключові слова: іноземна мова, театральна педагогіка, методи навчання.

Разработана методика обучения иноязычной творческой монологической речи средствами театральной педагогики, включая цель, задачи, содержание, подсистему упражнений, этапы, модель такого обучения. Методика направлена на развитие умения четко выражать свою точку зрения, творческих и прочих важных способностей – в частности, внимания, воображения, психофизической свободы.

© ПАУСТОВСЬКА М.В., ТРУЦУНЕНКО І.І., 2017

Ключевые слова: иностранный язык, театральная педагогика, методы обучения.

Based on theoretical studies, a new method for teaching a creative narrative foreign language monologue to students using drama techniques was developed. The method aims at the development of skills in presenting well-articulated and expressive personal opinion in students as well as at the development of their creativity and other important abilities, such as attention, imagination, artistic skills and psychophysical freedom. A new method includes, in particular, three teaching stages, four-group subsystem of training exercises for students as well as authentic teaching material. Forty three drama techniques were selected and classified according to the following three categories: basic physical movements, intermediate-level creative techniques encouraging direct associations, and highly creative techniques aimed at fostering visionary thinking in students. Experimental testing demonstrated a high effectiveness of this method.

Key words: foreign language, drama pedagogy, teaching methods.

Активізація міжкультурного діалогу на сучасному етапі розвитку нашого суспільства передбачає підвищення рівня освіченості громадян та зміцнення їхніх навичок іншомовного спілкування. Виховання освічених активних громадян з високими моральними якостями, які усвідомлюють свій творчий потенціал і вміють його реалізовувати є завданням сучасної педагогічної системи. У цьому контексті важко переоцінити потребу у нових методичних підходах, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів і студентів. Зокрема, творчий потенціал студентів можна стимулювати, розвивати і реалізовувати шляхом формування та розвитку у них умінь монологічного мовлення, у тому числі творчого монологічного висловлювання (ТМВ).

Монолог – один з важливих компонентів іншомовної комунікативної компетентності студентів. Навчання ТМВ дозволяє ефективно розвивати

значущі здібності у студентів, а саме: творчу особистість студента, включаючи його асоціативне мислення та артистизм, а також інші здібності – психофізичну свободу, пам'ять, риторичну вправність, увагу, цілісне сприйняття тощо. Однак, сьогодні у більшості освітніх документів недостатньо підкреслюється роль усного творчого мовлення у навчанні іноземної мови (ІМ) у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Наприклад, ні у Типовій програмі [5], ані у робочих програмах не передбачено навчання ТМВ. Разом з тим, створення творчого монологу заохочує студентів до високого рівня самостійного мислення, спонукає до вдосконалення власних умінь, активізації автономної роботи, привчає до чіткого висловлювання своєї думки. Крім того, творчий монолог має багато спільних рис з діалогом і навчання монологу неминуче призводить до вдосконалення вміння діалогічного мовлення: у діалогічному

мовленні зустрічаються так звані “діалогічні монологи”, і чим досконаліше вміння студентів створювати монолог, чим чіткіше і виразніше вони висловлюють свою думку, тим конструктивнішим є діалог, тим справніше є діалогічна комунікація між співрозмовниками. Таким чином, ми обрали ТМВ як такий вид усного монологу, що є одним з важливих компонентів ІКК студентів ІМ.

Дотепер у педагогічній науці не існує чіткого визначення такого явища як ТМВ. Деякі методисти і викладачі вважають, що будь-яке висловлювання ІМ є творчим. Водночас існує думка, що не кожне монологічне висловлювання може вважатися творчим. Н. В. Гераскевич пропонує визначати ТМВ як завершений відрізок мовлення, який містить результати продуктивної розумової діяльності суб'єкта, особливості переживання суб'єктом свого особистого досвіду щодо об'єкта на емоційному рівні з елементами оцінки і аргументації [2]. М. К. Алтухова пропонує під творчим висловлюванням розуміти індивідуальне нове сполучення мовного і мовленнєвого матеріалу для вираження оригінальних (нестандартних) думок і для здійснення комунікації [1]. Різноманітність висловлювань у процесі навчання ІМ можна класифікувати за двома критеріями – ступенем оригінальності мовної форми і ступенем оригінальності змісту. Висловлювання, що є оригінальним і за формою, і за змістом, В. І. Невська називає “повним творчим висловлюванням”, що збігається з нашим розумінням поняття ТМВ, до якого можна віднести і роздуми на вільну тему, і коментування, і переказ, якщо більшу частину тексту цих висловлювань займають власні міркування [4].

На наш погляд, визначення поняття ТМВ повинно висвітлювати три го-

ловні чинники – саме висловлювання, автора висловлювання та аудиторію. Враховуючи викладене вище, ми пропонуємо таке визначення: ТМВ – це завершене монологічне висловлювання, що створене з метою цілеспрямованого впливу на певну аудиторію і характеризується наявністю виразної власної точки зору автора, оригінальним змістом і формою, експресивністю мовлення і використанням різноманітних засобів самовираження.

З усього діапазону видів ТМВ ми вибрали усний творчий монолог-розповідь (ТМР), оскільки більшість творчих монологів належить до цього виду монологу. У більшості випадків серед студентів першого курсу є такі, які вивчали ІМ у школі, і такі, які почали вивчати ІМ тільки у ВНЗ. Згідно з Типовою програмою, студенти першого курсу отримують базові знання, розвивають свої мовленнєві вміння, оволодівають навчально-стратегічною компетентністю, що є основою їхньої автономії та здатності вчитися протягом життя. На кінець першого курсу студенти володіють основами іншомовного спілкування і на другому курсі доцільно перейти до вдосконалення іншомовної усної компетентності шляхом розвитку творчого мовлення, зокрема ТМР.

Навчання ТМР передбачає поєднання розумового і чуттєвого. О. Г. Кашина підкреслює, що у зв'язку з необхідністю активного залучення до навчання емоційної сфери тих, хто навчається, характер навчання змінюється від пасивно-споглядального до активно-творчого, що потребує спеціальних навчальних технологій [3]. Перспективним шляхом поєднання розумового і чуттєвого є застосування засобів театральної педагогіки (ТП).

Навчання ІМ засобами ТП було предметом деяких досліджень, зде-

більшого іноземних авторів. Так, німецький методист М. Шеєв вважає, що за допомогою цих прийомів набувають ваги такі фактори навчального процесу, що мали до цього здебільш маргінальне значення – сенсомоторність, креативність, естетика, емоції, емпатія [7]. Як і М. Шеєв, М. Імкамп переконана, що театральна дія залучає усі інформаційні канали, у тому числі і чуттєві, та дозволяє кожному студенту гідно проявити себе і засвоїти запропоновані знання [6].

Низка дослідників на теренах колишнього Радянського Союзу, які займалися питанням використання прийомів ТП у навчанні нетеатральних дисциплін, є вельми обмеженою. Різні автори різною мірою торкалися питань застосування засобів ТП у навчанні.

У своєму дослідженні ми відібрали зі сфери підготовки театральних фахівців такі засоби ТП, які є прийомами-вчинками, тобто основними одиницями навчального впливу в процесі навчання ТМР.

Виходячи з усього зазначеного вище, ми вважаємо застосування засобів ТП у навчанні ТМР ІМ доцільним і перспективним. Відсутність у вивченій літературі таких досліджень роблять цю тему сучасною та актуальною.

Таким чином, актуальність обраної для дослідження теми була зумовлена наступними чинниками:

- нагальною потребою розвивати здатність студентів до творчого мислення та іншомовного мовлення, зокрема монологічного висловлювання ІМ;
- необхідністю впровадження новітніх технологій навчання, зокрема засобів театральної педагогіки, які активізують розвиток творчої особистості студента;
- відсутністю розробленої мето-

дики навчання творчого монологу-розповіді шляхом застосування засобів театральної педагогіки.

Мета дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики навчання творчого монологу-розповіді засобами театральної педагогіки у контексті розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Досягнення поставленої мети передбачало вирішення таких завдань:

- 1) вивчити і проаналізувати існуючі вітчизняні та іноземні психологічні, педагогічні, лінгвістичні та методичні джерела з теми дослідження, чинні програми та інші освітні нормативні документи, а також наявний спектр засобів театральної педагогіки і обґрунтувати доцільність їх використання для розвитку іншомовного монологічного висловлювання;
- 2) розкрити поняття творчого монологічного висловлювання, дослідити психолого-дидактичні особливості застосування засобів театральної педагогіки і лінгвістичні особливості творчого монологу-розповіді;
- 3) визначити обсяг знань, навичок і вмінь, необхідних для продукування творчого монологу-розповіді, відібрати і організувати матеріал для навчання творчого монологу-розповіді;
- 4) обґрунтувати і розробити методику навчання творчого монологу-розповіді засобами театральної педагогіки;
- 5) розробити підсистему вправ для навчання майбутніх учителів німецької мови творчого монологу-розповіді засобами театральної педагогіки, запропонувати модель такого навчання і експерименталь-

но перевірити розроблену методику навчання;

- 6) підготувати методичні рекомендації щодо навчання творчого монологу-розповіді іноземною мовою засобами театральної педагогіки.

Об'єктом дослідження є процес навчання творчого монологічного висловлювання іноземною мовою засобами театральної педагогіки.

Предметом дослідження є методика навчання творчого монологу-розповіді іноземною мовою засобами театральної педагогіки у контексті розвитку ІКК студента.

Для вирішення поставлених завдань було застосовано такі методи дослідження:

- критичний аналіз вітчизняних та іноземних психологічних, педагогічних, лінгвістичних і методичних літературних джерел з теми, що досліджується, чинних програм і сучасних нормативних документів;
- опитування викладачів і студентів з метою виявлення їхнього ставлення до різних аспектів навчання творчого монологічного висловлювання і використання прийомів театральної педагогіки;
- тестування студентів II курсу Київського національного лінгвістичного університету з метою дослідження помилок і причин їх виникнення під час створення творчого монологу-розповіді;
- моделювання навчального процесу;
- експериментальна апробація запропонованої методики навчання;
- наукове спостереження за процесом навчання творчого монологу-розповіді;
- якісний і кількісний аналіз екс-

периментальних даних;

- методи математичної статистики.

Наукова новизна одержаних результатів полягала в тому, що:

- вперше було теоретично обґрунтовано і розроблено методику навчання творчого монологу-розповіді іноземною мовою засобами театральної педагогіки; в тому числі визначено три етапи навчання, створено підсистему вправ із чотирьох груп, відібрано 43 прийоми театральної педагогіки та автентичний навчальний матеріал;
- було удосконалено визначення поняття творчого монологічного висловлювання і класифікацію відібраних прийомів театральної педагогіки;
- дістало подальшого розвитку визначення ролі прийомів театральної педагогіки у навчанні ІМ, вивчення феномена творчого монологічного висловлювання і визначення переліку знань, навичок і вмінь, необхідних студентам для створення творчого монологу-розповіді.

Практичне значення одержаних результатів полягало у тому, що:

- був розроблений комплекс вправ для навчання творчого монологу-розповіді іноземною мовою засобами театральної педагогіки;
- була розроблена модель навчання творчого монологу-розповіді та цикл занять для студентів II курсу на основі запропонованої моделі навчання;
- були укладені методичні рекомендації щодо навчання творчого монологу-розповіді іноземною мовою засобами театральної педагогіки.

Теоретичні та практичні результати дослідження дозволили зробити висновки, які наведені нижче.

Враховуючи роль ТМВ як одного з важливих комунікативних інструментів у арсеналі студента, вивчено його особливості як комплексного продукту вищого ступеня психічної діяльності людини – творчої діяльності.

Вивчено широкий спектр прийомів ТП і, спираючись на результати аналізу переваг таких прийомів, підтверджено широкі можливості їх використання у навчанні ТМВ ІМ. Показано, що використання прийомів ТП забезпечує активну участь як викладача, так і студентів у навчальному процесі, що відповідає завданню створення відкритого, вільного і ефективного навчального простору на заняттях з ІМ згідно з сучасними вимогами щодо особистісно-діяльнісного спрямування навчання. Відібрано 43 прийоми ТП, які можуть бути ефективними для навчання ТМВ ІМ, а також запропоновано їх класифікацію з розподілом на три групи згідно з рівнем творчості, необхідного для здійснення діяльності, передбаченої прийомом: 1) прийоми з низьким рівнем творчості, які передбачають здійснення простих фізичних рухів; 2) прийоми з середнім рівнем творчості, які заохочують до продукування прямих асоціацій; 3) прийоми з високим рівнем творчості, які активізують образне мислення.

Вивчені психолого-дидактичні основи застосування прийомів ТП у навчанні ІМ показали ефективність їх використання у навчанні ТМВ ІМ завдяки перевагам, які притаманні прийомам ТП (зокрема, здатності знімати психологічну напругу, сприяти злагодженій роботі у колективі, стимулювати розвиток багатооб'єктної уваги, забезпечувати незвичайність, емоційність і підвищувати рівень твор-

чої природи занять), а також завдяки можливості не лише вирішувати різноманітні завдання в процесі формування ІКК у студентів, але й стимулювати у них розвиток особистості й творчого потенціалу.

Аналіз лінгвістичних характеристик монологічного мовлення, а саме монологу-розповіді та креативного мовлення, дозволив виокремити ті лінгвістичні особливості, що є характерними для ТМР: фонетичні (наприклад, використання всього спектру інтонаційних явищ, різних функціональних стилів у межах одного висловлювання тощо), лексичні (зокрема, використання синонімічних, антонімічних, метонімічних засобів, наявність стереотипних оповідальних конструкцій тощо) і граматичних (вживання різних часових форм, використання еліптичних та інших неповноструктурних речень тощо). Особливу увагу приділено вживанню фразеологічних одиниць та інструментів експресивності.

Спираючись на теоретичні напрацювання, розроблено методику навчання творчого монологічного мовлення засобами театральної педагогіки, включаючи мету, завдання, зміст, підсистему вправ, етапи і модель такого навчання. Обґрунтовано мету навчання творчого монологічного мовлення, а саме: формування мовленнєвої компетентності у продукуванні творчого монологічного мовлення і відповідної соціокультурної компетентності. Ефективне досягнення цієї мети забезпечується формуванням лінгвістичної і навчально-стратегічної компетентностей.

Сформульовано загальні завдання навчання ТМР ІМ засобами ТП: розвинути вміння забезпечувати оригінальність змісту і форми свого мовлення, високу експресивність мовлення і використовувати різноманітні засоби

самовираження, виразно висловлювати власну точку зору, впливати на аудиторію. Наголошено на тому, що розвиток перелічених умінь тісно пов'язаний з розвитком творчих та інших значущих здібностей (уваги, уяви, фантазії, артистизму, психофізичної свободи тощо), що також є одним із загальних завдань навчання ТМР ІМ засобами ТП.

Визначено зміст предмета навчання ТМР ІМ і його три компоненти – предметно-змістовний, комунікативний, лінгвістичний, а також відповідні елементи змісту навчання. Враховано необхідність забезпечення соціокультурного контексту і реалізації творчого аспекту в усіх компонентах змісту навчання ТМР для розвитку творчих здібностей студентів, чому ефективно сприяє використання прийомів ТП.

Обґрунтовано три етапи навчання ТМР – на рівні фрази, включаючи рівень ЛО, на рівні міні-монологу і на рівні монологу. Запропоновані для кожного етапу вправи відрізняються за критеріями ступеня керування, тривалості, складності дій, завершеності кінцевого продукту, а також мобілізації творчості студента. Показано, що на першому етапі навчання ТМР використовуються здебільшого прийоми ТП з низьким рівнем творчості, на другому етапі – з середнім рівнем творчості, на третьому – з високим рівнем творчості. Крім того, роль використаних у вправах прийомів ТП обумовлена завданнями на різних етапах навчання – від зниження рівня напруги атмосфери навчання до посилення загальної творчої насиченості навчального процесу.

Визначено вимоги до вправ, додаткові критерії вирізнення типів і видів вправ для навчання ТМР, а саме: спрямованість вправ на розвиток творчих та інших професійно значущих здібностей, наявність прийомів ТП і наяв-

ність аналітичного компонента.

Розроблено підсистему вправ для навчання ТМР ІМ засобами ТП, яка включає чотири групи вправ: 1) для формування фонетичних, лексичних, граматичних навичок монологічного мовлення; 2) для вдосконалення навичок і формування вмінь створювати міні-монологи; 3) для формування вмінь створювати ТМР; 4) для розвитку вмінь створювати ТМР.

Представлено модель навчання ТМР ІМ засобами ТП з врахуванням вимог до подібних моделей і специфіки організації процесу навчання ІМ.

Розроблену методику навчання ТМР ІМ засобами ТП перевірено шляхом базового природного вертикально-горизонтального відкритого методичного експерименту. Така апробація засвідчила високу ефективність методики та дозволила визначити оптимальний варіант навчання – шляхом застосування вправ, які на третьому, останньому, етапі передбачають читання мовчки тексту-зразка ТМР, аналіз тексту-зразка ТМР з точки зору його структури і різноманітних мовних та мовленнєвих явищ, притаманних творчому висловлюванню, творче відтворення прочитаного тексту-зразка ТМР і створення власного ТМР.

Отримані результати дослідження свідчать про доцільність подальшого теоретичного і практичного дослідження цієї теми, зокрема для навчання інших типів монологів, діалогічного мовлення та інших видів мовленнєвої діяльності. Крім того, створені в результаті дослідження розробки і матеріали відкривають додаткові перспективи для підвищення рівня якості програм навчання ІМ, а також для удосконалення призначених для них нових посібників і підручників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алтухова М. К. Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза : на материале английского языка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. К. Алтухова. – СПб., 2003. – 280 с.
2. Гераскевич Н. В. Обучение творческому монологическому высказыванию по прочитанному оригинальному тексту / Н. В. Гераскевич. – Сургут : Сургут. гос. пед. ин-т, 2002. – 135 с.
3. Кашина Е. Г. Становление творческой личности учителя иностранного языка средствами театральных технологий : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Е. Г. Кашина. – Самара, 2004. – 477 с.
4. Невская В. И. Творческое высказывание на иностранном языке : учебное пособие / В. И. Невская. – Горький, 1974. – 180 с.
5. Borisko N. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / [N. Borisko, W. Gutnik, M. Klimentjewa u.a.]. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 с.
6. Imkamp J. Spielerische Unterrichtshilfen / Judith-Mira. – Pilsen : Westböhmische Universität, Pädagogische Fakultät, 1996. – 75 S.
7. Schewe M. Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis / M. Schewe. – Oldenburg : Druck&Druck Rösemeier, 1993. – 447 S.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Altuhova M. K. Obuchenie tvorcheskoy pis'mennoj rechi studentov tret'ego kursa yazykovogo pedagogicheskogo vuza : na materiale anglijskogo yazyka : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / M. K. Altuhova. – SPb., 2003. – 280 s.
2. Geraskevich N. V. Obuchenie tvorcheskomu monologicheskomu vyskazyvaniyu po prochitannomu original'nomu tekstu / N. V. Geraskevich. – Surgut : Surgut. gos. ped. in-t, 2002. – 135 s.
3. Kashina E. G. Stanovlenie tvorcheskoy lichnosti uchitelya inostrannogo yazyka sredstvami teatral'nyh tekhnologij : diss. ... dokt. ped. nauk : 13.00.08 / E. G. Kashina. – Samara, 2004. – 477 s.
4. Nevskaya V. I. Tvorcheskoe vyskazyvanie na inostrannom yazyke : uchebnoe posobie / V. I. Nevskaya. – Gor'kij, 1974. – 180 s.
5. Borisko N. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / [N. Borisko, W. Gutnik, M. Klimentjewa u.a.]. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 с.
6. Imkamp J. Spielerische Unterrichtshilfen / Judith-Mira. – Pilsen : Westböhmische Universität, Pädagogische Fakultät, 1996. – 75 S.
7. Schewe M. Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis / M. Schewe. – Oldenburg : Druck&Druck Rösemeier, 1993. – 447 S.

СВІРЕПЧУК І. А.

старший викладач, кафедра
англійської мови технічного
спрямування № 1,
Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ СЕРВІСІВ WEB 2.0 В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сьогодні перед освітою стоїть завдання не тільки суттєво оновити зміст навчання іноземним мовам, але й ввести нові засоби формування іноземної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Підвищення ролі гуманітарних знань як основи розвитку призводить до відбору таких методів, форм, засобів та принципів навчання, які допоможуть сформувати цілісну картину світу та сприятимуть взаєморозумінню між людьми. Традиційне навчання все більш замінюється навчанням, яке включає активні форми та методи навчання, орієнтується на самостійні технології. Саме тому проектно-пізнавальна робота з використанням інтернет-ресурсів набула особливого значення. В статті розглядається технологія використання сервісів Web 2.0 в навчанні іноземним мовам. Приділяється увага особливостям використання цієї технології та її перевагам. Концепція Web 2.0 є результатом змінення веб-технологій в напрямку вільного шляху розвитку. Це змінює роль користувача, дозволяє йому співпрацювати в глобальному масштабі, а не просто бути пасивним користувачем створеного для нього змісту. Розглядаються етапи застосування сервісів Web 2.0. Надаються ознаки інформаційно-дидактичного середовища, яке створюється при застосуванні даної технології.

Ключові слова: інтернет-ресурси, сервіси Web 2.0, проектно-пізнавальна робота, самостійні технології, інформаційно-дидактичне середовище

Сегодня перед образованием стоит задача не только существенно обновить содержание обучения иностранным языкам, но и ввести

новые средства формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов. Повышение роли гуманитарных знаний как основы развития приводит к отбору таких методов, форм, средств и принципов обучения, которые помогают сформировать целостную картину мира и способствуют взаимопониманию между людьми. Традиционное обучение все больше вытесняется обучением, которое включает активные формы и методы обучения, ориентируется на самостоятельные технологии. Именно поэтому проектно-познавательная работа с использованием интернет-ресурсов приобрела особое значение. В статье рассматривается технология использования сервисов Web 2.0 в обучении иностранным языкам. Уделяется внимание особенностям использования этой технологии и ее преимуществ. Концепция Web 2.0 является результатом изменения веб-технологий в направлении свободного пути развития. Это меняет роль пользователя и позволяет ему сотрудничать в глобальном масштабе, а не просто использовать созданный для него контент. Рассматриваются этапы использования сервисов Web 2.0. В статье также освещается проблема создания информационно-дидактической среды, которая создается при использовании данной технологии.

Ключевые слова: интернет-ресурс, сервисы Web 2.0, проектно-познавательная работа, самостоятельные технологии, информационно-дидактическая среда.

Today the important task is not only to update the content of foreign languages teaching, but also to introduce new means of formation of foreign language professional-communicative competence of future specialists. Enhancing of the role of humanitarian knowledge as the basis for the development of educational process leads to the selection of methods, forms, tools, and training principles, which help to promote mutual understanding between the people. Nowadays traditional training is supplanted by training, which includes active forms and methods of training and focused on independent technology. That is why the work with the use of Internet resources has acquired special significance. The article discusses the use of the Web 2.0 technology in foreign languages learning. Attention is paid to the peculiarities of the use of this technology and to its benefits. The concept of Web 2.0 is the result of changes in Web technologies in the direction of the free path of development which has changed the role of the user, allowing him to collaborate with other students on a global scale, and not just use the content created for him. The article also highlights the stages of the use of Web 2.0 services and the problem of the creation of information-didactic environment that is created by using this technology.

Key words: internet resources, Web 2.0 services, independent technologies, information-didactic environment.

Сьогодні перед освітою стоїть завдання не тільки суттєво оновити зміст навчання іноземним мовам, але й ввести нові засоби формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців, які будуть мати не тільки навчальне, але й життєве обґрунтування, а успішність формування компетентності буде залежати від активності тих, хто навчається. Підвищення ролі гуманітарних знань як основи розвитку призводить до відбору таких методів, засобів, форм та принципів організації навчання, які допоможуть сформувати цілісну картину світу, виявити особистісний зміст в матеріалі, що вивчається, сприятимуть взаєморозумінню між людьми. Традиційне (інформативне) навчання все більш заміщується навчанням, яке включає активні форми та методи навчання, орієнтується на самоосвітні технології та набуття досвіду самостійної творчої роботи. Саме тому проектно-пізнавальна роботи з використанням інтернет-ресурсів набула особливого значення, а зростаючий зв'язок навчання з майбутньою діяльністю в рамках контекстного навчання, коли зміст та засоби навчання формуються в контексті професійних чи якихось інших цілей учасників навчального процесу, стали майже обов'язковим. Навчити творчо використовувати мову можна тільки в процесі активного процесу спілкування

студентів на цій мові. Тому способи навчання, спрямовані на засвоєння системи мови, повинні бути замінені інтерактивними формами навчання, які об'єднують учасників – суб'єктів навчального процесу та надають процесу навчання діяльнісний характер.

Сьогодні дослідниками розробляється концепція Web 2.0 (Т. О'Reilly, Р. Graham), її філософський аспект (Н. Т. Соколова), описується досвід інтеграції сервісів Web 2.0 в навчання (М. В. Єфремова, А. В. Козлова, Е. Д. Патаракін, R. Byrne, S. Downes), застосування сервісів Web 2.0 в процесі викладання іноземних мов (О. П. Сафонова, П.В. Сисоєв, С. В. Титова, А. В. Філатова, L. Ferlazzo, J. Picardo).

Групова взаємодія, яку можна здійснювати за допомогою сервісів Web 2.0, за думкою Підкасистого Е. Д. [2], включає:

- персональні дії учасників та комунікації учасників між собою;
- записи думок, нотатки та анотування чужих текстів;
- розміщення посилань на інтернет-ресурси та їх рейтингування;
- розміщення фотографій;
- розміщення книжок;
- відео сервіси;
- компіляція на одній сторінці матеріалу з різних інтернет-сервісів;
- географічні сервіси та сервіси на їх основі;

- обмін повідомленнями.

Технологія використання сервісів Web 2.0 має свої переваги.

По-перше, природа компетентності, будучи продуктом навчання є наслідком саморозвитку індивіда, наслідком узагальнення діяльності та особистого досвіду. Сервіси Web 2.0 дозволяють створити ситуацію, яка сприяє розвитку діяльності такого типу. По-друге, сервіси Web 2.0 є відображенням середовищних детермінант, які мають особистісний зміст для студентів. Дана технологія є відносно новим засобом, який з'явився в педагогічному процесі в результаті інформатизації навчання.

Концепція Web 2.0 є результатом змінення веб-технологій в напрямку вільного шляху розвитку. Це змінює роль користувача, дозволяючи йому співпрацювати в глобальному масштабі, а не просто бути пасивним користувачем створеного для нього змісту. Це може відбуватися завдяки таким сервісам як: Подкастинг, Блог, Wiki, Tagging, Участь в RSS, Соціальні закладки, Соціальні мережі, які об'єднані загальними принципами та цілями. До сервісів Web 2.0 можна віднести ті сервіси Web, які максимально використовують переваги концепції Web 2.0. А саме: надання програмного забезпечення в якості постійно оновлюваної структури, яка стає тим краще, чим більше людей її використовують; поповнення змісту з декількох джерел, включаючи індивідуальних користувачів та забезпечуючи при цьому особистий зміст і послуги в формі, яка дозволяє обмінюватися даними. Основними характеристиками Web 2.0 є креативність, доступність, соціальність, відкритість, свобода та колективний розум.

Т. О'Рейли виділяє такі принципові особливості Web 2.0:

- недорогі масштабовані сервіси;
- контроль над унікальними, складними для відтворення джерелами даних, які можуть бути збагачені за рахунок користувачів;
- відношення до користувачів як до співрозробників;
- залучання колективного розуму;
- програмне забезпечення повинне працювати над апаратною частиною;
- спрощення моделі розробки користувацьких інтерфейсів та спрощення бізнес-моделі.

Сервіси Web 2.0 спростили технологічний процес створення матеріалів та їх розподіл в мережі для кінцевого користувача, що дозволило дуже швидко наростити інформаційний контент та відкрити нові можливості для участі в сумісній діяльності з іншими людьми з професійною та навчальною метою. Web 2.0 став платформою, на базі якої відбувається спілкування. Завдяки цьому ми можемо спостерігати, використовувати та копіювати невеличкі фрагменти дій, які кожен день здійснюють в мережі інші люди. В результаті цього ми можемо через мережу поступово переймати способи діяльності людей, які знають і вміють більше за нас. Мережеві спільноти можуть сприяти вихованню таких вмінь як: сумісне мислення, толерантність, засвоєння децентралізованих моделей та екологічних стратегій, критичність мислення. Web 2.0 може розглядатися як центр соціокультурного досвіду (де англійська мова залишається ключовою), що дозволяє вивести студентів на інтегровані міжпредметні цілісні уявлення про світ.

Технологія застосування сервісів Web 2.0 в процесі навчання англійської мови передбачає природний взаємозв'язок всіх чотирьох видів мов-

ленневої діяльності з можливою перевагою одного виду на окремих етапах в залежності від функціонального характеру творчого проекту та рівня сформованості іншомовної професійно-комунікативної компетентності; надає можливість досліджувати, приймати участь в динамічних формах аутентичного використання іноземної (англійської) мови, формуючи фонові знання, а також створювати інформаційно-віртуальний продукт на основі отриманих знань. Це також відображає сучасну тенденцію в освіті – орієнтування на дослідницьку, пошукову модель навчання шляхом вирішення протиріч, що привчає студентів творчо мислити, самостійно планувати свої дії, прогнозувати можливі варіанти рішення завдань, вибирати способи та засоби їх реалізації.

Освіта неможлива без звертання до особистості, яка відображає суспільне начало людини. Психіка людини функціонує не як ряд окремих функцій – мислення, пам'яті, а спрямовується особистістю, яка має притаманні їй особливості. Таким чином, забезпечується цілісність людини в оточуючому світі. Звідти всі прояви людини залежать від її відношення до предметів та ситуацій оточуючого світу, від її позиції. Поняття «особистість» за С. Л. Рубинштейном, означає здатність людини займати певну позицію.

Позиція (особистість) не дається людині сама по собі. Здатність обирати життєвий зміст та принципи, приймати рішення, відповідати за свої слова та вчинки, бути самостійною, внутрішнє вільною, ініціативною та творчою, володіти собою є сферою життєвого, особистого досвіду, в становленні якого велику роль відіграє освіта. Особистісний досвід – це досвід вибірковості, рефлексивності, відповідальності, саморегуляції (володін-

ня собою), креативності, свободи [11]. Сервіси Web 2.0 (наприклад, соціальні мережі) є відображенням таких середовищних детермінант, які допомагають вибудовувати навчання, яке має особистісний характер, (наприклад, оточуюча культура чи приналежність до соціального класу) та допомагають реалізувати три базові функції особистості: відповідальність, саморозвиток та рефлексивну функцію, яка спрямовує діяльність особистості на пошук змісту.

Завдяки застосуванню сервісів Web 2.0, студент попадає в ситуацію, яку не можна вирішити на репродуктивному рівні, тому що немає однозначних істин. В такій ситуації потрібні прояви особистісних рис, коли треба шукати сенс, вибирати творчий варіант рішення, давати критичну оцінку факторам і т.п. Студент сам знаходить протиріччя, шукає своє пояснення прояву, тобто формується його особистісний досвід.

Технологія застосування сервісів Web 2.0 включає наступні етапи:

- постановку навчально-допоміжного завдання (викладачем для I, II рівня сформованості іншомовної професійно-комунікативної компетентності та самим студентом на III рівні);
- обговорення критеріїв інформаційно-віртуального продукту, який створюється;
- пошукова робота (інформаційні джерела можуть бути надані викладачем для I, II рівня, та запропоновані самими студентами для III рівня);
- створення інформаційно-віртуального продукту завдяки індивідуальній, парній чи груповій поза аудиторній формі самостійної роботи (з частковими перевагами парної форми на I

- рівні, та індивідуальної та групової на II та III рівнях);
- надання свого інформаційно-віртуального продукту інтернет-суспільству, коментування та обговорення результатів при керуванні процесом з боку викладача;
- виявлення області свого незнання та причин труднощів.

Під інформаційним продуктом ми розуміємо створення за допомогою сервісів Web 2.0 невеличкого інформаційно насиченого проекту (відеороліка, подкасту, мультимедійного постеру, статті для народної енциклопедії, запису для блогу, колекції посилань тощо).

Дана технологія може бути ефективною в процесі навчання англійської мови, якщо виконуються певні умови. По-перше, студенти повинні володіти базовими навичками в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, письмі та читанні. По-друге, можна використовувати короткі «manuals» (керівництво користувача), надане в друкованому чи електронному вигляді для роботи з тим чи іншим сервісом Web 2.0. По-третє, реалізовується система мобільного зворотного зв'язку студента з викладачем. По-четверте, завдання регламентовані по об'єму та терміну виконання, забезпечують виконання мінімуму самостійної роботи всіма студентами та передбачають можливість ускладнення завдань для більш підготовлених студентів. По-п'яте, відбувається постійний контроль якості виконання інформаційно-віртуального продукту, який є аналізом кінцевих та проміжних результатів дій студентів, а також здійснюється аналіз відповідної реакції з боку інтернет-суспільства.

Технологія використання сервісів

Web 2.0 реалізовується в поза аудиторній формі самостійної роботи студентів.

В педагогічній літературі «самостійна робота» розглядається як самостійний пошук необхідної інформації, як діяльність, спрямована на творче сприйняття та осмислення навчального матеріалу [6], як завдання навчального, виробничого, дослідницького та самоосвітнього характеру [2], як робота, яка виконується без безпосередньої участі викладача, але по його завданню протягом спеціально наданого на це часу. При цьому студенти свідомо намагаються досягнути поставленої в завданні мети, прикладаючи свої зусилля та надаючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових чи фізичних (чи тих та інших разом) дій. [3].

Останнім часом головною ознакою самостійної роботи вважається не те, що студент займається без безпосередньої участі викладача, а те, що протягом його діяльності відбувається перехід інформації в знання та вміння, а також формуються навички управління цією діяльністю.

Таким чином, студент повинен вміти самостійно набувати нові наукові дані за допомогою різних джерел інформації, вільно користуючись іноземною (англійською) мовою, що є основою для подальшого підвищення його кваліфікації в умовах, що постійно змінюються.

На думку П. І. Підкасистого, показником ступеню розвитку студента, який самостійно освоює знання, є поступове змінення мотивів його учбової діяльності: від елементарного відтворення прочитаного до зародження стійкого інтересу до явищ, що вивчаються, до самого процесу пізнання і потреби до набуття нових знань. Правильна організація аудиторної та поза

аудиторної самостійної роботи в процесі навчання є основою для подальшої освіти.

Застосування сервісів Web 2.0 дозволяє створити інформаційно-дидактичне середовище, яке сприяє розвитку внутрішньої та зовнішньої самоорганізації майбутнього фахівця, змінюючи відношення до отриманої інформації. Активна переробка інформації необхідна в вивченні будь-якого предмету. Важливо не тільки отримати знання, але й створити нову інформацію на основі отриманих знань: інформація – знання – нова створена інформація. Створення за допомогою сервісів Web 2.0 невеликого за об'ємом, але інформаційно насиченого продукту дозволяє студенту не тільки пройти шлях вирішення творчого завдання – з моменту зародження творчого замислу до його втілення в матеріальному продукті, але й багаторазово відтворити творчий процес, відпрацьовуючи пізнавальні дії (вибір, співставлення, порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, інтерполяцію, екстраполяцію, класифікацію, експеримент, моделювання, систематизацію, аналогію тощо) в умовах, що змінюються. Завдяки застосуванню сервісів Web 2.0 в навчанні відбувається перехід індивідуального знання в інформацію, яка завдяки мережі Інтернет стає суспільним надбанням, що реалізує соціальну функцію індивідуальної пізнавальної діяльності.

Застосування інформаційно-дидактичного середовища дозволить перевести значний об'єм матеріалу в самостійну, ефективно організовану та контрольовану роботу студента. В цьому випадку професійні вміння викладача повинні бути спрямовані не просто на контроль знань та вмінь студентів, а на діагностику їх діяльності, щоб вчасно допомогти усунути перед-

бачувані труднощі в отриманні та застосуванні знань.

Запропоноване інформаційно-дидактичне середовище може розглядатися як:

- варіант оптимізації системи управління навчальною діяльністю студента з метою економії аудиторного часу;
- спосіб реалізації переходу індивідуального знання в інформацію;
- спосіб формування компонентів творчого мислення: вміння аналізувати проблему, встановлювати системні зв'язки, виявляти та усувати протиріччя, знаходити нестандартні рішення та прогнозувати можливі варіанти розвитку самостійних рішень;
- актуалізація пошуку нових знань студентів в рамках професійної освіти;
- Інформаційно-дидактичне середовище має свої переваги. А саме:
- студенти є активними учасниками процесу навчання;
- створюються умови для реалізації особистісних та професійних орієнтирів для самовираження;
- дане середовище є ефективним засобом для організації самостійної роботи та самонавчання;
- реалізується потреба в рефлексії студентами особистого досвіду та результатів своєї навчальної діяльності, тобто з'являється можливість зберігати, аналізувати та визначати прогрес в навчанні;
- надається можливість досліджувати та приймати участь в динамічних формах автентичного використання іноземної мови. Подібне спілкування, хоча й носить віртуальний характер, але

сприяє надбанню навичок реального спілкування;

- надається можливість сформувати фонові знання (знання, що характерні для тих, хто розмовляє на даній мові, які забезпечують мовне спілкування, що проявляється в формі змістовних асоціацій та дотримання норм мовної поведінки носіїв мови), тобто має цінну соціокультурологічну, соціокультурну та лінгвістичну характеристики;
- формується творча (креативна) компетенція, що дозволяє використовувати мовні засоби в різних контекстах спонтанно та на продуктивному рівні, яка і забезпечує комунікативну діяльність на мові, що вивчається;
- мова, що вивчається і процес оволодіння нею використовуються в якості засобу, що забезпечує людині її інтеграцію в нове віртуальне суспільство, в нову соціальну ситуацію.

Треба відмітити, що інформація в Інтернеті представлена фрагментарно і не створює систему наукових знань, що перетворює того, хто навчається в активного суб'єкта пізнавальної діяльності, який вміє знаходити в різних джерелах інформації персоналізоване знання. В цьому контексті змінюється роль педагога, основною функцією якого стає організація пізнавальної активності студента. Це переключається з інноваційним досвідом зарубіжних вищих навчальних закладів, пов'язаним з переходом від викладання (teaching) до «студентоцентричного» навчання (student-centered learning), в основі якого є комунікативно-когнітивний підхід, який спирається на принцип свідомості у викладанні та «соціоконструктивізм», згідно якого студент є активним учасником процесу навчан-

ня, а не об'єктом навчальної діяльності викладача.

Таким чином, інформаційно-дидактичне середовище, яке включає технологію використання сервісів Web 2.0 в поза аудиторній формі самостійної роботи студентів та самомоніторинг отриманого інформаційного продукту, створює передумови для успішного формування і розвитку іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Застосування сервісів Web 2.0 дозволяє сприймати навчальний предмет «іноземна мова» як частину майбутньої професії, а створення інформаційно-віртуального продукту можна розглядати як результат, за яким оцінюється сформованість іншомовної професійно-комунікативної компетентності. Креативний характер такої діяльності сприяє розвитку пізнавальної самостійності студентів, формуванню в них умінь самостійно поповнювати знання, здійснювати пошук та орієнтуватися в потоці інформації, тобто всіх тих якостей, які будуть необхідні людині сучасного суспільства (здатності до творчості, самостійного пошуку та оцінки інформації, безперервної постійної самоосвіти, успішної комунікації). При цьому іноземна мова використовується як основний засіб навчання та самоосвіти. Необхідно раціонально включати в навчальний процес інформаційно-дидактичне середовище як системний дидактичний засіб і розуміти, які завдання воно вирішує, оскільки будь-який метод чи засіб, застосовані як універсальні, втрачають свою ефективність.

Тобто, іншомовну професійно-комунікативну компетентність можна розглядати як мету педагогічного процесу, яка виступає системоутворюючим елементом та детермінує всі інші компоненти процесу: зміст, методи,

засоби, організаційні форми. В якості методологічної основи формування іншомовної професійної комунікативної компетентності в процесі навчання англійської мови можна розглядати інтеграцію компетентнісного, гуманістичного, особистісно-діяльнісного та комунікативно-когнітивного підходів. При організації навчання англійської мови треба також враховувати принципи мотивації, свідомості

і активності, суб'єктності, співпраці, принцип переходу від навчання до самоосвіти. Системним дидактичним засобом процесу навчання іноземної мови може бути інформаційне середовище, яке включає технологію застосування сервісів Web 2.0 в процесі поза аудиторної самостійної роботи та самомоніторинг отриманого інформаційного продукту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беспалько В.П. *Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия)*. - М.: МПСИ, 2002. - 352с.
2. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. *Самостоятельная работа студентов*. - М.: Знание, 1978. - 243с.
3. Есипов Б.П. *Самостоятельная работа учащихся на уроке*. - М.: Учпедгиз, 1961. - 239с.
4. Ефремова М.В. *Возможности использования сервисов Web 2.0 в современном образовании* // Педагогический журнал. - 2011. - № 1. - С.34-41.
5. Козлова А.В. *Педагогические условия использования web 2. технологий в организации самостоятельной работы студентов* // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. -2011.-№ 12. - С. 105-114.
6. Молибог А.Г. *Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе*. - Минск: Высшая школа, 1975. - 288с.
7. Патаракин Е.Д. *Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю*. - 2-е изд., испр. - М: Интуит.ру, 2007. - 64 с.
8. Рубинштейн С.И. *Основы общей психологии*. - СПб.: Питер, 2002. - 720с.
9. Сафонова О.П. *Методика обучения английскому языку студентов по направлению «Лингвистика и новые информационные технологии»*: автореф. дис. канд. пед. наук. - Нижний Новгород, 2011.
10. Стародубцев В.А., Федоров А.Ф., Киселева А.А. *Возможности сервисов Web 2.0 для формирования персональных образовательных сфер* // Высшее образование в России. - 2010. - № 7. - С.95-98.
11. Сериков В. В. *Обучение как вид педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой*. - М.: Академия, 2008. - 256с.
12. Титова С.В. *Некоторые теоретические проблемы использования компьютерных технологий в образовании* // Вестник Московского университета.
13. Филатова А.В. *Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий: автореф. дис. канд. пед. наук*. - Москва, 2009.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bespal'ko V.P. *Obrazovany`e y` obucheny`e s uchasty`em komp'yutero`v (pedagogy`ka tret'ego tysyachelety`ya)*. - M.: MPSY, 2002. - 352s.
2. Garunov M.G., Py`dkasy`stiy P.Y`. *Samostoyatel`naya rabota studen`tov*. - M.: Znany`e, 1978. - 243s.
3. Esi`pov B.P. *Samostoyatel`naya rabota uchashhiy`xsya na uroke*. - M.: Uch`pedgy`z, 1961. - 239s.
4. Efremova M.V. *Vozmozhnomy` y`spol`zovany`ya seruy`sov Web 2.0. v sovremennom obrazovany`y` // Pedagogy`chesky`j zhurnal*. - 2011. - # 1. - S.34-41.
5. Kozlova A.B. *Pedagogy`chesky`e uslovy`ya y`spol`zovany`ya web 2.texnologiy`j v organy`zacy`y` samostoyatel`noj raboty studentov // Vestny`k Che`lyaby`nskogo gosudarstvennogo pedagogy`cheskogo uny`versy`teta*. -2011.-# 12. - S. 105-114.
6. Moly`bog A.G. *Voprosy nauchnoj organy`zacy`y` pedagogy`cheskogo truda v vysshej shkole*. - My`nsk: Vysshaya shkola, 1975. - 288s.
7. Pataraky`n E.D. *Socy`al`nye seruy`sy Veb 2.0 v pomoshh` uchy`telyu*. - 2-e y`zd., y`spr. - M: Y`ntuy`t.ru, 2007. - 64 s.
8. Ruby`nshtejn C.II. *Osnovy obshhej psy`xology`y`*. - SPb.: Py`ter, 2002. - 720s.
9. Safonova O.P. *Metody`ka obucheny`ya angly`jskomu yazyku studentov po napravleniy`yu «Ly`ngvy`sty`ka y` novye y`nformacy`onnye texnologiy`y`»: avto`ref. dy`s. kand. ped. nauk*. - Ny`zhny`j Novgorod, 2011.
10. Starodubcev V.A., Fedorov A.F., Ky`seleva A.A. *Vozmozhnomy` seruy`sov Web 2.0 dlya formy`rovany`ya personal`nyx obrazovatel`nyx sfer // Vysshee obrazovany`e v Rossy`y`*. - 2010. - # 7. - S.95-98.
11. Sery`kov V. V. *Obucheny`e kak vy`d pedagogy`cheskoj deyatel`nosti`: Ucheb. posoby`e dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedeny`j / pod red. V. A. Slasteniy`na, Y`. A. Kolesny`kovoij*. - M.: Akademy`ya, 2008. - 256s.
12. Ty`tova C.B. *Nekotorye teorety`chesky`e problemy y`spol`zovany`ya komp'yuternyx texnologiy`j v obrazovany`y` // Vestny`k Moskovskogo uny`versy`teta*.
13. Fy`latova A.B. *Opty`my`zacy`ya prepodavany`ya y`nostrannyx yazykov posredstvom blog-texnologiy`j: avtoref. dy`s. kand. ped. nauk*. - Moskva, 2009.

СТАРЧЕНКО М.В.,
старший викладач, кафедра
іноземних мов,
НМУ ім. О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО УЧАСТІ У МІЖНАРОДНИХ КОНФЕРЕНЦІЯХ

Стаття присвячена одному з аспектів викладання професійно спрямованої іноземної мови у ВНЗ: підготовки студентів до участі у конференціях через розвиток умінь та навичок монологічного мовлення. Автор фокусується на навчанні студентів-медиків монологічного мовлення-презентації власних досліджень та обговорення результатів англійською мовою. У статті визначено основні форми та методи навчання монологічного мовлення, з акцентом на інтерактивні методи. У статті визначено наступні завдання навчання студентів монологічного мовлення англійською мовою при підготовці до участі в конференціях: навчання лексико-граматичних та фонетичних особливостей наукової доповіді, формування логічності та послідовності викладення матеріалу, розвиток невербальних умінь студентів для застосування на презентації власного матеріалу. Зазначається, що здебільшого викладачами іноземних мов приділяється увага до лінгвістичного (лексико-граматичного) компонента підготовки до монологічного мовлення, коли інші компоненти можуть бути знехтувані. Автором визначено основні етапи навчання монологічного мовлення студентів медиків англійською мовою при їх підготовці до конференції: опрацювання існуючих зразків оформлення доповідей, формування власного плану доповіді та його корекція, укладання тексту доповіді та його корекція, та презентація доповіді у групі чи міні групі з її подальшим обговоренням та корекцією. Стаття містить приклади практичних вправ та завдань на розвиток умінь та навичок монологічного мовлення.

Ключові слова. Монологічне мовлення, англійська мова, студенти медики, міжнародні конференції, фахова іноземна мова.

Статья посвящена одному из аспектов преподавания профессионально ориентированного иностранного языка в ВУЗах: подготовке студентов к участию в конференциях через развитие умений и навыков монологического говорения. Автор анализирует обучение студентов-медиков монологическому говорению – презентации результатов собственных исследований и обсуждение результатов на английском языке. В статье определены основные формы и методы обучения монологическому говорению на английском языке при подготовке студентов к участию в конференциях: обучение лексико-грамматическим и фонетическим особенностям научного доклада, формирование логичности и последовательности изложения материала, развитие невербальных умений студентов для использования при презентации собственного материала. Указано, что зачастую преподаватели иностранных языков уделяют большее внимание лингвистическому (лексико-грамматическому) компоненту подготовки к монологическому говорению на конференциях, пренебрегая другими компонентами. Автором определены основные этапы обучения монологическому говорению студентов-медиков на английском языке при их подготовке к конференциям: обработка существующих образцов оформления доклада и его коррекция, презентация доклада в группе или мини-группе, з его обсуждением и коррекцией. Статья содержит примеры практических заданий и упражнений развития умений и навыков монологического говорения.

Ключевые слова. Монологическое говорение, английский язык, студенты медики, международные конференции, профессионально направленный иностранный язык.

The article is dedicated to teaching English for Professional Purpose within the context of their preparation to International Conferences through training the monologue speaking skills. The author focuses on the issue, comprising the skills of both presenting ones own results and discussing the results with the others. The article defines basic methods and types of monologue speaking training, emphasizing the interactive methods. The article defines the following tasks of training medical students' presentation skills: teaching the lexical, grammatical and phonetic peculiarities of scientific reporting, logical sequencing of the report, development of non-verbal students skills. The author notes that most often university tutors pay attention to the language component, thus neglecting other components. The author describes the main stages of training the medical students' monologue speaking skills as for their conference participation: analysis of the existing report samples, shaping one's sketch of the report and correcting it, presenting the report in a group, discussion of the results and correction. The article comprises drills for the development of monologue skills.

Key words: monologue speaking, English, medical students, international conference, report, English for professional purpose.

Вступ. Навчання студентів медичних ВНЗ монологічному говорінню англійською мовою підвищує їх якість як фахівців, забезпечуючи можливість висловлювати думки на професійні теми, виступати на конференціях та спілкуватися з іноземними колегами, обслуговувати пацієнтів за кордоном чи продовжувати здобувати вищу освіту там же. Участь у міжнародних конференціях є дієвим способом зарекомендувати себе у світі науки та практики, це - перший крок до визнання серед іноземних колег[1]. Студенти повинні практикувати виступи на конференціях починаючи з перших курсів навчання у ВНЗ, аби протягом навчання здобути безцінний досвід презентації перед зарубіжними колегами. На жаль, може існувати чимало складнощів при підготовці студента до виступу на конференції, особливо зарубіжній, таких як особиста психологічна незрілість студента і лінгвістичні перешкоди. Сюди відноситься низький рівень опанування студентом іноземної мови (англійської, нижче середнього), що не дозволяє йому само репрезентувати результати власного дослідження, а також відсутність стилістичних та лексичних знань, необхідних для укладання тексту доповіді. Важливість підготовки студентів-медиків до англомовних виступів на конференціях та особистий досвід автора роботи зі студентами-медиками обумовили тему даного дослідження:

Навчання англійського монологічного мовлення студентів - медиків у контексті їх підготовки до участі у міжнародних конференціях.

Мета дослідження – визначення структури навчання монологічного мовлення, визначення особливостей монологічного наукового медичного мовлення та його навчання, визначення основних методів та прийомів такого навчання та шляхів оптимізації навчання.

Аналіз літературних джерел. Проблему навчання професійного монологічного мовлення у ВНЗ іноземною мовою вивчали численні автори: О. Галанова[1], Є. Єфремова[2], С. Кіжнер[3], Л. Малетіна[5], О. Тарнопольський [8] та інші. Так, Л. Малетіна визначає монологічне мовлення як висловлення власних думок з визначеної теми[5], зокрема з теми наукового дослідження чи кейса хворого у випадку підготовки студентів-медиків І. Цебрук та Н. Венгринович вважають, що навчання студентів медиків монологічного мовлення повинно складатися з наступних компонентів[9]:

- навчання студентів лексики, граматики, стилістики медичної англійської (та власне особливостей наукового стилю презентації інформації – примітка автора);
- навчання висловлювати власні думки цілісно, зв'язано та аргументовано;
- створення суб'єктно-об'єктного

відношення до предмета висловлювання;

- невербальні особливості монологічного мовлення на конференції.

Отже, навчання студентів медиків монологічного мовлення у контексті їх підготовки до виступу на конференціях повинно враховувати наступні аспекти: лексико-граматичну коректність висловлювань, синтаксичні особливості, зв'язність, тематичність та контекстуальність висловлювань, послідовність та логічність[7].

Виклад основного матеріалу. Провідні науковці[1;3;4;8] пропонують наступні компоненти навчання студентів - медиків монологічного мовлення: суто лінгвістичний, психологічний, професійний, прагматичний, соціокультурний та стратегічний. Формування лінгвістичного компонента включає формування умінь та навичок вживання медичної термінології, знання граматичних та стилістичних конструкцій, необхідних для здійснення професійної діяльності. Розвиток психологічного компонента охоплює навчання вмінням та навичкам продуктивної взаємодії (зокрема з англomовними пацієнтами та колегами), розуміння мотивів поведінки пацієнтів та колег та обрання оптимальної стратегії взаємодії, використання відповідного стилю спілкування тощо[2]. Професійний компонент включає власне професійні знання з медичної галузі, вміння проводити опитування та огляд пацієнта, ведення медичної документації, тощо. Прагматичний компонент формується завдяки знанням та вмінням студентів вербального та невербального спілкування згідно до звичаїв та традицій визначеної англomовної країни. Даний компонент нерозривно пов'язаний з соціокультурним компонентом, який враховує

знання менталітету англomовної країни, відповідні правила медичного обслуговування та особливості поведінки медиків. Стратегічний компонент наближений до психологічного та включає уміння лікаря побудувати власну поведінку оптимальним шляхом при так званих «важких» ситуаціях, при невиліковному діагнозі пацієнта чи необхідності вирішувати важкі етичні проблеми. Навчання монологічного мовлення для підготовки до виступів на конференціях повинно охоплювати ознайомлення та навчання всіх вищезазначених компонентів, проте відповідним є, безперечно, лінгвістичний та професійний.

Навчання студентів-медиків монологічного говоріння повинно відповідати наступним принципам:

- принципу інтеграції з медичними дисциплінами, принципу автентичності, принцип комунікативної спрямованості, принципи диференціації та інтеграції

Принцип інтеграції з навчальними медичними дисциплінами обумовлює відповідність навчального англomовного матеріалу програмному фаховому матеріалу, який студенти вивчають. Невідповідність (коли студенти вивчають англійською мовою теми, з якими вони ще не обізнані на теоретичних та навчальних україномовних дисциплінах) призводить до каламбуру, адже викладачі англійської чи будь-якої іноземної мови найчастіше не мають відповідної медичної сертифікації. Значимо, що завданням викладачів іноземних мов є навчання студентів спілкування з фахових тем, а не перевірка рівня їх професійної компетентності з них. У зв'язку з цим оптимальним є варіант вивчення фахової іноземної мови на старших курсах, після вивчення студентами практичних дисциплін, що, на жаль, не відповідає дійсному

навчальному плану. Принцип автентичності навчальних матеріалів обумовлює необхідність використання оригінальних аудіо- та відео- записів та зразків монологічного говоріння при проведенні презентацій, проте містить деякі пастки, як-то різна вимова традиційних термінів презентаторами. На жаль, автентичні британські чи американські записи можуть містити суттєво різні варіанти вимови термінології, проте допомагають студентам сприймати психологічні особливості англо-мовного спілкування. Принцип комунікативної спрямованості охоплює власне навчання з метою подальшого спілкування та уникнення «сліпого» навчання з метою зазубрювання термінів. Принцип диференціації вимагає диференціацію власне на навчання монологічного спілкування, принцип же інтеграції визначає, що неможливе навчання суто одного компонента, монологічне мовлення опановується разом з вміннями читання, письма та діалогічного спілкування.

Враховуючи власний досвід автора викладання фахової медичної англійської мови у ВНЗ у поєднанні з вивченням науково-методичної літератури, були визначені наступні категорії навчання монологічного говоріння: формування вмінь представляти матеріал презентації англійською, переповідати результати дослідження без опори на презентацію, розповідь - опис що супроводжує відео - чи аудіо-фрагмент та монологічне мовлення на визначену тему як після-обговорення презентованого матеріалу. Особливо цікавим та складним моментом є підготовка студентів до монологічного говоріння - висловлювання власних думок, так званого експромту при обговоренні певної тематики.

Сучасні методисти та науковці визначають два шляхи навчання моно-

логічного мовлення: навчання «від тексту до речення» та «від речення до тексту»[4]. Навчання «від тексту до речення» включає навчання студентів з презентацією для них готового тексту, з подальшим його аналізом, студенти, спираючись на зразок, аналізують його структуру, план, переповідають, розбирають текст на рівні понад фразової єдності та фраз, та потім створюють власні аналогічні висловлювання

Навчання «від речення до тексту» включає презентацію студентам речення, яке розгортається до рівня понад фразової єдності, завершуючись в повноцінний текст-доповідь.

Монологічне висловлювання-презентація виступу повинне містити наступні складові: обґрунтування теми (5-6 речень), виклад основного матеріалу (20-25 речень) та підведення підсумків та оголошення подальших перспектив дослідження (6-8 речень).

Навчання студентів-медиків монологічного мовлення повинно містити наступні етапи: вибір теми мовлення, збір та формулювання матеріалу, презентація говоріння, корекція. Для кожного етапу можливі певні види вправ: так, для етапу обґрунтування теми можливо запропонувати такі завдання:

- Ви проводили дослідження з теми...(відповідно до теми заняття), розкажіть про отримані результати: а) спираючись на презентацію; б) спираючись на відео-ряд; в) без будь-якого супроводу;
- Прослухайте доповідь студента А. з теми...., та погодьтесь чи не погодьтесь з його думками;
- Продивіться фрагменти записів конференцій та визначте найкращі доповіді з точки зору лінгвістики, проаналізуйте вдалі та невдалі доповіді та визначте основні риси вдалих та невдалих

доповідей.

- Підсумуйте дані, почуті на конференції, у власному повідомленні –співдоповіді;
- Ви-науковець, який презентує дані власного дослідження на радіо (в телевізійній програмі). Презентуйте перед групою текст власної доповіді.

Для етапу збору матеріалу та формулювання тексту доповіді можливо запропонувати наступні завдання:

- Визначте, якими джерелами будете користуватись, для оформлення тексту доповіді, виберіть оптимальні ресурси. Які ресурси є надійними? Які ресурси містять загальновідому інформацію, а які - вузько спеціалізовану? На яких ресурсах Ви помічаєте помилки, змістові та лексико-граматичні? Стил який ресурсів є більш цікавим та прийнятним для Вас?
- Створіть план власної доповіді, короткий та розгорнутий. Які пункти є необхідними, які можливо не згадувати? Чи дотримуєтесь Ви звичайної схеми: обґрунтування-мета-методи-обговорення результатів-висновки? Якщо Ви обрали іншу структуру, з якою метою Ви це зробили? Чи є виклад даного матеріалу послідовним, логічним та зрозумілим і як його можливо покращити?
- Розширте план доповіді до скороченого тексту. Чи повністю Вами розкриті зазначені пункти плану? Чи однакові за обсягом всі частини доповіді? Чи не є певні частини задовгими, короткими? Наскільки зрозуміло Ви викладаєте власні думки?
- Пропишіть власне текст доповіді та перевірте його на наяв-

ність лексичних, граматичних та стилістичних помилок. Чи дотримуєтесь Ви правил наукового письма (вживання пасивних конструкцій, відсутність скорочень, коректне вживання модальних дієслів). Наскільки витриманий науковий стиль повідомлення?

Для етапу презентації та корекції доповіді можливо запропонувати наступні завдання:

- Презентуйте складений Вами текст у малій групі чи перед академічною групою. Як група сприймає Ваше повідомлення? Чи є Ваша доповідь цікавою? Чи знайшли студенти помилки у доповіді? Які поради Вам надають інші студенти?
- Оцініть роботу товариша, підкресливши позитивні риси роботи. Сфокусуйтеся саме на позитивних частинах роботи. Що зроблено цікаво, якісно? На яких моментах доповіді варто акцентувати увагу? Підкресліть, що саме Вам сподобалось.
- Виправте помилки, та порадьте шляхи оптимізації роботи. Які частини доповіді були не вдалим? На які помилки варто звернути увагу? Чи потрібно змінити структуру роботи? Які елементи потрібно було переробити? Чи відповідає створений ряд (при використанні презентації) тексту, який розповідає доповідач, і що вимагає корекції? Як би Ви особисто могли змінити дану презентацію?

Сучасні науковці та власний досвід автора визначає два етапи навчання професійного монологічного мовлення: перший етап - систематизація вивченого матеріалу із використанням репродуктивних вправ, другий етап - застосування продуктивних вправ сту-

дентами[3; 4; 5].

Навчання студентів монологічного мовлення з метою їх участі у конференціях обумовлює його інтерактивність та необхідність застосування таких методів, як «Круглий стіл», «Мозкова атака», «Інтерв'ю», «Дослідницька робота», «Конгрес»[6]. Застосування методу «Круглий стіл» сприяє формуванню у студентів вмінь та навичок як монологічного, так і діалогічного мовлення. Можливо організовувати «Круглі столи» за медичною тематикою, що вивчається, при цьому певні студенти отримують завдання підготувати доповідь на визначену тему. Завдання не задіяних студентів є опрацювання теоретичного матеріалу, лексики з теми, причому вони повинні потім задавати питання з теми презентації. «Круглі столи» проводять у міні групах 6-8 чоловік, коли 4 з 8 презентують власні дослідження, а інші 4 задають питання та приймають участь в обговоренні.

Метод «Мозкова атака» полягає у тому, що викладач формулює тему для обговорення, бажано проблемну, присвячену тематиці заняття, та студенти повинні в найшвидші терміни генерувати максимальну кількість ідей. Наприклад, «визначте оптимальні стратегії лікування пацієнта з інсультом при наступних клінічних показниках...». Кожний студент формулює власне монологічне висловлювання, студенти не сперечаються, а кожний висловлював власні думки. Так само, у контексті підготовки до участі в конференції, викладач дає завдання «Ви-учасник конференції з теми..., сформулюйте 10 речень власної доповіді...».

Метод «Інтерв'ю» використовується у парній чи груповій роботі, коли один студент презентує матеріал доповіді, а інший (чи група студентів) задають питання на тему. Підвидом даного методу є завдання, коли доповідач пови-

нен скласти настільки всеохоплюючий текст доповіді, аби у «журналістів» не залишилось простору для запитань.

Методи «Дослідницька робота» та «Конгрес» якнайбільше відображають завдання навчання студентів для її підготовки до участі в конференціях. Викладач визначає тему доповіді, відповідно до якої студенти готують власні повідомлення.

Висновки. Навчання студентів-медиків монологічного мовлення у контексті їх підготовки до міжнародних конференцій підвищує статусну спроможність та дає можливість гідно презентувати Україну у світовому науковому середовищі. Навчання монологічного мовлення у такому контексті враховує формування лінгвістичних умінь та знань, логічних умінь, фахових знань та умінь невербальної комунікації. Здебільшого на заняттях з іноземної фахової мови у ВНЗ студенти опановують лінгвістичний компонент підготовки. Навчання монологічного мовлення в контексті підготовки до конференції складається з етапу опрацювання існуючих зразків виступів, планування та створення тексту власного повідомлення, з його подальшою корекцією, та власне презентацією тексту повідомлення, обговорення та корекція. Застосування інтерактивних методів навчання та постійна взаємодія студентів при імітації ділових ситуацій (метод «Мозкова атака», «Круглий стіл», «Інтерв'ю», «Конференція» оптимально відтворюють робочі ситуації та готують студентів до несподіваних завдань. Вважаємо перспективним проведення апробації застосування інтерактивного навчання за участі українських студентів в конференціях, які проводяться за кордоном, із виключенням рідної мови з оточення на час проведення конференції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Галанова О.А. Обучение иноязычному профессионально ориентированному говорению в ситуации презентации научного продукта / О.А. Галанова, С.В. Шестакова // Язык и культура. – 2012. – № 1. – С. 76–91.
2. Ефремова Е. Ф. Педагогические условия совершенствования иноязычной подготовки студентов медицинских специальностей / Е. Ф. Ефремова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 76–81
3. Кіржнер С.Е. Навчання майбутніх юристів усного професійного спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика навчання: германські мови» / Кіржнер Світлана Естланівна. – К., 2009. – 24 с.
4. Куимова М.В. Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Куимова Марина Валерьевна. – Ярославль, 2005. – 225 с
5. Малетина Л.В. Обучение иноязычному монологическому говорению во взаимосвязи с информативным чтением в процессе профессиональной подготовки будущего инженера: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Малетина Лариса Васильевна. – Пермь, 2007. – 197 с.
6. Моруга, К. О., Ільїна О.М., Лимар Л.В. Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі / К. О. Моруга, О. М. Ільїна, Л. В. Лимар // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки : К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 95. – С. 154-159.
7. Романова Н.Н. Специфика содержания и методов обучения монологической речи студентов филологических отделений вузов: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык)» / Романова Наталья Николаевна. – М., 2006. – 478 с.
8. Тарнопольський О.Б. Принципи навчання ділової англійської мови студентів вищих навчальних закладів економічного профілю / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України. – К.: Видавн. Європейського ун-ту, 2003. – С. 173–179.
9. Цебрук І.Ф., Венгринович Н.Р. Застосування технології імітаційного моделювання професійних ситуацій для формування вмінь спілкування іноземною мовою студентів вищих медичних навчальних закладів [Електронний ресурс]: – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2013_06_07/46_Cebryuk_Vengrinovich.html

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Galanova O.A. Obucheny`e y`nuyazychnomu professy`onal`no ory`enty`rovannomu govoreny`yu v sy`tuacy`y` prezentacy`y` nauchnogo produkta / O.A. Galanova, S.V. Shestakova // Yazyk y` kul`tura. – 2012. – # 1. – S. 76–91.
2. Efremova E. F. Pedagogy`chesky`e uslovy`ya sovershenstvovany`ya y`nuyazychnoj podgotovky` studentov medy`cynsky`x specy`al`nostej / E. F. Efremova // Vysshee obrazovany`e segodnya. – 2008. – # 9. – S. 76–81
3. Kirzhner S.E. Navchannya majbutnix yury`stiv usnogo profesijnogo spryamovanogo anglijs`kogo monologichnogo movlennya z vy`kory`stannjam avtenty`chnoyi videofonogramy`: avtoref. dy`s. ... kand. ped. nauk: specz. 13.00.02 – «Teoriya i metody`ka navchannya: germans`ki movy`» / Kirzhner Svitlana Estlanivna. – K., 2009. – 24 s.
4. Kuy`mova M.V. Obucheny`e ustnoj monology`cheskoj rechy`s oporoj na avtenty`chnyj py`s`mennij tekst: dy`s. ... kand. ped. nauk: specz. 13.00.02 – «Teory`ya y` metody`ka obucheny`ya y` vospy`tany`ya (y`nostrannnye yazyky)`» / Kuy`mova Mary`na Valer`evna. – Yaroslavl`, 2005. – 225 s
5. Malety`na L.V. Obucheny`e y`nuyazychnomu monology`cheskomu govoreny`yu vo vzay`mosvyazy` s y`nformaty`vnym chteny`em v processe professy`onal`noj podgotovky` budushhego y`nzhenera: dy`s. ... kand. ped. nauk: specz. 13.00.08 – «Teory`ya y` metody`ka professy`onal`nogo obrazovany`ya» / Malety`na Lary`sa Vasy`l`evna. – Perm`, 2007. – 197 s.
6. Moruga, K. O., Il`yina O.M., Ly`mar L.V. Akty`vizaciya piznaval`noyi diyal`nosti studentiv pry`vy`vchenni inozemny`x mov u nemoivnomu vy`shhomu navchal`nomu zakladi / K. O. Moruga, O. M. Il`yina, L. V. Ly`mar // Naukovi zapys`ky` Nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya: Pedagogichni ta istory`chni nauky`: K. : Vy`d-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2011. – Vy`p. 95. – S. 154–159.
7. Romanova N.N. Specy`fy`ka sodержany`ya y`metodov obucheny`ya monology`cheskoj rechy`studentov nefy`lology`chesky`x otdeleny`j vuzov: dy`s. d-ra ped. nauk: specz. 13.00.02 – «Teory`ya y` metody`ka obucheny`ya y` vospy`tany`ya (russky`j yazyk)`» / Romanova Natal`ya Ny`kolaevna. – M., 2006. – 478 s.
8. Tarnopol`s`ky`j O.B. Pry`ncy`py` navchannya dilovoyi anglijs`koyi movy`studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv ekonomichnogo profilu / O.B. Tarnopol`s`ky`j, S.P. Kozhushko // Lingvometody`chni koncepciyi vy`kladannya inozemny`x mov u nemoivny`x vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax Ukrayiny`. – K.: Vy`davn. Yevropejs`kogo un-tu, 2003. – S. 173–179.
9. Cebрук I.F., Vengry`novy`ch N.R. Zastosuvannya texnologiyi imitacijnogo modelyuvannya profesijnny`x sy`tuacij dlya formuvannya vmin`spilkuvannya inozemnoyu movoyu studentiv vy`shhy`x medy`chnny`x navchal`ny`x zakladiv [Elektronny`j resurs]: – Rezhy`m dostupu: http://www.confcontact.com/2013_06_07/46_Cebryck_Vengrinovich.html

СУСЛОВЕЦЬ С.О.,

викладач,

кафедра іноземних мов,

НМУ ім. О.О. Богомольця,

м. Київ, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ МЕТОДУ МОЗКОВОГО ШТУРМУ У ПОРІВНЯННІ З КЛАСИЧНИМИ МЕТОДАМИ ПРИ ВИКЛАДАННІ МЕДИЧНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМ- МЕДИКАМ

Мозковий штурм є одним з новітніх інтерактивних методів викладання, при застосуванні якого студенти не лише опановують матеріал (медичну англomовну лексику), але напрацьовують уміння мислення, уяви, креативності, навчаються швидко приймати рішення та взаємодіяти в групі. Згідно з особистим досвідом автора, в статті визначені основні форми та принципи запровадження даного методу при навчанні студентів медиків фахової англійської термінології. Стаття містить приклади запровадження методу відповідно до вивчення кожної теми, опис та визначення завдань. З метою визначення ефективності методу автором було проведено дослідження серед студентів 1 курсу, результати якого засвідчують високу ефективність методу порівняно з класичним навчанням. Проведене опитування студентів при складанні ними підсумкових тестів також підтверджує позитивне ставлення студентів до інноваційного викладання. Автор вважає перспективним подальше дослідження ефективності методу в студентських групах з різними рівнями опанування англійської мови.

Ключові слова. Мозковий штурм, викладання медичної лексики, студенти медики, інтерактивне навчання, англійська мова.

Мозговая атака является одним из новейших интерактивных методов преподавания, при использовании которого студенты не только изучают материал (английскую медицинскую лексику), но и нарабатывают умения мышления, воображения, креативности, обучаются быстро принимать решения и взаимодействовать в группе. По собственному опыту автора, в статье определены

основные формы и принципы внедрения данного метода при обучении студентов-медиков профессиональной английской терминологии. Статья содержит примеры применения метода согласно изучению каждой темы, описание и инструкции к заданиям. С целью определения эффективности метода автором были проведены исследования среди студентов 1 курса, результаты которых показали высокую эффективность метода в сравнении с классическим обучением. Проведенный опрос студентов при написании ними итоговых тестов также подтвердил позитивное отношение студентов к инновационному обучению. Автор считает перспективным последующее исследование эффективности метода в студенческих группах с разными уровнями знания английского языка.

Ключевые слова. Мозговая атака, преподавание медицинской лексики, студенты- медики, интерактивное обучение, английский язык.

Brainstorming method is a newest interactive teaching method, which stipulates not only for students' learning the information (medical English terms), but developing their thinking, imagination, memory, creativity as well as the skills of group interaction. According to the personal author's experience, the article contains basic types and principles of method implementation during teaching the medical students English terminology. The article comprises description of practical method introduction during studying the topics, description and definition of the tasks to be used. To define the method effectiveness, the author surveyed the 1st year students, the results evidencing on the high method effectiveness compared to the classical teaching. After the testing, the students filled in a questionnaire, the results of which also confirm the students' positive attitude to innovative teaching. The author suggests conducting the further study of the method effectiveness in the students' groups with various English knowledge levels.

Key words. Brainstorming, teaching English for special purposes to medical students, interactive teaching, English.

 **обґрунтування.** Викладання медичної лексики студентам-медикам в межах вивчення ними дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» обумовлює здатність майбутніх фахівців опрацьовувати англійські новітні медичні джерела, вивчати останні технології, спілкуватись з колегами з-за

кордону та працевлаштовуватись в англійських країнах. Перехід від старої системи викладання радянських часів до опанування новітніх технологій сприяє формуванню особистості фахівця, здатного працювати за кордоном, та вносити інновації в українську систему медичного обслуговування. Метод мозкового штурму є прогрес-

сивною інтерактивною технологією, в якій студенти через задіяність в процесі навчання розширюють межі власних здібностей. На жаль, через консервативність деяких викладачів ВНЗ, інтерактивні методи не так часто використовуються у навчальному процесі, як класичні методи (методи читання та перекладу, тощо). У зв'язку з необхідністю пошуку інноваційних методів та поширення існуючих інтерактивних технологій, зокрема у медичному ВНЗ, при викладанні предмету «Англійська мова», автором було обрано тему дослідження:

- ефективність методу мозкового штурму у порівнянні з класичними методами при викладанні медичної лексики студентам-медикам.

Мета дослідження: визначити поняття «викладання медичної англійської лексики студентам», «метод мозкового штурму» та «мозковий штурм при викладанні англійської мови, зокрема-медичної», визначити основні категорії завдань при викладанні медичної англійської з мозковим штурмом, а також провести порівняльне дослідження результативності (успішності студентів) навчання студентів з систематичним використанням методу мозкового штурму та при класичному навчанні, без використання інтерактивних методів.

Аналіз літературних джерел. В межах вивчення дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» студенти-медики повинні опанувати наступні вміння та навички: фахового читання, аудіювання, письма та говоріння, які потребують граматичні, лексичні, орфографічні та стилістичні знання[7]. В межах опанування лексичного фахового обсягу студенти вивчають медичну англійську лексику, яка складається з наступних компонентів: термінологіч-

ний апарат, запозичений із грецької мови, термінологічний апарат, що походить за латинської мови, та власне англійську термінологію. Студенти вивчають спочатку загально-медичні терміни англійською (назви хвороб, симптоми, основні дієслова, які відображають зміст діяльності лікаря), проходячи етапи від опанування окремих слів, до словосполучень, фраз та понад фразової єдності, коли студенти опрацьовують повноцінні фахові тексти. Отже, вивчення студентами фахової медичної лексики забезпечується викладанням такої на заняттях з фахової англійської мови. Таким чином, можливо визначити «викладання фахової медичної лексики» студентам як сукупність методів та форм навчання, застосування яких забезпечує студентів повноцінними знаннями фахової тематики. Інтерактивні технології всеціло сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів та покращенню знань, зокрема і мозковий штурм чи мозкова атака[8].

Метод мозкового штурму вивчали численні вітчизняні та іноземні науковці та педагоги, зокрема О. Тарнопольський[11], О. Кобзар[5], Л. Пироженко та О.Пометун[10], А. Гін[1]. О.Єгоров визначає метод мозкового штурму як метод забезпечення генерації ідей для незвичайного рішення проблеми[4]. Л. Маслак зазначає, що використання методу при вивченні фахових дисциплін сприяє готовності спеціаліста в майбутньому до миттєвого розв'язання незвичайних ситуацій, що може бути особливо корисним для професій, в яких рятують життя людини[7]. С. Ніколаєва зазначає, що застосування мозкового штурму урізноманітнює навчальний процес та сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів[9]. А. Гін вважає, що правильно продуманий та організований моз-

ковий штурм не лише сприяє опануванню теоретичного та практичного матеріалу, але і сприяє розвитку низки психологічних якостей: уяви, мислення, пам'яті, креативності, а також умінь колективної співпраці[1]. Т.Бузан визначає метод мозкового штурму як такий, що містить наступні елементи : раптове висловлення великої кількості ідей, занотовування всіх висловлювань та відсутність критики до ідей, а також обговорення висловлювань та вибір найкращих ідей[12].

Виклад основного матеріалу.

Власний досвід автора дозволив визначити, що мозковий штурм можливо проводити при груповій роботі (або роботі в малих підгрупах). Викладач повинен дотримуватися наступних принципів: принципу організованості та системності, принципу систематичності, принципу рівності студентів, принципу об'єктивності, принципу індивідуального підходу. Досліджуючи використання мозкового штурму при вивченні медичної англійської варто зазначити наступні особливості:

1. Вивчення медичної англійської лексики спирається на опанування студентами змістових фахових текстів, повне розуміння яких є показником рівня обізнаності студентів з лексикою. Таким чином, цілком доцільно вважається використовувати мозковий штурм при обговоренні певних медичних тем, і таким чином закріплювати та систематизувати знання студентів лексики.

2. Медична професія є однією з таких, де від фахівця вимагається не тільки теоретичні знання та практичні вміння, але і здатність швидко генерувати нові ідеї, втілювати їх, та взаємодіяти з іншим медичним персоналом, що досконало відтворюється при проведенні мозкового штурму з медичної англійської тематики.

3. Чітко визначені проблемні запитання при вивченні кожної теми потрібно ставити перед студентами англійською мовою, при проведенні мозкового штурму. Викладач повинен оцінювати не тільки використання студентами медичної лексики, але і креативність, нестандартність мислення, вміння взаємодіяти з іншими. Зокрема, можливо проводити мозкові штурми з наступної тематики:

1. First aid in emergencies (в межах вивчення теми «Medical emergencies»).

2. First aid in fractures and soft tissue injuries (в межах вивчення теми «Injuries and fractures»).

3. Surgical intervention under the defined circumstances (в межах вивчення теми «Surgery»).

4. Diagnosis of the diseases (в межах вивчення захворювань різних систем органів)

5. Complications and treatment of diseases (в межах вивчення захворювань різних систем органів).

6. Differential diagnosis(при вивченні декількох захворювань зі схожими симптомами).

7. Technologies of the patient management (при вивченні правил роботи з пацієнтами, з блоку «Social medicine»).

При використанні методу автором були вживані наступні формулювання:

- при наданій симптоматиці назвіть захворювання, обґрунтовуючи свій вибір;
- при наданій клінічній ситуації (хвороби, травми) назвіть перші 10 дій лікаря;
- при наданій клінічній ситуації опишіть лікування, перші кроки;
- при наданій ситуації опишіть порядок виконання процедур різним медичним персоналом;
- назвіть основні функції визначених медичних професій

та спеціальностей, визначте, в чому вони співпадають та відрізняються;

- назвіть основні 10 положень медичного спілкування лікарів між собою;
- назвіть основні 10 положень взаємодії лікаря з пацієнтом з погляду: етики, науковості, загальнолюдських норм, тощо.

Викладач формулює завдання та студенти починають генерувати можливі ідеї. Для підсилення ефекту можливо розділити академічну групу на малі підгрупи. Всі ідеї записуються, але ніяк не коригуються, на першому етапі студенти занотують власні ідеї. На другому етапі обговорення студенти групують та класифікують власні ідеї, визначають найбільш ефективні.

Однією з провідних особливостей проведення будь-якого інтерактивного методу, та методу мозкового штурму на заняттях з медичної англійської є абсолютна готовність викладача до запровадження методу. Структурованість заняття та чітка продуманість, адекватні та зрозумілі вказівки викладача, повага до будь-якої висловленої думки студентів, урахування права кожного на висловлювання (навіть самих слабких студентів) обумовлюють академічну ефективність методу. Також варто наголосити на високих організаторських здібностях викладача та його здатності організовувати взаємодію студентів при наданні ідей, взаємоповагу, можливість висловитися для кожного, водночас з урахуванням необхідності використання саме фахової лексики.

Виходячи з проведеного аналізу літературних джерел та власного досвіду автора, нами було прийнято рішення провести експериментальне порівняльне дослідження ефективності навчання за методом мозково-

го штурму. Для цього автором були рандомно вибрані чотири студентські групи студентів 1 курсу медичного факультету Національного медичного університету імені О.О. Богомольця (напрямок підготовки - «Лікарська справа»), загальною чисельністю 71 особа. Дослідження проводилося у 1 семестрі 2016-2017 навчального року. На початку дослідження студенти вже провчилися один місяць (вересень) та вивчили за стандартною методикою такі теми як «Медична освіта в Україні», «Медична освіта в Великобританії», «Медична освіта в США». Середній бал у групах становив 3,8, загальна кількість студентів, які отримали середній бал нижче 3,5 становила 34%. У жовтні 2016 в трьох академічних групах загальною чисельністю 56 осіб вивчення лексики, її систематизація та закріплення проводилося з використанням методу мозкової атаки. У четвертій групі чисельністю 15 осіб навчання проводилося без використання інтерактивних методів, за класичною методикою (вивчення слово-словосполучення-фраза-понадфразова єдність-текст, введення, систематизація та закріплення). Студенти вивчали теми в межах 2 змістових модулів «Історія медицини», «Анатомія людини» англійською мовою, які були представлені 6 темами «Історія медицини від Давніх часів до Середньовіччя», «Історія Нової та Новітньої медицини», «Людське тіло», «Скелет», «Кровоносна система», «Травна система», загальна кількість опанованих термінів становила 250-300. Дані терміни включають терміни, запозичені з грецької та латинської мови, що мають подібне звучання до інтернаціональної термінології (приблизно 30% всього матеріалу) та англійські терміни, які звучать відмінно від інтернаціональної та латинської термінології (приблизно 70%)

матеріалу. Студенти, які працювали за традиційною методикою, виконували класичні вправи на узагальнення та закріплення термінологічного матеріалу, вправи з підручника та деякі авторські розробки, переказували та обговорювали вивчені теми із застосуванням лексики (контрольна група). Студенти, які працювали у групах мозкового штурму, вивчали новий лексичний матеріал, що вводився в кінці заняття, опрацьовували його вдома та разом з викладачем, після чого контроль та закріплення вивченого проводилися з використанням мозкового штурму. Студентам були запропоновані проблемні питання до кожної з тем, що вивчалися:

- Які переваги та недоліки існували в медицині Давніх часів(Середньовіччя, Новій та Новітній медицині), які можливо було би використовувати зараз?
- Якби Ви могли повернутись в минуле, що б Ви змінили в історії медицини?;
- До Вас звернувся пацієнт зі скаргами (додаються). Які симптоми можуть бути виявлені при візуальному та фізичному огляді (на систематизацію термінології по темі Людське тіло»);
- До вас звернувся пацієнт за травмами, опишіть, які кістки можуть бути пошкоджені внаслідок визначеного типу травми, поставте диференційований діагноз, визначте можливе лікування, прогноз одужання» (на систематизацію термінології по темі Скелет»)
- До Вас звернувся пацієнт з кровотечею, гематологічним захворюванням, серцевим захворюванням, опишіть можливі симптоми, розташування орга-

ну, визначте диференційований діагноз згідно до симптоматики та локалізації захворювання» (на систематизацію термінології по темі Кровоносна система»);

- Фаст фуд, наслідки для організму людини, визначте ураження основних органів та наслідки, можливість лікування та одужання при визначеній симптоматиці та стані»(на систематизацію термінології по темі «Травна система»). Студентам були запропоновані і інші теми для дискусії, які наразі є авторськими розробками автора статті. Наприкінці вивчення змістових блоків було проведено письмове дво-етапне тестування рівня опанування медичною термінологією з теми, в першому блоці тестування студенти виконували тестові завдання на вибір, підстановку, заміну термінів. У другому блоці тестування студентам було запропоновано викласти свої знання з визначеного блоку тем та узагальнити написане. Додатково після виконання другої частини тестового завдання студентам було запропоновано оцінити, наскільки цікавими для них були заняття та висловити власні побажання до навчання на кафедрі.

Аналіз отриманих даних показав значно вищу успішність студентів експериментальних груп (середній бал 4,45) у порівнянні з контрольною (середній бал 3, 89; що не значно перевищує початковий показник). Отримані дані є статистично достовірними, про що свідчить критерій Стюдента. У контрольній групі загальний відсоток студентів, які отримали оцінку «3», становив 74%, оцінку «4» -22%, оцінку «5» - 4%, 1% студентів не було атесто-

вано через академічну відсутність. УВ експериментальних групах загальний відсоток студентів, які отримали оцінку «3», становив 38%, оцінку «4» - 44% та оцінку «5» - 18%. Таким чином, студенти експериментальної групи суттєво покращили рівень знань англійської медичної лексики, коли студенти контрольної групи майже не змінили показники успішності.

Дані додаткового опитування студентів показали, що більшість опитаних з експериментальних груп (58%) позитивно сприйняла введення нестандартного методу навчання, коли 6,7% не сприяли даний метод, вважаючи його примітивним методом. Деякі щ незадоволених писали у відгуках: «Хочу навчатися, а не грати в «Що?Де?Коли?», адже від мого навчання залежатиме життя людей». Проте, в цілому, студенти позитивно сприймали метод: «Вважаю, що ми повинні навчатися так, як навчаються за кордоном, з поставленими проблемами та їх вирішенням на заняттях». Студенти контрольної групи зауважили, що вони задоволені власним навчанням, проте їм було би цікаво спробувати навчатися за методом мозкового штурму, як в сусідніх групах (52% опитаних). Отже, отримані дані свідчать про ефективність та перспек-

тивність методу мозкового штурму при вивченні англійської лексики.

Висновки та перспективи дослідження. Метод мозкового штурму - інноваційний інтерактивний метод викладання у ВНЗ, який полягає в постановці перед студентами низки проблемних питань та швидкому генеруванню ними ідей. Даний метод є ефективним при виявленні рівня опанування нової лексики, зокрема медичної. Метод запроваджується при груповій та колективній роботі, з дотриманням принципів системності, організованості, рівності студентів, об'єктивності оцінювання. Викладач повинен особливо ретельно планувати заняття із використанням методу. Автором описані основні напрямки та типологію завдань для навчання студентів за технологією. Проведений аналіз рівня успішності в ході експерименту в 2016-2017н.р., серед студентів Національного медичного університету імені О.О. Богомольця показав академічну ефективність використання методу. Автор вважає перспективним подальше дослідження використання методу при вивченні фахової англійської мови у групах з початковим різним рівнем опанування англійської мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму: [Цікава і проста форма навчальної діяльності] // *Завуч (Перше вересня)*. - 2000. - №8. - С.7-11.
2. Говорун А. В. Використання презентацій як активного методу навчання іноземних мов у ВНЗ / А. В. Говорун // 22 Міжвузівський науково-практичний семінар — Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах 31 січня 2013 р., Харків. С.16–17 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://dspace.nulau.edu.ua:8088/bitstream/123456789/1186/1/Inozem_mov_2013.pdf
3. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред.

- член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
4. Егоров О. Мобильность “мозгового центра”: Методическая служба инновационной школы // Учитель (Россия). – 2000. – №5. – С. 30-32.
 5. Кобзарь Е.И. Деловое общение. Конференции, встречи, переговоры /
 6. Е.И. Кобзарь, Н.А. Лешина. – Харьков : Торсинг, 1998. – 70 с.
 7. Мадзігон В. М., Нісімчук А.С. Технологія креативної педагогічної освіти: монографія / Василь Миколайович Мадзігон, А.С. Нісімчук. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2011. 512 с.
 8. Маслак Л.П. Проблеми підготовки спеціаліста в контексті євро-інтеграційних процесів в Україні/ Л.П.Маслак// Модернізація вищої освіти в контексті євро-інтеграційних процесів: зб. наук. праць сучасн. Всеукр. методолог. семінару. – Житомир: ЖДУ, 2007. – С. 114-120.
 9. Моруга, К. О., Льїна О.М., Лимар Л.В. Активізація пізнавальної діяльності студентів при вивченні іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі / К. О. Моруга, О. М. Льїна, Л. В. Лимар // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки : К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 95. – С. 154-159.
 10. Николаева С.Ю. “Базарьте на английском в кайф” / С.Ю. Николаева // Иноземні мови. – 2006. – №2. – С. 56-61.
 11. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко // – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
 12. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іношомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський // Навчальний посібник. – К.: Фірма “Інкос”, 2006. – 248 с.
 13. Buzan T., Buzan B. The Mind Map Book: how to use radiant thinking to maximize your Brain's untapped potential. London: BBC Boks, 1993.
 14. Knapp, M. S., Copland, M. A., & Talbert, J. E. Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders. Seattle, WA: University of Washington Center for Teaching and Policy, 2003.
 15. Lowes R. Helping Students to Learn. A Guide to Learner Autonomy Richmond: Richmond Publishing, 1998.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Gin A. Bezkrivna ataka: Texnologiya provedennya navchal'nogo mozkovogo shturmu: [Cikava i prosta forma navchal'noyi diyal'nosti] // Zavuch (Pershe veresnya). – 2000. – #8. – S.7-11.
2. Govorun A. V. Vy`kory`stannya prezentacij yak akty`vnogo metodu navchannya inozemny`x mov u VNZ / A. V. Govorun // 22 Mizhvuzivs`ky`j naukovoprakty`chny`j seminar —Suchasni zasoby` navchannya inozemny`x mov u vy`shny`x navchal`ny`x zakladax 31 sichnya 2013 r., Xarkiv. С.16–17 [Elektronny`j resurs]. Rezhy`m dostupu: http://dspace.nulau.edu.ua:8088/bitstream/123456789/1186/1/Inozem_mov_2013.pdf

3. Gurevy`ch R. S. *Informacijno-komunikacijni tehnologiyi v profesijnij osviti majbutnix faxivciiv* / R. S. Gurevy`ch, M. Yu. Kademiya, M. M. Kozyar ; za red. chlen-kor. NAPN Ukrayiny` Gurevy`cha R. S. – L`viv : LDU BZhD, 2012. – 380 s.
4. Egorov O. Moby`l`nost` "mozgovogo centra": *Metody`cheskaya sluzhba y`nnovacy`onnoj shkoly* // *Uchy`tel` (Rossy`ya)*. – 2000. – #5. – S. 30-32.
5. Kobzar` E.Y`. *Delovoe obshheny`e. Konferency`y, vstrechy, peregovory* / E.Y`. Kobzar`, N.A. Leshneva. – Xar`kov : Torsy`ng, 1998. – 70 s.
6. Madzigon V. M., Nisimchuk A.S. *Tehnologiya kreaty`vnoyi pedagogichnoyi osvity` : monografiya* / Vasy`l` My`kolajovy`ch Madzigon, A.S. Nisimchuk. – Lucz`k : PVD «Tverdy`nya», 2011. 512 s.
7. Maslak L.P. *Problemy` pidgotovky` specialista v konteksti yevro- integracijny`x procesiv v Ukrayini* / L.P.Maslak // *Modernizaciya vy`shhoyi osvity` v konteksti yevro-integracijny`x procesiv: zb. nauk. prac` suchasn. Vseukr. metodolog. seminaru.* – Zhy`tomu`r: ZhDU, 2007. – S. 114-120.
8. Moruga, K. O., Il`yina O.M., Ly`mar L.V. *Akty`vizaciya piznaval`noyi diyal`nosti studentiv pry` vy`vchenni inozemny`x mov u nemovnomu vy`shhomu navchal`nomu zakladi* / K. O. Moruga, O. M. Il`yina, L. V. Ly`mar // *Naukovi zapu`sky` Nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni M. P. Dragomanova. Seriya: Pedagogichni ta istory`chni nauky`* : K. : Vy`d-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2011. – Vy`p. 95. – S. 154-159.
9. Ny`kolaeva S.Yu. *"Bazar`te na angly`jskom v kajf"* / S.Yu. Ny`kolaeva // *Inozemni movy`*. – 2006. – #2. – S. 56-61.
10. Pometun O., Py`rozhenko L. *Suchasny`j urok: Interakty`vni tehnologiyi navchannya* / O. Pometun, L. Py`rozhenko // – K.: Vy`davny`cztvo A.S.K., 2004. – 192 s.
11. Tarnopol`s`ky`j O.B. *Metody`ka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyal`nosti u vy`shhomu movnomu zakladi osvity`* / O.B. Tarnopol`s`ky`j // *Navchal`ny`j posibny`k.* – K.: Firma "Inkos", 2006. – 248 s.
12. Buzan T., Buzan B. *The Mind Map Book: how to use radiant thinking to maximize your Brain's untapped potential.* London: BBC Boks, 1993.
13. Knapp, M. S., Copland, M. A., & Talbert, J. E. *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders.* Seattle, WA: University of Washington Center for Teaching and Policy, 2003.
14. Lowes R. *Helping Students to Learn. A Guide to Learner Autonomy* Richmond: Richmond Publishing, 1998.

ТРИНДЮК В.А.,
старший викладач,
Луцький національний
технічний університет,
м. Луцьк, Україна

ЛОБАНОВА С.І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Луцький національний
технічний університет,
м. Луцьк, Україна

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Стаття присвячена розгляду компонентів готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності. Академічна мобільність трактується як інтегративна якість особистості, що характеризує здатність цілеспрямовано діяти та самостійно приймати рішення пов'язані із реалізацією індивідуальних освітніх маршрутів.

Ключові слова: готовність, академічна мобільність, мотиваційний, когнітивно-комунікативний, особистісно-діяльнісний компонент.

Статья посвящена рассмотрению компонентов готовности студентов высшего технического учебного заведения к академической мобильности. Академическая мобильность рассматривается как интегративное качество личности, характеризующее способность целенаправленно действовать и самостоятельно принимать решения, связанные с реализацией индивидуальных образовательных маршрутов.

Ключевые слова: готовность, академическая мобильность, мотивационный компонент, когнитивно-коммуникативный компонент, личностно-деятельностный компонент.

This paper is devoted to the investigation of components of students readiness of higher technical educational establishment for academic mobility. Academic mobility is defined as an integrated quality of personality, that is future of an ability to perform purposeful activities and to make decisions independently which are associated with individual educational directions.

Key words: *readiness, academic mobility, motivated component, cognitive and communicative component, personal activity component.*

Вступ. Академічна мобільність як соціальне явище, що реалізовується у вищих навчальних закладах є сьогодні механізмом, який забезпечує отримання досвіду взаємодії людей у світі, збагачує національні культури, збільшує освітній та професійний досвід, підвищує якість підготовки фахівців. Визнанням зростаючої ролі академічної мобільності стало прийняття у 2001 році Європарламентом і Радою рекомендацій по підсиленню мобільності усіх людей, що мають відношення до освіти і підвищення кваліфікації. Пріоритетними напрямками вищої освіти в контексті академічної мобільності визнано соціальний вимір вищої освіти, гендерний баланс та оптимізацію доступу до неї. [1]. Швидкими темпами набуває актуальності підготовка студентів до академічної мобільності.

Розвиток техніки, комп'ютеризація виробництва, виникнення інтернаціональних підприємств та філій, активне впровадження новітніх технологій на підприємствах та глобальні економічні зв'язки України із світовими товариствами поставили високі якісні вимоги до підготовки випускника вищого технічного навчального закладу (ВТНЗ). Сьогодні фахівцям потрібно бути мобільними, тобто швидко адаптуватись, змінюватись та пристосовуватись до потреб суспільства. Пріоритетним завданням професійного

навчання на сучасному етапі, є підготовка «кваліфікованих, конкурентно спроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці.» [7, с.11]. Актуалізується пошук нових шляхів підготовки студентів ВТНЗ до участі в академічних обмінах.

Ціль і задачі дослідження: виявити компоненти готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності.

Виклад основного матеріалу. Проблему готовності особистості до діяльності у педагогіці вивчали М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Жукова, В. Шадриков та ін. Так, В.Жукова конкретними виявами готовності на феноменологічному рівні бачить емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості. Як складові готовності науковцем розглядаються: психологічна настанова, мотиви діяльності, знання про предмет і способи діяльності, навички та їх практична реалізація, професійно важливі якості особистості та професійної ідентичності, ставлення суб'єкта до діяльності [6, с.117-120].

До структури готовності дослідники включають десятки різних компонентів, що підтверджує багатогранність означеної особистісної характеристики. Так, М. Дьяченко,

Л. Кандибович [4] вважають, що готовність є вибірковою, прогнозованою активною позицією особистості у процесі її підготовки для певної дії, структурними компонентами якої, на думку науковців, є: усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства, колективу чи поставлених завдань; розуміння й оцінки умови праці; актуалізація досвіду, пов'язаного з виконанням подібних завдань у минулому; здатність до визначення оптимальних способів діяльності; прогнозування власних психічних, емоційно-вольових процесів та мотивації; аналіз і адекватне оцінювання своїх можливостей і необхідність досягнення результатів; мобілізація сил відповідно до умов.

Готовність до дії може бути довготривалою і ситуативною, що існують у діалектичній єдності: перша визначає ефективність другої в конкретних умовах. До показників готовності автори відносять потребу в успішному виконанні поставленого завдання, інтерес до об'єкта діяльності, способів діяльності і прагнення до успіху, а також емоційно-вольові процеси, зокрема такі, як відповідальність, віра у свої сили, в успіх, самоорганізація, мобілізація, здатність подолати страх і невизначеність. Інший аспект готовності пов'язаний із розумінням своїх обов'язків, проблем і суті завдань, із оцінкою їх соціальної значущості, знання раціональних способів досягнення цілі тощо. Наголошується, що готовність виникає на основі мотивації й усвідомлених потреб на етапі цілевизначення, а потім розвивається при виробленні плану, настанов, моделей майбутніх дій. Тобто, готовність можна розглядати як якість і як психічний стан людини.

Суттєвою нам видається думка В. Шадрікова [12] щодо визначення психологічної готовності як складно-

го цілісного процесу, характерними ознаками якого є впевненість у своїх силах, активна позиція, прагнення до досягнення цілі, оптимальний рівень емоційного збудження, висока концентрація уваги, стійкість до негативних зовнішніх і внутрішніх чинників, вияв волі, контроль своєї діяльності, емоцій, поведінки у мінливих чи складних умовах.

Водночас вважаємо, що дослідники недостатньо уваги приділяють формуванню готовності студентів вищих технічних навчальних закладів – майбутніх інженерів – до академічної мобільності.

Академічну мобільність ми визначаємо як інтегративну якість особистості, що характеризує здатність цілеспрямовано діяти та самостійно приймати рішення пов'язані із реалізацією індивідуальних освітніх маршрутів. Академічно мобільний студент уміє управляти своєю освітньою траєкторією і діяльність загалом, самостійно проектувати індивідуальний освітній маршрут, прогнозує майбутню професійну діяльність із урахуванням постійно змінюваних соціальних і професійних вимог суспільства, гнучко реагує на ці зміни й відповідно коригує свою діяльність, здатний і прагне до неперервної самоосвіти і саморозвитку. При цьому професійні знання, уміння і навички дозволяють йому, по-перше, реалізувати професійно орієнтований обмін інформацією, по-друге, вони є основою для формування нових знань, які відповідають постійно змінному рівню техніки і технологій.

Тобто, готовність до академічної мобільності, вочевидь, є характеристикою внутрішньої свободи індивіда, що забезпечує розвиток самостійної, цілеспрямованої особистості, спроможної критично оцінювати власні можли-

вості, визначати цілі і траєкторію свого розвитку.

У процесі дослідження теоретичних аспектів «готовності до академічної мобільності» (ГАМ) [8] було виявлено, що дане поняття як системний феномен акумулює: стійкі мотиваційні настанови; професійно спрямовані та мовні (іншомовні) знання вміння, навички та потребу їх застосування у самостійній діяльності; здатність успішно контактувати з суб'єктами освітнього процесу, обирати і реалізовувати адекватні стратегії і тактики взаємодії.

За такого підходу видається за можливе визначити структуру означеної дефініції, відповідно виокремивши такі компоненти: мотиваційний; когнітивно-комунікативний; особистісно-діяльнісний.

Конкретизуємо виокремлені компоненти готовності студентів технічного ВНЗ до академічної мобільності, враховуючи предметну специфіку їх професійної діяльності й сучасні вимоги, які ставляться професійним співтовариством до процесу підготовки інженерів.

Виокремлення *мотиваційного компоненту* в динамічній структурі готовності студентів до академічної мобільності зумовлене тим, що домінуючий вплив на розвиток особистості справляє її спрямованість, потреби, сформована система цінностей. При цьому усвідомлення ними цінності і значущості означеної якості спонукає до мотивованої, усвідомленої діяльності, що сприяє сформованості академічної мобільності.

Передусім, ми виходимо з того, що у професійному розвитку провідну роль відіграє мотивація, яка ґрунтується на мотивах – конкретних прагненнях, спонуканнях, причинах дій особистості. Мотивація зумовлює ставлення особистості до певного виду

діяльності, визначає її спрямування, впливає на людину як на ціле, а не на окремі аспекти її поведінки, діяльності. При цьому в розумінні і визначенні мотивації психологи (Є. Ільїн, Ю. Гіппенрейтер, М. Фалікман та ін.), наголошуючи на єдності динамічно-енергетичної та змістовно-сислової її сторін, відзначають, що мотивація є рухомою силою людської поведінки як система мотивів, сукупність загальнопсихологічних чинників, що детермінують поведінку й діяльність людини [9, с.356], і займає провідне місце в структурі особистості.

Зауважимо, майбутній інженер як особистість, що здійснює навчальну діяльність, розглядається з позиції соціально-психологічних процесів, спричинених його діяльністю у процесі підготовки до академічної мобільності, де виявляється характер мотиваційних настанов, які забезпечують ефективну організацію взаємодії з іншими суб'єктами процесу реалізації академічної мобільності. У рамках мотиваційного компоненту означені процеси виявляються у вигляді таких складових: по-перше, це внутрішня мотивація студента, спрямована на оволодіння інженерною професією, що сприяє мотивації до академічної мобільності, до отримання сучасних фахових знань. Тобто, внутрішня мотивація – це орієнтація на власні спонукання, прагнення, що характеризується високим ступенем самостійності вибору шляхів оволодіння професією. По-друге, – це прагнення майбутнього інженера до саморозвитку і самоосвіти, що, поза сумнівом, є важливим аспектом у його фаховій підготовці загалом, і в процесі академічної мобільності зокрема.

Провідною мотивацією у формуванні готовності студентів технічного вишу до академічної мобільності,

на нашу думку, є мотивація афіліації (термін «афіліація» походить від англійського слова «*affiliation*», що означає зв'язок і пояснюється як «прагнення бути в товаристві інших людей, потреба у спілкуванні, у здійсненні емоційних контактів, у проявах дружби та любові» [10, с.70] (спілкування) і мотивація досягнення (успіху).

У процесі вивчення іноземної мови мотивація афіліації виявляється в готовності до спілкування, метою якого є досягнення бажаного результату.

Однак, взаємодія іноземною мовою часто викликає складності у суб'єктів освітнього простору з цілої низки причин: відсутність мовної практики; низький рівень мовної (іншомовної) комунікації; невпевненість у собі; замкнутість; невміння переконливо і послідовно відстоювати свою позицію.

Подолання і в подальшому унеможливлення впливу названих негативних чинників здійснюється за наявності мотивації досягнення (успіху). Зауважимо, явище успіху, успішності впродовж тривалого часу є предметом посиленої дослідницької уваги. Так, А. Белкін уважає, що успіх – «це переживання стану радості, задоволеності від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, чи співпав із її надіями, очікуваннями, чи перевершив їх». На базі цього стану можуть сформуватися стійкі почуття задоволення, нові, сильніші мотиви діяльності; змінитися рівень самооцінки, самоповаги, тобто «ситуація успіху» може стати своєрідним «спонукальним механізмом» подальшого особистісного розвитку, ланцюговою реакцією, що вивільняє потенційні можливості особистості [2].

У професійній підготовці майбутнього інженера вище окреслена стратегія забезпечує досягнення студентами значущих результатів

особистісно-професійного росту, їх усвідомлення для подальшої професійної діяльності; дозволяє зняти такі проблеми, як занижена самооцінка, невпевненість в собі. Водночас, вона є одним із способів вироблення у них працелюбства, наполегливості, запозятливості, ініціативності, що дозволяє розглядати орієнтацію на успіх як педагогічний ресурс самовиховання, саморозвитку, формування готовності до академічної мобільності студентів.

Когнітивно-комунікативний компонент віддзеркалює розуміння студентами технічного вишу важливості формування готовності до академічної мобільності, знання її змісту, де домінантою є сформована іншомовна комунікативна компетенція, що зумовлено як об'єктивними вимогами до академічно мобільної особистості (в руслі міжнародної академічної мобільності, міжкультурної комунікації), так і самою природою мови як засобу взаємодії і мислення, за допомогою якого здійснюється входження людини у соціум, передається суспільно-історичний досвід тощо. При цьому когнітивна складова передбачає також наявність соціально-психологічних знань про засоби, способи участі в програмах академічної мобільності, програмах виконання дій у змінних ситуаціях, способах вирішення фахових завдань, які з'являються при цьому, правилах і нормах поведінки в процесі навчальної і професійної діяльності.

Нагадаємо, професійна компетентність фахівця з інженерною освітою – це системна динамічно розвиваюча характеристика особистості, що засвідчує рівень володіння сучасними технологіями і методами вирішення професійних завдань різного рівня складності, а також дозволяє ефективно здійснювати професійну інженер-

ну діяльність [3, с.141].

Відтак, *когнітивний* складник готовності до академічної мобільності включає в себе: розуміння студентами – майбутніми інженерами – сутності і значущості сучасної професійної діяльності; сформовані професійні компетентності, вміння працювати з різними джерелами; знання і володіння іншомовною, соціокультурною та професійно спрямованою термінологією, системою мови; знання соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається; розуміння проблемних ситуацій соціального і професійного контекстів.

Комунікативна складова акумулює: комунікативно-організаторський потенціал конкретної особистості; готовність до взаємного співробітництва у навчальній і професійній діяльності; здатність адаптуватися й ефективно працювати у різних навчальних і професійних ситуаціях, приймати виважені рішення, нести відповідальність; оволодіння мовою толерантного спілкування, міжкультурною комунікацією.

Зауважимо, інженерна діяльність, як і робота щодо здійснення академічної мобільності, включає в себе такі складові: формулювання цілей, робота з інформацією, аналіз і узагальнення, відбір оптимальних способів дій, організаційна і практична діяльність тощо, які, власне, і проєктуються на третій компонент готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності – *особистісно-діяльнісний*.

При виокремленні означеного компоненту ми виходимо з того, що всі якості особистості формуються і розвиваються в активній, самостійній і цілеспрямованій діяльності, оскільки діяльність є формою зв'язку суб'єкта зі світом, що включає два взаємоді-

повнюючі процеси: перетворення світу суб'єктом і зміну самого себе при інтеріоризації набутих знань, умінь і навичок. До того ж, саме діяльність як активний, рухливий і змінний стан людини лежить в основі механізму, що формує таку якість особистості, як мобільність. При цьому вважається за доцільне виокремлювати різні види активності, а саме: особистісну – здатність індивіда здійснювати соціально значущі перетворення дійсності й духовне самоформування; надситуативну – здатність особи піднятися над рівнем існуючої ситуації, подолати ситуативний бар'єр і реалізувати особисту позицію; пошукову – перетворення первинної ситуації для досягнення нового, раніше не відомого результату як важливої складової процесу планування і прийняття рішення; соціальну – свідомо орієнтовану діяльність, спрямовану на вирішення різних соціальних завдань [5, с.23].

Сучасні науковці (В. Доброньков, М. Єникєєв та ін.) під активністю особистості розуміють здатність ставити реальні, досяжні при означеній сукупності обставин цілі, здібність втілювати в життя свою програму через ланцюг зовнішньо не пов'язаних завдань, обставин, ситуацій, які можуть перешкоджати досягненню цих цілей; динамічний стан живих істот, спрямований на встановлення і підтримку їх життєво значущих зв'язків із навколишнім середовищем.

Щодо особистісної складової загалом, то вона включає в себе такі якості особистості, як: відкритість до змін, динамічна адаптивність, упевненість у собі, соціальна відповідальність, толерантність, а також вольові якості: організованість, цілеспрямованість, наполегливість. Діяльнісна складова віддзеркалює вимоги реальної дії, вчинку, адекватної поведінки, що

уможливлюють академічну мобільність майбутнього інженера: самореалізація, рефлексія (саморефлексія).

Фундаментальною умовою особистісно-професійного розвитку спеціаліста, що працює в динамічних умовах соціуму є, передусім, усвідомлення ним необхідності змін, перетворення свого внутрішнього світу і пошуку нових можливостей самореалізації у праці за фахом.

Щодо рефлексії (від лат. reflexio – відображення), то у словнику іншомовних слів цей термін тлумачиться як «самоаналіз, роздуми людини над власним психічним станом» [10, с.597]. При цьому у трактуванні рефлексивних механізмів наявні дві тенденції: 1) рефлексивний аналіз свідомості, що веде до роз'яснення значень об'єктів та їх конструювання; 2) рефлексія як розуміння смисла міжособистісного спілкування. У зв'язку з цим виділяються такі рефлексивні процеси: самопізнання і розуміння іншого, самооцінка й оцінка іншого, самоінтерпретація та інтерпретація іншого. Рефлексію ми розглядаємо як процес самопізнання майбутнім інженером сутнісних характеристик професійної діяльності, що забезпечує вихід за межі традиційного її виконання, пошук нових нестандартних шляхів розв'язання професійних завдань і подолання стереотипів свого фахового й особистісного досвіду.

Зауважимо, цінність рефлексії у професійній діяльності інженера в тому, що вона «провокує» дію, залучаючи учасників інноваційного навчання (студентів, викладачів, колег) в такі процеси: цілевизначення і планування діяльності на базі результатів проведеної рефлексії; використання цих планів у своїй подальшій практиці; діагностика, моніторинг процесів, умов і наслідків цієї діяльності; оцінка діяльності крізь призму тих якостей і

параметрів, які рефлексивно зібрані про цю діяльність; перепланування і подальші дії на базі виконаної оцінки [11, с.89–90].

Відзначимо, усвідомлення себе як особистості, самовдосконалення і перетворення світу неможливі без рефлексії, сформованих умінь і навиків критичної оцінки результатів власної діяльності, вмінь, аналізувати, співставляти способи розв'язання актуальних проблем.

Зауважимо, у процесі академічної мобільності студент технічного вишу – майбутній інженер навчається в новому для нього колективі, з новими викладачами, в новому оточенні, обставинах (інша країна, місто, інший ВНЗ, кафедра). Тому він має володіти якостями, які входять до складу особистісно-діяльнісного компоненту. Так, упевненість у собі дозволить студенту при цьому відчувати себе зосереджено і спокійно у процесі навчання. Соціальна відповідальність, відкритість до змін, толерантність, організованість, цілеспрямованість, наполегливість дозволять майбутньому інженеру отримати максимальний результат у процесі навчання в рамках академічної мобільності.

Особливо важливою у контексті сформованості готовності студентів до академічної мобільності нам видається така особистісна якість, як динамічна адаптивність (адаптація). Зауважимо, феномен адаптації має місце в різних сферах людського буття. Так, у соціально-професійному розумінні категорію «адаптація» цілком правомірно розглядати як пошук способів досягнення визначених цілей і завдань розвитку, вироблення стратегії і практичну реалізацію механізмів ефективного реагування на умови середовища функціонування (професійне середовище), що змінюється. При цьому в

самому процесі адаптації закономірно можна виокремити дві його складові – соціальну і професійну.

Вочевидь, адаптація – це процес активного пристосування і вольової усвідомленої реалізації фахівцем-початківцем засвоєних норм і цінностей в умовах конкретної ситуації.

Висновки. Таким чином, готовність студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності включає в себе три компоненти:

- мотиваційний компонент – передбачає прагнення до реалізації академічної мобільності у діяльності й поведінці; акумулює мотивацію студента, спрямовану на оволодіння інженерною професією; орієнтацію на власні спонукання, прагнення, що характеризується високим ступенем самостійності вибору шляхів оволодіння професією; мотивацію спілкування; мотивацію успіху;
- когнітивно-комунікативний компонент – забезпечує наявність знань, які лежать в основі готовності майбутніх інжене-

рів до академічної мобільності, оволодіння мовою толерантного спілкування, міжкультурною комунікацією; дозволяє успішно налагоджувати контакти для реалізації академічної мобільності; адаптуватися й ефективно працювати у різних навчальних і професійних ситуаціях, приймати виважені рішення, нести відповідальність;

- особистісно-діяльнісний компонент – розкриває сформованість характеристик особистості, необхідних для успішної діяльності та взаємодії майбутнього інженера у процесі академічної мобільності: активність, відкритість до змін, соціальна відповідальність, динамічність адаптації, сформованість рефлексивних умінь.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні критеріїв, показників, окреслення рівнів сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко В. Академічна мобільність в українському просторі вищої освіти: реалії, виклики та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / В. Андрущенко, Д. Свириденко // Вища освіта України. - 2016. - № 2. - С. 5-11.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать? / А.С.Белкин. - М., 1991. - 169 с.
3. Валеева Н.Ш. Формирование профессиональной компетентности у будущих инженеров: зарубежный и отечественный опыт / Н.Ш. Валеева. - Казань: Казан.гос.унив, 2005. - 116 с.
4. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович // Минск: БГУ - 1986. - 175 с.
5. Ермоленко В.А. Дидактические основы функциональной грамотности в современных условиях // В.А.Ермоленко, Р.Л.Перченко, С.Ю.Черноглазкин. - М., 1999. - 230с.

6. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» / В.Ф.Жукова // Известия Томского политехн. университета. – Выпуск № 6. – Том 320. – 2012. – С. 117 – 121.
7. Ничкало Н. Г. Професійно-технічній освіті - державну підтримку та науково-технічне забезпечення / Н. Г. Ничкало // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. - К.: ІСДО., 1995. - Вип.15. - С.11.
8. Пріма Р. Готовність до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу: теоретичні аспекти / Р. Пріма, В. Триндюк // EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: Education and Training / EUROPEJSKE STUDIA HUMANISTYCZNE: Edukacja i Skolenia. - 2016 (II). - 410. p.68-79
9. Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / Аззоліні С.В., Амеліна С.М., Гаманюк В.А., Жданова Н.С.- Київ. - 2014. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.goethe.de/ins/ua/kie/pro/bkd/rahmen_curriculum.pdf
10. Словник української мови: академічний тлумачний словник: в 11 томах Електронний ресурс. – Том 10, 1989. – 441с.– Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/umova> 155
11. Царапина Т.П. Эффективная организация кураторской деятельности: учеб.-метод. пособ. / Т.П.Царапина, Т.А.Ульрих, И.В.Никулина // Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та. – 2010. – 147 с.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. / В.Д.Шадриков. – М.: Издательская корпорация “Логос”. – 1996. – 320 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Andrushhenko V. Akademichna mobil`nist` v ukrayins`komu prostori vy`shhoji osvity: realiyi, vy`kly`ky` ta perspektyvy` rozvy`tku [Elektronny`j resurs] / V. Andrushhenko, D. Svy`ry`denko // Vy`shha osvita Ukrayiny`. - 2016. - # 2. - S. 5-11.
2. Belky`n A.S. Sy`tuacy`ya uspeha. Kak e`e sozdat`? / A.S.Belky`n. – М., 1991. – 169 s.
3. Valeeva N.Sh. Formy`rovany`e professy`onal`noj kompetentnosti` u budushhy`x y`nzhenov: zarubezhnyj y` otechestvennyj opyt / N.Sh. Valeeva. – Kazan`: Kazan.gos.uny`v, 2005. – 116 s.
4. D`yachenko M.Y`. Psy`xology`chesky`e problemy` gotovnosti` k deyatel`nosti` / M.Y`. D`yachenko, I.I.A. Kandybovy`ch // My`nsk: BGU – 1986. – 175 s.
5. Ermolenko V.A. Dy`dakty`chesky`e osnovy` funkcy`onal`noj gramotnosti` v sovremennyx uslovy`yax // V.A.Ermolenko, R.L.Perchenok, S.Yu.Chernoglazky`n. – М., 1999. – 230s.
6. Zhukova V.F. Psy`xologo-pedagogy`chesky`j analy`z kategory`y` «psy`xology`cheskaya gotovnost`» / V.F.Zhukova // Y`zvesty`ya Tomskogo poly`texn. uny`versy`teta. – Выпуск # 6. – Том 320. – 2012. – С. 117 – 121.
7. Ny`chkalo N. G. Profesijno-texnichnij osviti - derzhavnu pidtry`mku ta naukovotexnichne zabezpechennya / N. G. Ny`chkalo // Novi tehnologiyi navchannya: nauk.-metod. zb. - K.: ISDO., 1995. - Vy`p.15. - S.11.

8. *Prima R. Gotovnist` do akademichnoyi mobil`nosti studentiv vy`shhogo texnichnogo navchal`nogo zakladu: teorety`chni aspekty` / R. Prima, V. Try`ndyuk // EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: Education and Training / EUROPEJSKE STUDIA HUMANISTYCZNE: Edukacja i Skolenia. - 2016 (II). - 410. p.68-79*
9. *Ramkova programa z nimecz`koyi movy` profesijnogo spilkuvannya dlya vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv Ukrayiny` / Azzolini S.V., Amelina S.M., Gamanyuk V.A., Zhdanova N.S.– Ky`yiv. - 2014. – [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://www.goethe.de/ins/ua/kie/pro/bkd/rahmen_curriculum.pdf*
10. *Sloyny`k ukrayins`koyi movy`: akademichny`j tlumachny`j sloyny`k: v 11 tomax Elektronny`j resurs. – Tom 10, 1989. – 441s.– Rezhy`m dostupu: <http://sum.in.ua/s/umova> 155*
11. *Czarapy`na T.P. Effekty`vnaya organy`zacy`ya kuratorskoj deyatel`nosty`: ucheb.-metod. posob. / T.P.Czarapy`na, T.A.Ul`ry`x, Y`.V.Ny`kuly`na // Perm`: Y`zd-vo Perm. gos. texn. un-ta. – 2010. – 147 s.*
12. *Shadry`kov V.D. Psy`xology`ya deyatel`nosty` y` sposobnosty` cheloveka: Uchebnoe posoby`e, 2-e y`zd,, pererab. y` dop. / V.D.Shadry`kov . – M.: Y`zdatel`skaya korporacy`ya "Logos". – 1996. – 320 s.*

ЧІМІРІС Ю.В.,

кандидат філологічних наук,

доцент,

НАУ ім. М.Є. Жуковського «ХАІ»,

м. Харків, Україна

ТАНЬКО Є.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

НТУ «ХП»,

ЧУБУКІНА О.В.,

кандидат філологічних наук, доцент,

НАУ ім. М.Є. Жуковського «ХАІ»,

м. Харків, Україна

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Стаття присвячена тенденціям розвитку проблем організації самостійної роботи у вищій школі. Проаналізовано погляди науковців на сутність, значення самостійної роботи у підготовці майбутніх фахівців у ВНЗ та умови її ефективності. Висвітлено теоретичні основи розуміння сутності «самостійна робота» британськими вченими і сучасні дослідження проблеми організації самостійної роботи у ВНЗ Великобританії, які можуть бути перспективними для використання в практиці вищої освіти України. Окреслено негативні сторони, а також позитивні напрацювання педагогів Великобританії в області організації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: самостійна позааудиторна робота, тьюторський метод, консультування, дискусії, взаємонавчання, проектна робота, ділова гра, індивідуальні завдання, прогрес-тест.

Статья посвящена проблемам изучения, обобщения и использования опыта ведущих стран мира, в частности Великобритании по организации самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях. Охарактеризованы формы, методы и приемы самостоятельной работы, которые присущи именно британской системе высшего образования.

Ключевые слова: самостоятельная внеаудиторная работа, тьюторской метод, консультирование, дискуссии, взаимообучение,

проектная работа, деловая игра, индивидуальные задания, прогресс-тест.

The article is devoted to problems of analysis and usage of experience of the world's leading countries, particularly of organization of students independent work in higher educational establishments in Great Britain. Forms, methods and techniques of independent work particular to British system of education are characterized .

Key words: *independent extracurricular work, tutor method, consultation, discussions, back-to-back teaching, project work, business game, individual tasks, progress test.*

Актуальність теми. У філософському словнику термін «тенденція» (лат. *tendo* – тягну, прагну, прямую) визначається як напрям розвитку, що відзначається перевагою одних моментів над іншими. Серед великої кількості тенденцій, що виокремлюються у процесі розвитку, виділяються основні, які реалізуються в подальшому, і другорядні, або такі, що не могли здійснитися через збіг певних обставин. Отже, кожний наслідок у процесі розвитку є завершенням певної провідної тенденції. Для того, щоб досягнути тенденції, слід у «зворотному порядку» відтворити шлях розвитку того чи іншого явища. Слід розрізняти об'єктивне та суб'єктивне значення тенденцій (як прагнення, схильності когось). Осягнення об'єктивних, провідних тенденцій є умовою наукового прогнозування та управління соціальними процесами [4, с. 518].

Необхідно зазначити, що в педагогічній літературі на даний час це поняття ще не отримало однозначного трактування. Так, до тенденцій розвитку вищої освіти відносять: суттєві чинники, що відбиваються на умовах і якості діяльності вищих навчальних закладів; існуючі об'єктивні суперечності, що визначаються в діяльності закладів освіти та управління ними; різ-

номанітні умови, в яких функціонує система освіти. Цілком слушною, на нашу думку, є точка зору В. Маслова, який зазначає, що тенденція – це узагальнююче поняття, яке втілює в собі суттєві постійні суперечності, умови, фактори тощо, які мають систематичний прояв і здійснюють суттєвий вплив на якість функціонування системи в цілому та її структурних компонентів [1, с. 40].

Метою данної статті є розгляд тенденцій розвитку самостійної роботи в університетах Великобританії з огляду на процеси її реформування, які безпосередньо асоціювалися з недостатньо високим освітнім потенціалом населення.

Питання реформування вищої освіти у Великобританії вивчалися провідними англійськими вченими та висвітлені у працях П. Анніки, Р. Брауна, Дж. Бреннана, Б. Бренда, С. Валтера та інших.

Законодавчою базою реформування освіти Великобританії стали закони «Про освіту» (1986) (яким започатковано реформування вищої освіти), «Про повну загальну, спеціальну середню та вищу освіту» (1992), «Про вищу освіту» (2004, 2006), державні документи «Правила про отримання педагогічної освіти» (1989), «Реформа базової підготовки вчителя» (1991), «Базова підготовка

вчителя» (1992), «Ера освіти» (1998), а також основні засади Болонської декларації (1999).

Детальний аналіз змісту цих документів дозволяє нам стверджувати, що вони зумовлюють: логічність та послідовність трансформації британської освітньої системи відповідно до сучасних тенденцій модернізації освітньої галузі; обмеження функцій держави в галузі освіти; поширення на галузь освіти ринкових механізмів конкуренції та теорій соціального вибору; методологічний індивідуалізм (людина як вільний, раціональний, автономний, самозацікавлений індивід); розвиток «нового менеджризму», тобто поширення принципів та механізмів менеджменту, характерного для сфери приватного бізнесу, на соціальну сферу, зокрема на галузь освіти; роздержавлення освітньої галузі, приватизація освітніх послуг; децентралізація управління освітньою системою. Освітні нововведення базувалися на національному суверенітеті, традиційних англійських поглядах на освіту і виховання.

Зазначимо, що реформування вищої школи у Великобританії торкнулося всіх основних сфер університетської освіти: її масштабів, функцій, формування студентського контингенту, змісту навчальної підготовки спеціалістів, форм і методів навчання, організації навчально-виховного процесу та самостійної роботи студентів, проведення наукових досліджень, підвищення кваліфікації випускників.

Проте, на думку спеціалістів у галузі вищої освіти [11], університети Великобританії, у цілому, зберегли традиційні для них функції: проведення наукових досліджень, здійснення навчання студентів і обслуговування суспільства. Функція обслуговування суспільства полягає в тому, що сучас-

ні університети повинні задовольняти потреби в поширенні освіти серед населення.

Проведений науковий пошук дозволив виявити тенденції розвитку проблеми самостійної роботи студентів в університетах Великобританії на таких рівнях, як:

- обґрунтування теорії;
- зміст освіти;
- технологічний рівень;
- оцінювання самостійної роботи;
- педагогічна взаємодія «викладач-студент».

Розглянемо більш детально визначені тенденції. Однією з провідних тенденцій розвитку проблем самостійної роботи студентів в університетах Великобританії в аспекті обґрунтування теорії є спрямованість на повномасштабну реалізацію особистісного та компетентнісного підходів у процесі організації самостійної роботи.

Ця тенденція, яка є досить стійкою в теперішній час, бере свій початок у 1980-х роках, коли вперше було вказано на необхідність реорганізації освітньої системи, у якій студент розглядався би як «споживач» («consumer», або «consumer in the supermarket» – покупець у супермаркеті) широкого асортименту товарів» (range of goods), який пропонує, залежно від його запитів, вищий навчальний заклад [18].

Особистісний підхід у навчанні й вихованні утверджує людину як найвищу цінність, оскільки він спрямований на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, зумовлює дію психологічних механізмів виховання, що активізують усі компоненти структури особистості (свідомість, емоції, волю) з метою залучення їх до соціальної та міжособистісної взаємодії [13].

Відтак, оновлення сучасного освітнього процесу передбачає зміщення акценту з дидактичних засобів на осо-

бистість того, хто навчається, на розвиток його індивідуальності. Саме такий підхід обумовлює специфічні особливості самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів в університетах Великобританії, дозволяє студенту розкривати власні можливості в самовизначенні, самореалізації й самоствердженні.

Категорія компетентнісного підходу увійшла до складу понятійного апарату педагогіки у зв'язку з приєднанням систем вищої освіти різних країн світу, зокрема й Великої Британії, до «Болонського руху» в Європі та ухваленням західноєвропейської освітньої термінології.

Компетентнісний підхід в освіті став новим концептуальним орієнтиром, який забезпечує поступову переорієнтацію системи освіти з прямого надання знань та формування вмінь і навичок на створення умов для оволодіння певними компетенціями, формування компетентних людей, які здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і компетентність яких полягала б у вмінні включатися у постійну самоосвіту впродовж усього життя.

Отже, реалізація особистісного та компетентнісного підходів у навчанні позначається на реальній можливості кожного студента самостійно будувати власний курс, обираючи структурні елементи, що відповідають центральному базовому ядру навчальної дисципліни. Це призводить до змін академічної організації навчального процесу і планування навчальних курсів у бік більшої гнучкості та мобільності [12].

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця в університеті відбувається через участь студентів у діяльності наукових центрів і наукових шкіл, що сприяє по-

глибленню базової підготовки та професіоналізації освіти, запровадження інтегрованих навчальних програм і курсів, інтенсивних методів та технологій. Саме участь у роботі наукових лабораторій і шкіл дає можливість студентам британських університетів розвивати інтелект, творчі здібності в процесі дослідно-експериментальної діяльності, спрямованої на розв'язання сучасних проблем професійної діяльності [2].

У змісті освіти виявлено тенденцію створення гнучких і персоніфікованих навчальних програм самостійної роботи, що враховують потреби й можливості студента, чітко визначають цілі, зміст, форми і методи самостійного опрацювання навчального матеріалу й оцінювання його результатів.

Цьому сприяє, зокрема, модульна побудова програм навчання, яка надає студентам можливість конструювання особистих програм, що складаються з певних курсів, які можуть вивчатися в довільному порядку.

Загалом модульна побудова програм навчання студентів в університетах Великобританії забезпечує [15]:

- конкретність і чіткість планування самостійної роботи студентів шляхом урахування принципів оптимізації, інтенсифікації, цілепокладання, урахування міждисциплінарних зв'язків, рівня вмотивованості студентів, ступеня їхньої готовності до практичної діяльності;
- формування у студентів культури навчальної діяльності й вироблення навичок наукової організації праці (планування часу, організація робочого місця, формування культури навчальної діяльності, варіативність видів навчально-пізнавальної діяльності);

- постійне зростання теоретичної, педагогічної компетенції тих викладачів, які беруть участь у навчальному процесі;
- системність педагогічного моніторингу якості отриманої освіти.

Проходження окремого курсу супроводжується видачею курсового сертифікату, а завершення програми – отриманням професійного сертифікату. Закінчивши програму професійного сертифікату, студент може розпочати вивчення програм диплому master of business administration (MBA) – магістр бізнес-адміністрування (MBA).

Ці програми спираються на опрацювання конкретних професійних проблем. Програма професійного диплома вдосконалює загальні та спеціальні навички, необхідні фахівцеві, який прагне постійно підвищувати рівень своєї компетентності та відповідати в галузі своєї професійної діяльності сучасним вимогам. Різні складові програми, у тому числі спеціально розроблені вправи й завдання, спираються на сучасні комунікативні методи, особисту і групову підтримку та навчають використовувати новітні досягнення науки й техніки у професійній діяльності [6].

На технологічну рівні тенденцією розвитку проблеми самостійної роботи студентів в університетах Великої Британії визначено активізацію наукових пошуків щодо розробки й удосконалення форм, методів, засобів самостійної роботи, орієнтацію на впровадження сучасних інформаційних технологій.

Зокрема це стосується подальшої розробки дистанційної освіти (distance learning), основне значення якої полягає в забезпеченні можливості отримання основної і додаткової освіти за програмами будь-якого вищого на-

вчального закладу без відриву від роботи або виробництва та реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні.

Зазначимо, що за дистанційної організації навчального процесу центр тяжіння переноситься саме на самостійну роботу студентів, а основним принципом дистанційного навчання стає самостійність у послідовному, систематичному, усвідомленому набутті знань. Глибина і міцність знань у такому випадку буде залежати від того, наскільки активно і систематично є самостійна робота того, хто навчається, наскільки розвинутий його рівень самосвідомості та прагнення до самовдосконалення. Кожен студент має право самостійно планувати й визначати темп проходження та обсяг закріплення навчального матеріалу. Важлива роль у здобутті дистанційної освіти належить умінню тих, хто пропонує таку послугу, організувати, дидактично й методично підкріпити самостійну роботу тих, хто навчається. Це передбачає наявність широкого спектру методичних розробок щодо самостійної організації пошуку й відбору навчального матеріалу, організації його закріплення та вироблення навичок творчого використання на практиці, та, особливо, здійснення контролю й самоконтролю за якістю засвоєного навчального матеріалу [19]. Дистанційна освіта має значні можливості самовдосконалення в межах самоосвіти.

З огляду на це важливе значення має створення у Великій Британії Відкритого університету (1969 р.), що пов'язують з ім'ям відомого політичного діяча Гарольда Вільсона.

Відкритий Університет є єдиним вищим навчальним закладом, що здійснює підготовку висококваліфікованих спеціалістів за формою неповного

навчального дня через дистанційне навчання. Ця форма освіти стала можливою завдяки розвитку нових інформаційних технологій та мережі масових комунікацій Інтернету.

Серед переваг цієї форми освіти слід назвати її демократичність (отримувати освіту може будь-хто, якщо в нього є доступ до Інтернету), урахування особистісних особливостей тих, хто навчається (кожен сам вибудовує свою освітню траєкторію, з огляду на власні інтереси, прагнення, здібності тощо), відсутність формальних рамок навчання (кожен має можливість рухатися своїми темпами залежно від власних особливостей сприйняття нової інформації). Серед недоліків можна назвати майже повне виключення з навчального процесу безпосереднього спілкування між викладачем та студентом.

У Великобританії велику популярність має також Школа Бізнесу Відкритого Університету (заснована на базі Університету в 1983 р.), яка працює зараз у 37 країнах світу (Internet-news). Унікальність такого процесу навчання полягає в можливості самостійного набуття знання і практичних навичок у різних галузях та отримання реальних результатів самоосвітньої діяльності.

У зв'язку з цим цілком очевидною стає необхідність удосконалення існуючих та створення нових педагогічних технологій, спрямованих на формування інформаційного світогляду особистості, яка здійснює свою діяльність у сучасному, якісно новому інформаційному середовищі, усвідомлює сутність інформаційних перетворень та здатна ефективно використовувати накопичені інформаційні ресурси [5].

Відтак, набуває нового значення прагнення і позитивне ставлення студентів до саморозвитку та самовдосконалення, органічне поєднання в

освітньому процесі навчання та самонавчання, творче піднесення особистості, опанування інноваційних технологій та їх використання у процесі професійної підготовки.

В оцінюванні самостійної роботи виявлено тенденцію зміщення акценту з контролю й оцінювання результатів самостійної роботи на самоконтроль і взаємоконтроль, самоперевірку і самооцінювання.

Британські вчені та педагоги звертають увагу на те, що значну роль у навчальному процесі відіграє встановлення зворотного зв'язку, який допомагає студентам дізнаватися про свої досягнення [7]. Отже, важливим є оцінювання самостійної роботи за її обсягом, специфічністю і оперативністю. На основі встановлення зворотного зв'язку викладач пояснює студентам, де конкретно потрібно внести у власну самостійну навчально-пізнавальну діяльність зміни задля її покращення і, головне, як це зробити, та вони досягають прогресу.

Оцінки за самостійну роботу, як правило, недостатньо оперативні та специфічні, щоб дати адекватне уявлення про її результати. Отримавши «відмінно» або «добре», студент усього лише дізнається, як оцінили його знання або роботу. Тому завдання викладача полягає в наданні студентам специфічних відомостей про результати своєї навчальної діяльності, про те, що конкретно слід у ній змінити або доопрацювати [9]. Це, у свою чергу, спричиняє підвищення самостійної пізнавальної активності студентів. Оцінка передбачає наявність і реалізацію таких здібностей та вмінь студентів, як оцінка своїх потенційних можливостей при виконанні самостійної роботи, адекватне оцінювання її результатів та коригування власної пізнавальної діяльності [8].

Підтвердження правильності наведених вище висновків знаходимо в науковому доробку М. Хантера (M. Hunter), який зазначає: якщо, докладаючи зусиль, студент був деякою мірою занепокоєний кінцевим результатом, відчувачи при цьому приємне відчуття, що він досягає успіху, і матеріал був для нього цікавим, новим і пов'язаним із його життєвою чи майбутньою професійною ситуацією, тоді, якщо викладач надає студенту оперативну та специфічну інформацію про результати його роботи, допомагає й далі покращувати його навчальні результати, є велика ймовірність того, що студенту сподобається весь навчальний процес і його мотивація перетвориться із зовнішньої на внутрішню. У такому випадку він захоче зробити більше, тому що йому сподобалося вчитися [10].

У сучасних умовах модернізації освітнього процесу в університетах Великої Британії (як і в інших країнах) відбувається перехід від жорсткого контролю за самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що здійснюється одноосібно викладачем і має на меті визначення ступеню відповідності рівня їхніх навчальних досягнень установленим стандартам, до взаємо- і самоконтролю, а також до м'якого моніторингового контролю, що здійснюється викладачем разом із студентами і використовується для поточного коригування навчального процесу щодо заздалегідь визначеного результату [14].

Моніторинг – це якісно новий підхід до відстеження, контролю й коригування навчального процесу, потреба в появі якого продиктована вимогами часу з огляду на динамічність навколишнього середовища та його бурхливим розвитком, переходом від уніфікованої до особистісно-орієнтованої освіти, розвитком педагогіч-

ного менеджменту, інформатизації і комп'ютеризації освіти.

Британські вчені доводять, що в межах моніторингу здійснюються виявлення й оцінювання проведених педагогічних дій. При цьому забезпечується зворотний зв'язок щодо відповідності фактичних результатів діяльності педагогічної системи визначеним цілям. Дослідники також стверджують, що моніторинг пов'язаний із виявленням і регулюванням впливу факторів зовнішнього середовища та внутрішніх факторів самої педагогічної системи. Таким чином, під моніторингом науковці розуміють систему прогнозуючих, контролюючих, діагностуючих та регулюючих заходів, обумовлених цілепокладанням процесу навчання з передбаченням динаміки поетапного досягнення студентами кожного рівня засвоєння навчального матеріалу на основі поточного коригування власної навчальної діяльності.

Здійснення моніторингу самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента, по-перше, уможливорює отримання інформації, яка повністю відображає перебіг навчального процесу, що дає змогу вирішувати непередбачені завдання й розвивати технології освіти; по-друге, забезпечує циклічний процес порівняння, зіставлення, оцінювання існуючого стану підготовки майбутнього фахівця із запланованим та прийняття на цій основі управлінського рішення щодо поточного коригування; по-третє, призводить до підвищення відповідальності студентів за результати своєї навчальної діяльності, що забезпечує формування рефлексивних якостей, які за допомогою моніторингу можна відстежувати та спрямовувати до бажаного результату; по-четверте, дозволяє встановлювати оперативний зворотний зв'язок, який допоможе сту-

дентам дізнатися про свої досягнення та виокремити конкретні ділянки в навчально-пізнавальній діяльності, які потребують виправлення й покращення, і, головне, що треба для цього зробити. У студентів формується позитивна мотивація, і вони переходять на більш високий рівень навчальних досягнень.

На рівні педагогічної взаємодії «викладач-студент» визначено тенденції змінення ролі студента (активний, відповідальний суб'єкт) та викладача (фасилітатор, консультант, тьютор), побудови суб'єкт-суб'єктних відносин між ними, переходу від управління самостійною роботою студентів до самоуправління й набуття досвіду самостійної творчої діяльності.

Здійснений науковий пошук доводить, що одним із важливих завдань педагогічної діяльності викладача британського університету є формування особистості студента як суб'єкта навчальної діяльності.

У педагогіці під суб'єктом навчальної діяльності розуміється носій предметно-практичної активності та пізнання, який здійснює зміну в інших людях і в самому собі.

Суб'єктність людини проявляється в її життєдіяльності, спілкуванні, самосвідомості. Формування студента як суб'єкта навчальної діяльності передбачає навчання його вмінню планувати, організовувати свою діяльність, визначати навчальні дії, необхідні для успішного навчання, програму їх виконання на конкретному навчальному матеріалі й чітку організацію вправ щодо їх формування. Таким чином формуються вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності студента.

За висновками П. Стревенса (P. Strevens), викладачі не можуть самі реалізувати цілі навчального процесу

повною мірою і тому є необхідною модифікація традиційно розподілених ролей викладача та студентів. У традиційній моделі організації навчального процесу здійснення контролю за його проведенням є прямим обов'язком викладача, у той час як студент розглядається пасивним, повністю керованим у рамках освітнього процесу об'єктом, у якого відсутня відповідальність за власні дії. Відсутність активного залучення студента до навчального процесу, відсутність зацікавленості в його регулюванні значно знижує і якість засвоєння навчального матеріалу. Тому студент має стати активним, рішучим, творчим, відповідальним учасником навчального процесу [19].

Н. Найман (N. Naiman), вивчаючи характеристики найбільш встигаючих студентів, установив, що усвідомлення відповідальності за власне навчання прямо впливає на результати навчального процесу [16,

с. 14].

Розглядаючи самостійну роботу під час опанування навчальним матеріалом як одну із форм активної навчально-пізнавальної діяльності, слід мати на увазі інтеграцію специфічної діяльності викладача і студента. Саме поняття самостійної роботи студента тривалий час співвідносилось з організуючою роллю викладача. Самостійна робота студента розглядалась як наслідок правильно організованої викладачем навчальної діяльності на занятті, що мотивує студента до самостійного здійснення цієї діяльності у позаурочний час.

Сучасна педагогіка наголошує на необхідності взаємодії викладача і студентів, зорієнтованої на побудову суб'єкт-суб'єктних відносин. На думку В. Томаліна, С. Штемплескі [20], це можливе в разі переходу до діалогічного спілкування, заснованого на емоцій-

ній відвертості, довірі, сприйнятті іншої особи як цінності. Доведено, що фактор відносин між викладачем та студентом у навчальному процесі має явні переваги порівняно зі змістом і методами діяльності викладача. Високий рівень взаємин, співробітництва і співтворчості педагогів та студентів забезпечує реальні можливості успішного інтелектуального, професійного та психічного становлення особистості майбутнього фахівця, а також виявлення всього багатства ресурсів педагогічної майстерності викладача, арсеналу його педагогічних засобів та особистісних якостей.

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу може бути представлена як цілісна, відкрита система, яка розвивається, має внутрішню й зовнішню структуру, зв'язки, функції та за певних умов стає розвивальною відносно всіх учасників взаємодії. Ця система включає суб'єктний, змістовно-цільовий, організаційний і результативний компоненти. Її відкритість забезпечується зв'язками з іншими педагогічними та соціальними системами. Взаємодія як цілісність виконує перетворювальні, пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні та комунікативні функції.

Аналіз досліджень британських педагогів дає змогу зробити висновок про актуальність проблеми організації взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу в умовах вищих навчальних закладів. Стосовно цієї проблеми ідеї британських і вітчизняних педагогів перегукуються. Виявляється це, перш за все, у визначенні необхідності перебудови навчально-виховного процесу від принципів до методики, зміни всього арсеналу педагогічних засобів, що означає, передусім, рішуче спрямування всього навчально-виховного процесу на особистість студента як творчого суб'єкта власного розви-

тку. Це зумовлює створення умов для повного самовираження, самоутвердження та самореалізації кожної особистості спочатку у вищому навчальному закладі, а потім у професійній діяльності.

На думку П. Стревенса (P. Strevens), гарний викладач має концентрувати свою увагу на кожному окремому студентові, що уможливорює організацію самостійної роботи студента на засадах індивідуалізації навчання [19].

Незважаючи на те, що необхідність індивідуалізації навчального процесу визнається в педагогіці вже давно, практика свідчить про існування проблем і недостатню увагу до них з боку науки.

На думку англійських педагогів, головна причина існування проблем у практичній реалізації індивідуального навчання – його спрямованість на навчальні матеріали й на викладача та вузьке його розуміння. Так, Д. Ньюман (D. Newman) зазначає, що для більшості прихильників індивідуалізації залишається лише методом навчання і стимулює вдосконалення методу викладання, а не навчання в цілому. Індивідуалізацію, на його думку, слід розглядати не як метод, а як можливість досконалої реорганізації навчальних матеріалів і структури аудиторних занять [16].

Таким чином, індивідуалізація розглядається не тільки як спосіб практичного врахування індивідуальних особливостей студентів на заняттях, або у позааудиторній роботі, тобто не тільки як метод навчання, а в більш широкому теоретичному розумінні – як новий підхід в організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Діяльність викладача університету в організації самостійної роботи студентів на основі індивідуально-

орієнтованого підходу включає такі напрями:

- розробка завдань різного рівня складності з предмета, що вивчається;
- індивідуально-орієнтований підхід при складанні завдань для різних типологічних груп;
- створення позитивного емоційного середовища на занятті;
- поєднання групової та індивідуальної форм роботи студентів з урахуванням особливостей типологічних груп;
- надання консультативної допомоги тим, хто навчається, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та ступеня складності завдання;
- застосування методів і засобів контролю за результативністю виконання самостійної роботи.

Саме за таких умов роботи викладача можливо здійснення переходу від управління самостійною роботою студентів до самоуправління, набуття майбутніми фахівцями досвіду самостійної творчої діяльності.

Отже, що роль викладача в організації ефективної самостійної роботи студентів полягає у встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі, запровадженні індивідуально-орієнтованого підходу, у встановленні оперативного зворотного зв'язку, що передбачає високий рівень педагогічної майстерності та професіоналізму педагогічної діяльності.

Проведений науковий пошук, поряд із безперечними позитивними моментами щодо організації самостійної роботи студентів в університетах Великобританії, дозволив виявити й деякі негативні моменти, а саме:

- тьюторській системі, яка характеризується певними позитивними рисами (використання індивідуаль-

ного підходу та залучення студентів до різних форм самостійної роботи), притаманні їй недоліки: недостатня, у ряді випадків, наукова кваліфікація тьютора (ним може бути аспірант, фахівець-практик, який не входить до штату університету, викладач закладу); значне перевантаження тьютора навчальною роботою; виконання однією особою всіх трьох функцій тьютора (керівник занять, моральний наставник, тьютор); необґрунтоване, з точки зору самостійної роботи студентів, дозування часу на тьюторські заняття;

- надання студентам самостійності щодо обрання навчальних курсів, дисциплін, кредитів для вивчення розмиває структуру навчальної програми на магістерському рівні;
- організація навчання в магістратурі здійснюється на основі міждисциплінарного підходу і передбачає два етапи: практичний (лекції та семінари) і теоретичний (дослідницький).

Теоретичний етап передбачає написання дисертації (20-25 тис. слів) упродовж 10 місяців. На цьому етапі магістранти опановують низку дослідницьких стратегій і методів, проте успіх навчання за дослідницькою програмою залежить від уміння знайти наукового керівника і зацікавити його проблемою наукового проекту;

- доведення майже до абсолюту роль самостійної роботи студентів спричиняє труднощі щодо оцінки кінцевого результату освіти. За такої ситуації працедавець втрачає можливість отримати повну інформацію про фактичний рівень кваліфікації претендента, а також виявити відмінність між кваліфікаціями кандидатів за єдиним стандартом;

- рівень підготовки до здійснення студентами самостійної роботи не діагностується, що викликає труднощі в застосуванні певних методів і прийомів викладання, відтак, не всі студенти можуть на основі теоретичних знань, отриманих під час лекції, яка передбачає вербальний опис об'єктів, процесів або явищ, одержати нові вміння та навички і потім застосувати їх на практиці;
- відсутність у Великій Британії єдиної системи оцінювання та розроблених критеріїв щодо ефективності самостійної роботи студентів університетів. Оцінювання здійснюється шляхом самооцінювання навчальними закладами, які використовують для цього рейтинг, що визначається самими учасниками опитування. Опитувальники, анкети, письмові звіти потім аналізуються організаторами. У деяких випадках такі висновки

можуть носити необ'єктивний характер і не справляти позитивний вплив на вдосконалення самостійної роботи студентів, координацію діяльності окремих ланок навчального процесу, стандартизацію навчальних програм та матеріалів;

- утруднення контролю успішності в засвоєнні змісту освіти студентів з огляду на самостійне планування, а відтак, довільне опанування ними навчального матеріалу;
- за соціологічними опитуваннями, майже 40 % викладачів не застосовують тестовий моніторинг, а майже 90 % студентів без задоволення виконують тестові завдання, що пропонуються викладачами (М. Hunter [10]).

Виявлені недоліки можуть бути враховані при застосуванні практики організації самостійної роботи студентів університетів Великої Британії в умовах вітчизняної вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Масло В. Модування у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці / В. Масло // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 6. – С. 3–9.
2. Роджерс К. Человекоцентрированный подход в образовании, психотерапии, психологии: [пер. с англ.] / К.Роджерс. – Ростов-н/Д., 1996. – 244 с.
3. Сухобская Г.С. Гуманистическая направленность обучения будущего педагога / Г.С. Сухобская // Проблемы непрерывного образования. – 1986. – №8. – С. 5–7.
4. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
5. Burnett J. The Universities of the United Kingdom [Electronic resource] // Commonwealth Universities Yearbook. – L, 1994. -- V.3. -- Access mode: - www.link.aps.org. – The title from the screen.
6. Centre for Educational Research and Innovation (CERI) - Evidence-based Policy Research in Education [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.oecd.org/edu/ceri/evidenceineducationlinkingresearchandpolicy.htm> – The title from the screen.

7. Coffield F. *Higher Education in a Learning Society* / F. Coffield. – School of Education, University of Durham, 1995. – 276 p.
8. Cunningham S. *Cutting Edge* / S. Cunningham, P. Moor. – Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 58p.
9. Hull J. *New Interchange* / J. Hull, S. Proctor, J.C Richards. – Cambridge University Press, 1998. – 471 p.
10. Hunter M. *Raising Learner's Motivation* / M. Hunter // *Effective Teaching at High School and University*. Boston: Alyn and Bacon. – 2001. – 231p.
11. Jacks D. *Student, Politics and Higher Education* / D. Jacks. – London : Lawrence and Wishart, 1979. – P. 66–120.
12. Kogan M. *Educational Accountability: an Analytical Overview* / M. Kogan. – London: Hutchinron, 1986. – 81 p.
13. *Lisbon Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, Lisbon, April 11, 1997* [Electronic resource]. – Acees mode: <http://www.osvita.org.ua/xfiles/bologna/stanov/pravo/LisbonConvention.pdf>
14. May P. *Exam Classes* / P. May. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 165p.
15. *Modular programme for supervisory development* / J. Propenko, J. White, L. Bittel, R. Eckles. – Switzerland, Geneva: Introductions and Trainers. – 1976. – P. 39.
16. Naiman N. *The Good English Learner* / N. Naiman, M. Frohlich, H.H. Stern, A. Todesko // *Ontario Institute for Studies in Education. – Research in Education Series*, 1978. – №7. – P. 13-16.
17. OECD. *Centre for Educational Research and Innovation* [Electronic resource]. – 1999. – Access mode:: <http://www.oecd.org/edu/ceri> – The title from the screen
18. Seelye H.N. *Teaching Culture* / H.N. Seelye // *Lincolnwood, IL.: National Textbook Company*, 1988. – 431p.
19. Strevens P. *The Paradox of Individualized Instruction: It Takes Better Teachers to Focus on the Learner* / P. Strevens, H.B. Altman, C.V. James // *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. – Oxford: Pergamon Press, 1980. – 230 p.
20. Tomalin B. *Cultural Awareness* / B. Tomalin, S. Stempleski. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 160p.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Maslov V. *Modelyuvannya u teory`chnij i prakty`chnij diyal`nosti v pedagogici* / V. Maslov // *Pislyady`plomna osvita v Ukrayini*. – 2008. – # 6. – S. 3–9.
2. Rodzhers K. *Chelovekocentry`rovannyj podxod v obrazovanu`y, psy`xoterapu`y, psy`xologu`y*: [per. s angl.] / K.Rodzhers. – Rostov-n/D., 1996. – 244 s.
3. Suxobskaya G.S. *Gumany`sty`cheskaya napravlennost` obuchenu`ya budushhego pedagoga* / G.S. Suxobskaya // *Problemy nepreryvnogo obrazovanu`ya*. – 1986. – #8. – S. 5–7.
4. *Fy`losofsky`j slovar* / Pod red. Y`.T. Frolova. – 5-e y`zd. – M.: Poly`ty`zdat, 1987. – 590 s.
5. Burnett J. *The Universities of the United Kingdom* [Electronic resource] // *Commonwealth Universities Yearbook*. – L, 1994. -- V.3. -- Access mode: – www.link.ap.s.org. – The title from the screen.

6. Centre for Educational Research and Innovation (CERI) – Evidence-based Policy Research in Education [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.oecd.org/edu/ceri/evidenceineducationlinkingresearchandpolicy.htm> – The title from the screen.
7. Coffield F. *Higher Education in a Learning Society* / F. Coffield. – School of Education, University of Durham, 1995. – 276 p.
8. Cunningham S. *Cutting Edge* / S. Cunningham, P. Moor. – Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 58p.
9. Hull J. *New Interchange* / J. Hull, S. Proctor, J.C Richards. – Cambridge University Press, 1998. – 471 p.
10. Hunter M. *Raising Learner's Motivation* / M. Hunter // *Effective Teaching at High School and University*. Boston: Alyn and Bacon. – 2001. – 231r.
11. Jacks D. *Student, Politics and Higher Education* / D. Jacks. – London : Lawrence and Wishart, 1979. – P. 66–120.
12. Kogan M. *Educational Accountability: an Analytical Overview* / M. Kogan. – London: Hutchinson, 1986. – 81 r.
13. *Lisbon Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, Lisbon, April 11, 1997* [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.osvita.org.ua/xfiles/bologna/stanov/pravo/LisbonConvention.pdf>
14. May P. *Exam Classes* / P. May. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 165p.
15. *Modular programme for supervisory development* / J. Propenko, J. White, L. Bittel, R. Eckles. – Switzerland, Geneva: Introductions and Trainers. – 1976. – P. 39.
16. Naiman N. *The Good English Learner* / N. Naiman, M. Frohlich, H.H. Stern, A. Todesko // *Ontario Institute for Studies in Education. – Research in Education Series*, 1978. – #7. – P. 13-16.
17. OECD. Centre for Educational Research and Innovation [Electronic resource]. – 1999. – Access mode: <http://www.oecd.org/edu/ceri> – The title from the screen
18. Seelye H.N. *Teaching Culture* / H.N. Seelye // *Lincolnwood, IL: National Textbook Company*, 1988. – 431p.
19. Strevens P. *The Paradox of Individualized Instruction: It Takes Better Teachers to Focus on the Learner* / P. Strevens, H.B. Altman, C.V. James // *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. – Oxford: Pergamon Press, 1980. – 230 p.
20. Tomalin V. *Cultural Awareness* / V. Tomalin, S. Stempleski. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 160p.

ШЕВЧЕНКО О.П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Донбаська державна
машинобудівна академія,
м. Краматорськ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ ОСВІТНЬОЇ ПЛАТФОРМИ MOODLE У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

У статті розглянуті перспективи використання освітньої платформи Moodle у навчанні іноземній мові за професійним спрямуванням студентів немовних ВНЗ. Розкритий потенціал платформи Moodle у вирішенні задач іноземної підготовки студентів немовних ВНЗ. Зроблено аналіз елементів освітньої платформи, виділені найбільш ефективні: Lesson, Exercise, Database, Glossary, Chat, Forum, Workshop, Quizzes, Tests. Детально розглянуті позитивні риси кожного елементу. Наголошено на необхідності створення інтегрованого курсу вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, який базується на поєднанні традиційних методів навчання та дистанційних технологій.

Ключові слова: освітня платформа Moodle, дистанційні технології, іноземна підготовка, змішане навчання, немовний вищий навчальний заклад.

В статье рассмотрены перспективы использования образовательной платформы Moodle в обучении иностранному языку по профессиональной направленности студентов неязыковых вузов. Раскрыт потенциал платформы Moodle в решении задач иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов. Выполнен анализ элементов образовательной платформы, выделены наиболее эффективные: Lesson, Exercise, Database, Glossary, Chat, Forum, Workshop, Quizzes, Tests. Детально рассмотрены положительные стороны каждого элемента. Сделан акцент на необходимости создания интегрированного курса изучения иностранного языка по профессиональной направленности, который основывается на сочетании традиционных методов обучения и дистанционных технологий.

Ключевые слова: образовательная платформа Moodle, дистанционные технологии, иноязычная подготовка, смешанное обучение, неязыковой вуз.

Prospect for Modular Object-Oriented Dynamic Environment in teaching Foreign Language for Professional Purposes at non-linguistic higher educational establishments is examined. The potential of Moodle in solving problems of foreign language teaching is revealed. They are: mastering new technologies of foreign language learning; increasing the level of informational culture and assisting the skills development of work with information, which is given in the foreign language; developing skills for work with original English resources for the purpose of improvement of professional knowledge and skills; developing skills of work with English language distance courses and resources; developing skills to systematize knowledge, to plan time and to use modern educational achievements effectively. Analysis of Moodle elements, used in the process of teaching foreign language for professional purposes, is done. The most effective elements are considered to be: Lesson, Exercise, Database, Glossary, Chat, Forum, Workshop, Quizzes, Tests. Positive features of each element are considered in details. The necessity of developing an integrated course of foreign language teaching, based on combination of traditional methods and distance technologies, is accentuated.

Key words: Modular Object-Oriented Dynamic Environment (Moodle), distance technologies, foreign language teaching, blended learning, non-linguistic higher educational establishment

Головною метою вищої освіти сьогодні є підготовка конкурентоздатного фахівця, створення умов для формування професійних якостей майбутнього спеціаліста, а також розвиток особистості, здатної адаптуватися до сучасних соціальних та економічних перетворень, що, в свою чергу, передбачає самоосвіту, самооцінку та самореалізацію. Використання лише традиційних методів і прийомів навчання у вищій школі не дозволяє оперативно реагувати на зміни, що відбуваються на ринку праці і, відповідно, на потреби студентів щодо сучасної освіти.

Публікації в міжнародних журналах, виступи з презентаціями іноземною мовою на конференціях і симпо-

зіумах, можливість підвищення якості освіти та досліджень за рахунок участі студентів в процесі обміну знаннями під час участі у різноманітних грантових програмах – все це, безумовно, потребує сформованості міжкультурної англомовної професійної комунікативної компетенції студентів. Отже, необхідно створити таку систему навчання іноземній мові, яка є перспективною, здатною формувати не тільки знання та навички, а й розвивати потребу в їхньому безперервному вдосконаленні, що, в свою чергу, пов'язано з постійним та швидким оновленням необхідної навчальної інформації.

У рішенні цієї проблеми все більше значення набувають електронне навчання та дистанційні освітні техноло-

гії. Створення такої системи освіти, що забезпечує доступ до освітніх ресурсів на основі технологій дистанційного навчання – одна з важливих задач сучасної вищої освіти.

Мета даної статті – виокремити переваги використання освітньої платформи MOODLE у процесі іншомовної підготовки студентів немовних ВНЗ, а також можливості використання ресурсів платформи з метою створення змішаного курсу вивчення іноземної мови.

Проблеми дистанційної освіти та її переваги детально висвітлені в роботах таких зарубіжних дослідників як О.Петерс, М.Мура, Б.Холберг, Д.Кигин, Р.Гаррисон, Д.Сьюарт, Ф.Саба, Д.Конрад, А.Бенсон. На пострадянському просторі проблеми дистанційної освіти вивчали Биков В.Ю., Васильченко Л.В., Жук Ю.О., Полат Є.С., Солдаткін А.В., Хуторський А.В. та інші.

Вивчення робіт вищезгаданих науковців підтверджує той факт, що сучасні інформаційні та телекомунікаційні технології вже давно стали важливою частиною не тільки процесу навчання, а і всього нашого життя. Завдяки різноманітності Інтернет-ресурсів з'явилась нова форма навчання, до якої можна віднести on-line навчання, e-learning (електронне навчання), дистанційне навчання, а також електронна навчальна платформа або середовище. Все це варіанти навчання, в якому викладач та студент взаємодіють за допомогою інтерактивних можливостей програм (електронна пошта, он-лайн конференції тощо), і які сприяють формуванню мобільності студентів та оптимізації діяльності викладача.

Іноземна мова за професійним спрямуванням є частиною професійної підготовки студентів немовних

ВНЗ. Мета курсу – оволодіння таким рівнем знань іноземної мови, який забезпечуватиме необхідну для фахівців комунікативну спроможність у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній та писемній формах. Принципи державної освітньої політики зумовили необхідність реформування системи навчання іноземних мов. Соціально-економічні та політичні фактори визначають соціальне замовлення суспільства щодо рівня та якості володіння іноземною мовою студентами немовних ВНЗ. Соціальне замовлення відбивається в престижності/не престижності володіння мовою, в пріоритетах в виборі іноземної мови за професійним спрямуванням (ІМПС) та в суспільній потребі в людях, які практично володіють ІМПС як засобом спілкування. Соціальне замовлення – це орієнтир мовної політики в сфері вивчення ІМПС.

У зв'язку зі змінами у мотивації до вивчення іноземних мов, змінилася і мета навчання. Завдяки новому зацікавленню іноземними мовами увага перемістилася від дослідження особливостей літературної мови до вивчення мови, що використовується у реальному спілкуванні спеціалістів окремої галузі.

Підвищенню ефективності навчання іноземній мові студентів немовних ВНЗ, на нашу думку, сприяє використання моделі змішаного навчання, яка передбачає поєднання традиційного і електронного навчання. Саме така організація навчального процесу дозволяє викладачеві не тільки контролювати та аналізувати процес навчання, відбирати необхідний зміст відповідно до рівня підготовки студентів, а й використовувати авторські розробки та мультимедіа-контент. Доступні он-лайн інструменти можуть значно підвищити залучення студентів у процес

вивчення мови та забезпечити їхню участь у комунікації.

Реалізувати вищезгадані задачі дозволяє використання у навчальному процесі Модульного Об'єктно-Орієнтованого Динамічного Навчального Середовища MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Environment), спрямоване на колаборативні технології, які дозволяють організувати навчання в процесі спільного вирішення навчальних задач та здійснювати обмін знаннями [2]. Використання даної платформи сприяє утворенню мережі віртуального навчання, яке містить засоби підготовки та доставки освітнього контенту, а також засоби управління освітнім процесом.

Проблема використання освітньої платформи MOODLE в навчальному процесі різних дисциплін є сьогоdnі об'єктом дослідження багатьох зарубіжних та українських вчених: В.Райса, А.Андрєєва, Д. Ніколаєва, К.Осадчої, А.Анісімова та ін. Можливості платформи MOODLE у вивченні іноземних мов розкриті і роботах Н.Керн, О. Мінеєвої, М.Дарічевої, Д.Володіної, Ю.Юр'євої та інших.

Сьогодні майже кожний вищий навчальний заклад має у розпорядженні платформу для електронного навчання. Ступінь використання значно змінюється залежно від року навчання і напрямку підготовки, тому що створення курсів усередині платформи контролюється професорсько-викладацьким складом ВНЗ.

Сучасний студент живе у світі Інтернету, соціальних мереж, блогів, цифрового, аудіо- та відео контенту. Це дає, з одного боку, можливість мати необмежений доступ до кращих навчальних ресурсів, а з іншого – підтримувати комунікацію з викладачем у будь-який час.

Система MOODLE дає можливість

викладачу проектувати, створювати і здійснювати управління ресурсами інформаційно-освітнього середовища, використовуючи тематичне, або календарне структурування курсу. Під час тематичного структурування курс розділяється на частини, відповідно до тем програми. При календарному структуруванні, кожен тиждень представлений окремою секцією, що дуже зручно у дистанційній організації навчання і дозволяє студентам правильно планувати свою навчальну діяльність [1; 7].

При вивченні іноземної мови, використання освітньої платформи MOODLE допомагає вирішити наступні задачі, що супроводжують процес оволодіння мовою [3; 4; 5]:

- оволодіння новими технологіями вивчення іноземної мови;
- підвищення рівня інформаційної культури та сприяння розвитку вмінь роботи з інформацією, що висвітлюється іноземною мовою;
- розвиток вмінь роботи з автентичними англомовними джерелами інформації з метою збагачення професійними знаннями і навичками;
- розвиток вмінь працювати з дистанційними курсами з вивчення іноземної мови, ресурсами та платформами;
- розвиток вмінь систематизувати знання, планувати свій час, ефективно використовувати сучасні досягнення техніки в освітньому просторі.

Дистанційний курс вивчення іноземної мови, створений за допомогою освітньої платформи MOODLE, відповідно до цілей навчання іноземній мові у немовному ВНЗ, передбачає оволодіння компетенціями, які дозволяють студенту:

- оволодіти різними стратегіями читання (навчальне, ознайомче, пошукове тощо) на матеріалі автентичних загальнонаукових та фахових текстів, вільно читати оригінальну літературу іноземною мовою у відповідній галузі знань;
- розвинути навички сприйняття усного іншомовного мовлення загальнонаукової та вузькоспеціальної спрямованості, ознайомити студентів з алгоритмами професійно-мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях іншомовного спілкування;
- оформлювати вилучену з іншомовних джерел інформацію у вигляді перекладу, резюме або презентації;
- розвинути навички та вміння продуктивного письмового мовлення, у тому числі через реферативне викладення змісту наукових статей іноземною мовою, анотування наукових статей, а також безпосередньо написання наукової статті іноземною мовою;
- робити повідомлення, готувати доповідь або презентацію іноземною мовою, які пов'язані з майбутньою науково-професійною діяльністю, а також вести бесіду за фахом;
- приймати участь у міжнародних конференціях, проектах, грантах, спілкуючись іноземною мовою.

Аудиторний курс базується на завданнях та основній інформації, а всі додаткові матеріали, тести, інтерактивні лекції, аудіоматеріали, гіперпосилання подаються на on-line платформі.

У викладанні іноземної мови в системі MOODLE можна ефективно ви-

користувати такі елементи, як Lesson, Exercise, Database, Glossary, Chat, Forum, Workshop, Quizzes, Tests. Крім того є можливість перенаправлення студентів до інших корисних ресурсів серед яких аудіо та відео за допомогою посилань [6; 7]. Використання матеріалів допомагають формуванню здатності студентів до професійно-наукової діяльності засобами іноземної мови, як в рідному, так і в іноземному соціокультурному середовищі.

Розглянемо детально можливості кожного елементу платформи MOODLE для вивчення іноземної мови.

Елемент курсу "Lesson" використовується для організації самостійної роботи студентів над новим теоретичним матеріалом, яким може бути, наприклад, граматичний матеріал. Навчальний матеріал з теми доцільно поділити на невеликі частини і видавати поетапно. Лекція (заняття) може включати ілюстрації, гіперпосилання на додаткові інформаційно-довідкові матеріали, презентації, аудіо та відеоматеріали та інші освітні ресурси. Можливості системи MOODLE дозволяють викладачу організувати лекцію таким чином, щоб студент мав можливість у власному темпі та необмежену кількість разів перечитати зміст та зробити конспект у робочому зошиті. Для перевірки рівня засвоєння теми, студентам пропонуються питання та завдання для самоконтролю. Відповідно до результатів контролю студент переходить до тієї чи іншої частини навчання.

За допомогою елементу курсу "Exercise" організовується робота студентів із фаховою лексикою. Він містить завдання, які необхідно виконати студенту при вивченні певної лексичної теми курсу у вигляді вправ з читання текстів професійної спрямованості, а також вправи на засвоєння лексич-

ного мінімуму з теми. Якщо даний елемент курсу містить текст зі спеціальності, то завдання, питання та тести можна також створювати у розділі "Quiz"/"Tests". Це дозволить заощадити час як студентів, так і викладача тому, що результати миттєво виводяться на екран. У розробці завдань на засвоєння лексики викладач може використовувати графічні зображення, що дозволить студенту запам'ятати лексичні одиниці скоріше. Даний елемент курсу дозволяє викладачу сформулювати задачу для студента і вказати строки виконання. Підсумком виконання завдання може стати підготовка творчої роботи у вигляді твору, есе, презентації тощо.

При створенні завдань, основну увагу викладачу слід приділяти розвитку певного виду мовленнєвої діяльності студента, або аспекту іноземної мови. Але це не означає, що одна вправа націлена на розвиток лише одного вміння, наприклад аудіювання чи граматики. Як правило, завдання спрямовані на розвиток декількох видів мовленнєвої діяльності та об'єднують різний мовний матеріал: читання та лексика, граматики і письмо, лексика та граматики, тощо.

Якщо завдання у вигляді тексту, викладач може перевірити його, виправити та залишити коментар, не залишаючи систему MOODLE. Завдяки цьому елементу, студент також може записати текст, малюнок, колаж, презентацію і, навіть, аудіо або відео на комп'ютер та відправити його викладачу. Перевагою даного елементу є те, що навіть студенти з невисоким рівнем досягнень мають можливість презентувати свою роботу викладачу.

Наявність елементу "Glossary" забезпечує визначення основних граматичних понять та лексичних спеціальних термінів курсу, а також

можливості їхнього перекладу рідною мовою. Лексичні одиниці, що містить глосарій, далі виділяються системою у будь-якому з текстів, завдань, або тестів даного курсу. З метою закріплення знань термінів доцільно додавати приклади щодо використання слів та словосполучень у реченні, а також словобудівні та семантичні зв'язки цих слів (синоніми, антоніми).

З метою вдосконалення мовленнєвих навичок студентів використовується елемент "Forum" та "Chat", де студенти та викладач мають можливість обміну інформацією шляхом написання коментаря з теми або завдання. Як правило, елемент "Forum" має чотири основних види [1]: стандартний форум для загального використання, єдине обговорення питання, обговорення для кожного учасника та питання-відповідь. Питання на форум можуть висувати не тільки викладачі, а й і студенти. Дані, які розміщені на форумі можуть бути оцінені також як викладачем, так і студентами. Необхідність залишати коментарі іноземною мовою сприяє розвитку навичок мовлення й письма.

Використовуючи елемент "Chat", викладач і студент мають можливість спілкування в режимі онлайн. Управління чатом здійснює викладач і для того, щоб використовувати його в режимі онлайн, необхідно заздалегідь визначати час. Для того, щоб чат працював ефективно, викладач може обмежувати кількість учасників до 6-8 студентів. Саме у цьому випадку гарантується участь всіх студентів. Переваги елементу "Chat" полягають у тому, що студенти миттєво отримують відповідь викладача на свої питання і мають можливість своєчасно виправити помилки. Крім того, участь у чаті дає можливість здійснювати непідготовлене спілкування іноземною мо-

вою. “Chat” дає можливість учасникам обговорювати як тему, або текст, так і аудіоінформацію, або відеосюжет.

Елемент курсу “Tests” дозволяє проводити тестування у режимі навчання. Системне використання тестів під час навчання іноземній мові дозволяє організувати самостійну роботу студентів, мета якої засвоєння та закріплення вивченого матеріалу, поглиблення та вдосконалення знань. Це стає можливим завдяки використанню “тренувального режиму” тестів під час якого здійснюється зворотній зв’язок, що супроводжується коментарями-підказками до відповідей. Можливість налаштувати час проходження тесту та кількість спроб дозволяють студенту проходити тест в індивідуальному темпі. За допомогою навчальних тестів студенти можуть самостійно виявити існуючі проблеми у засвоєнні тих чи інших мовних явищ та отримати необхідні пояснення. Це сприяє створенню благоприємного навчального середовища та більший результативності навчання.

Тестування у системі MOODLE дозволяє здійснювати як поточний (контрольні точки семестру), так і підсумковий види контролю (модульний контроль). Процедура контролю відслідковується автоматично.

Платформа MOODLE пропонує інструменти для розробки різних типів тестів, які дозволяють створити широкий спектр завдань для перевірки знань граматичного та лексичного матеріалу. Тести можуть використовуватися як для закріплення вивченого матеріалу, так і під час вивчення нового.

В MOODLE використовується декілька видів питань у тестових завданнях [1; 7]. Під час вивчення іноземної мови найбільш ефективними є наступні:

- множинний вибір (студент оби-

рає відповідь на питання з певної кількості запропонованих відповідей, дані питання можуть містити декілька правильних відповідей);

- вірно/невірно (вибір серед двох варіантів Вірно або Невірно);
- на відповідність (кожному елементу відповідей першої групи необхідно співставити елемент відповідей другої групи);
- короткі відповіді (відповідь потребує слова або короткої фрази, допускається декілька правильних відповідей);
- вкладені відповіді (текст, у який вставлені короткі відповіді або множинний вибір, як у робочому зошиті);
- есе (студент коротко викладає свій погляд на проблему, що вивчається).

Незаперечною перевагою платформи виступає можливість формування банку питань не тільки за окремими темами, а й з усього курсу. Враховуючи той факт, що закрита форма тестів є більш звичною для студентів, то вони, як правило, не мають явних труднощів у виконанні завдань такого роду, в той час, як відкрита форма представляє певні труднощі, які у подальшому можна виправити, якщо сформувати навички роботи з даним типом завдань. Гнучка система налаштування тестів дозволяє контролювати час виконання тесту. Існує також можливість не обмежувати час виконання для студентів з більш низьким рівнем знань іноземної мови. Отже, студент завжди має час, щоб сконцентруватися та налаштуватися на виконання тестів.

У разі неправильної відповіді, існує можливість виправляти помилки не відразу, а тільки по завершенні тесту. Студент може бачити свої помилки, а викладач має змогу створити комен-

тар, щоб пояснити правильність відповідей.

Кафедра Мовної підготовки Донбаської державної машинобудівної академії розробляє та вдосконалює наповнення електронної платформи MOODLE, а також інтегрує навчальні курси в процес вивчення іноземної мови. Методичні розробки кафедри на базі електронної платформи класифіковані за курсом навчання: English for Professional Purposes, English for Master's Degree Students, English for Postgraduate Students; в свою чергу, методичні розробки для студентів першого курсу (English for Professional Purposes) класифіковані за спеціальностями: English for Welding Engineering, English for Machine-Building Engineering, English for Information technologies, English for Students of Economics and Management, English for Foundry.

Змістовно, кожний із запропонованих курсів поділений на заняття, яке відповідає певному змістовному модулю навчальної програми, містить текст професійної спрямованості, практичні вправи на засвоєння лексичних одиниць та термінів за спеціальністю, граматичний матеріал з вправами, тестові завдання як до лексичного, так і до граматичного матеріалу, а також тести до підсумкового модульного контролю. В Глосарії зібрані тлумачення ключових граматичних термінів. Наповнення глосарію вузькоспеціальною термінологією ще в стадії розробки. За допомогою створеної системи тестування студент може перевірити свої знання по закінченні вивчення теми, використовуючи питання для самоконтролю та тестові завдання.

Враховуючи той факт, що Іноземна мова викладається студентам 1-го курсу лише один раз на тиждень, то інтеграція освітньої платформи MOODLE

може стати можливістю організації самостійної роботи студентів, а також засобом збереження інтерактивного зв'язку між студентами та викладачем.

Враховуючи усе вищевикладене, ми можемо стверджувати, що використання електронного середовища MOODLE сприяє формуванню англомовної професійно-орієнтованої компетенції студентів немовних ВНЗ за рахунок вивчення курсів, спрямованих на вивчення мови спеціальності. Використання елементів платформи у поєднанні з традиційними методами аудиторної роботи оптимізують процес вивчення мови за рахунок організації цікавої та продуктивної самостійної роботи студентів, що, в свою чергу підвищить зацікавленість студентів у вивченні іноземної мови далі, вже самостійно, використовуючи навчальний потенціал мережі Інтернет.

Використання дистанційного освітнього середовища платформи MOODLE дозволяє також реалізувати принцип індивідуальності навчання. Створення завдань з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, а також професійних потреб кожного студента сприяє більш продуктивному засвоєнню матеріалу та підвищенню мотивації до навчання.

Система MOODLE для викладачів дає можливість розробки індивідуального навчання на основі нових технологій, створення вдосконалених онлайн курсів, які сприяють вирішенню задач іншомовної підготовки студентів немовних ВНЗ. Крім того, система MOODLE дозволяє не тільки організувати процес навчання іноземній мові в немовному ВНЗ, а й ефективно управляти ним, розвиваючи як професійні, так і загальнокультурні компетенції студентів.

Отже, можна виділити такі позитивні сторони використання дис-

танційної платформи MOODLE у процесі мовної підготовки студентів немовних ВНЗ:

- використання навчальних матеріалів у вигляді текстових файлів, зображень, презентацій, аудіо- та відеофайлів;
- організація системи контролю знань у вигляді опитувань, тестів, завдань, лекцій, тощо;
- багаторазове повернення до матеріалів, що вивчаються;
- самостійне керування системою контролю знань;
- постійний моніторинг дій студентів з боку викладача;
- конфіденційність навчання;
- організація інтерактивної взаємодії зі студентами через фору-

ми та чати.

Але слід наголосити, що основне місце у викладанні на основі системи MOODLE відводиться підготовці навчально-методичних матеріалів, тому що якість цих матеріалів є важливою складовою якісного навчання.

Звичайно, в межах однієї статті неможливо розкрити всі проблеми використання освітньої платформи MOODLE у навчанні іноземній мові за професійним спрямуванням у повному обсязі. Перспективним напрямком подальших досліджень ми вважаємо розробку інтегрованого курсу дисципліни Іноземна мова за професійним спрямуванням для студентів, магістрантів та аспірантів та впровадження цього курсу в навчальний процес.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Anisimov A.M. *Rabota v sisteme distantsionnogo obucheniya Moodle* // Uch.pos. – H.: HGAGH, 2009. – 292 s.
2. Vonog V.V., Prohorova O.A. *Ispolzovanie LMS MOODLE pri obuchenii inostrannomu yazyiku v aspiranture v ramkah smeshannogo i distantsionnogo obrazovaniya* // Vestnik Kemerovskogo gos. un.-ta. – 2015. – #2 (62). – T.3. – S. 27 – 30.
3. Dobryidina T.I., Maslennikov O.G. *Perspektivy i ispolzovanie virtualnoy obrazovatelnoy platformy MOODLE v obuchenii inostrannyim yazyikam* // Vestnik Kemerovskogo gos. un.-ta. – 2014. – #3 (59). – T.2. – S. 282 – 287.
4. Loginova A.V. *Preimushchestva ispolzovaniya sistemy distantsionnogo obucheniya «Moodle» pri obuchenii inostrannomu yazyiku studentov tekhnicheskikh spetsialnostey* // Vestnik nauki Sibiri. – 2011. – # 1. – S. 358 – 362.
5. Mineeva O.A., Daricheva M.V. *Ispolzovanie sistemy Moodle v protsesse obucheniya inostrannomu yazyiku studentov neyazykovykh spetsialnostey* // Vektor nauki Tolyattinskogo gos. un.-ta. – 2015. – # 4 (23). – S. 132 – 136.
6. Nergiz Kern. *Technology-integrated English for Specific Purposes lessons : real-life language, tasks, and tools for professionals* // Innovations in learning technologies for English language teaching. – 2013. – London SW1A 2BN. – pp. 87 – 117.
7. Rice W. *Moodle E-learning Course Development : A computer guide to successful learning using Moodle* /W. Rice. – Packt Publishing. – 256 p.

ЯВРУМЯН А.О.,
студентка, Національний
медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ Україна

ПОГОРІЛА І.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри біології,
Національний
медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МАЛОЩЕТИНКОВИХ ХРОБАКІВ У ВИРІШЕННІ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ УКРАЇНИ

Дослідження присвячене проблемі й перспективам створення хробаково-бактеріальних систем для очищення води в Україні. Даний підхід може стати принципово новим етапом у вирішенні екологічних проблем міст України.

Ключові слова: хробаково-бактеріальні системи, очищення води, екологія міст.

Исследование посвящено проблеме и перспективам создания хробаково-бактериальных систем для очистки воды в Украине. Данный подход может стать принципиально новым этапом в решении экологических проблем городов Украины.

Ключевые слова: хробаково-бактериальные системы, очистки воды, экология городов.

Devoted to the problem and the prospects for creating hrobakovo-bacterial systems for water treatment in Ukraine. This approach may be fundamentally new stage in solving environmental problems in urban Ukraine.

Key words: hrobakovo-bacterial systems, water treatment, urban ecology.

Більше 70% поверхні Землі займає вода. Вода є дуже важливим абіотичним чинником для забезпечення життя на планеті. Але через господарську діяльність людини вона постійно забруднюється. Брудна вода є загрозою для існування людства. Зручним та екологічним інструментом очищення води може стати розповсюджена по всій території України група безхребетних тварин. Актуальність даної роботи полягає у ефективності та доступності використання біологічного потенціалу малоцетинкових хробаків для очищення техногенно забруднених стічних вод, яке базується на результатах досліджень, щодо впливу представників ґрунтової фауни на середовище, в якому вони мешкають.

Об'єктом дослідження є різноманіття хробаків.

Предметом наукової роботи обрані фільтруючі властивості травної системи дощових хробаків.

Мета дослідження: оптимізація екологічного стану та покращення ефективності місць очищення господарсько-побутових стічних вод.

Наукова новизна роботи полягає у поєднанні теоретичних та практичних принципів екології та досліджень щодо фільтруючих властивостей травної системи представників ґрунтової фауни.

Природокористування людиною зумовлює не тільки позитивний вплив, а й призводить до негативних наслідків. Через це сьогодні надзвичайно необхідна політика захисту довкілля, а відповідним кроком такої діяльності було б запуск та практичне впровадження доступного біологічного методу очищення стічних вод на станціях очищення води.

На сьогодні в Україні немає жодної водойми, яка б за ступенем забруднен-

ня води, екологічним станом та основними санітарно-хімічними та мікробіологічними показниками підходило для приготування чистої питної води. Забруднені водні об'єкти переважно нафтопродуктами, органічними речовинами, фенолами, сполуками нітрогену та важкими металами. Найбільш забруднені річки басейнів Західного Бугу, Дніпра, Приазов'я, Сіверсько-го Дінця.

За даними офіційного сайту Центральної геофізичної обсерваторії на березень 2017 року стан забруднення води у річці Дніпро погіршився у порівнянні з березнем 2016, підвищився вміст сполучень заліза загального, цинку, міді, хрому: води забруднені сполуками азоту амонійного на рівні 1 – 2 ГДК, азоту нітритного – 2 ГДК, сполуками міді – 1-4 ГДК, хрому шестивалентного – 4-6 ГДК, заліза загального – 5-15 ГДК, цинку – 4-18 ГДК, мангану – 13-25 ГДК [7]. Феноли, нафтопродукти, синтетично поверхнево-активні речовини не виявлено.

З метою візуального обстеження території була відвідана Бортницька станція аерації (обслуговує ПАТ «АК Київводоканал»).

Потужності значної кількості інженерних споруд, обладнання та комунікацій вже витратили передбачений ресурс, а сама станція стала чинником антропогенного обтяження на довкілля.

Грабельне відділення не забезпечує повного затримання всього сміття, що надходить до станції разом з стічними водами, що призводить до засмічення споруд та порушення режимів їх роботи, виникнення процесів бродіння у відстійниках з викидом в атмосферу метану та сірководню.

Потрібно дбати про чистоту водних ресурсів, які ми споживаємо, та визначити пріоритетні напрямки у вирі-

шенні поточних екологічних проблем.

Дощові хробаки або земляні черв'яки (*Lumbricina*) — ряд родин кільчастих черв'яків класу малощетинкових. Вони відіграють суттєву роль у процесах ґрунтоутворення. Першим зв'язок між цими безхребетними тваринами та родючістю ґрунту помітив англійський натураліст Гілберт Уайт у 1789 році. Працював над цим питанням також і Чарлз Дарвін, який у 1831 році обнародував роботу «Про утворення ґрунтового шару», в якій висловив теорію перемішування хробаками різних шарів землі.

Дощові хробаки складають 50-70% всієї біомаси ґрунтових безхребетних. Їх загальна кількість становить від 1 до 200 мільйонів на 1 гектар лугових ґрунтів, в середньому приблизно 20 мільйонів, а їх біомаса — від 2 до 5 тон на гектар, що на два порядки перевищує біомасу наземних тварин [6].

Хробаки впливають на ґрунт. Вони прокладають у ґрунті ходи, які полегшують проникнення повітря та води до кореневої системи рослин. Також, дощові хробаки перемішують різні шари ґрунту, виносять на поверхню землі та затягують рештки рослин на глибину. Травна система хробаків збагачує землю біологічно активними мікроорганізмами [2].

Дощові хробаки поглинають тверді частинки у брудній воді, подрібнюють їх, пропускаючи через себе, та виділяють екскременти, в яких живуть активні мікроорганізми. Бактерії теж переробляють забруднюючі речовини, і їм для життя необхідне повітря. Хробаки риють повітряні тунелі в системі та забезпечують надходження повітря. Такий спосіб очищення є спільною працею хробаків і мікроорганізмів, завдяки якому стічні води перетворюються в багаторазовий ресурс, а весь бруд — добрива. Також в

системі не виділяється осад і сморід. Процес проходить без застосування хімії і тому верхній шар перетворюється в дуже поживне добриво. Хробаково-бактеріальна система за декілька годин здатна очистити 70-90% води від мастил і азоту. Вода, що пройшла хробаково-бактеріальний фільтр, ще не придатна для пиття. Її можна пити тільки після повної дезінфекції.

Необхідна конструкція системи є відкритою бетонною ємністю з підлогою і чотирма стінами. Обсяг залежить від того, скільки чистої води необхідно отримати за день і від рівня її початкової забрудненості. Чим брудніше вода, тим більше потрібно хробаків і тим більше бетонна ємність [8].

Це дає підстави для теоретичної розробки системи та практичного вирішення проблеми оптимізації техногенного навантаження шляхом створення хробаково-бактеріальної системи очищення брудної води. Розглянуті в даній роботі властивості хробаків наштовхнули на ідею використання на станціях блоку такої системи очищення води від бруду. Що, в свою чергу, теоретично доцільно, тобто, при малих економічних витратах на конструкції та хробаків будуть створені екологічні умови біологічного очищення стічних вод.

З огляду на все вищезазначене на наш погляд доцільно обладнати в Україні станції очищення води хробаково-бактеріальною системою для очищення стічної води, завдяки чому вода стане набагато чистіше, а витраченої енергії на очищення — до 95 відсотків менше. Запропонована система очищення є енергоефективною, порівняно з традиційними технологіями очищення стічних вод.

Висновки. Отже, створення хробаково-бактеріальних систем для очищення води є принципово новим ета-

пом у вирішенні екологічних проблем міст України. Теоретично доцільним шляхом оптимізації санітарного стану та ефективності станцій очищення є використання біологічного потенціалу дощових хробаків для очищення

техногенно забруднених стічних вод. Хробаки широко розповсюджені, що обумовлює їх легку доступність, а відходи життєдіяльності хробаків є поживним добривом, яке може мати попит на ринку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Берман Д.І. Об устойчивости дождевого червя, к экстремально низкой влажности почвы на Северо-востоке Азии»/ Д.І. Берман, А.Н. Лейрих, А.В. Алфимов // Зоол. журн. – 2002. – Т. 81, № 11.
2. Зражевський А. І. Дождевые черви, как фактор плодородия лесных почв./ А. І. Зражевський // К.: Вид-во АН УРСР, Ін-т лісу – 1957.
3. Іванова-Казас О.М. Сравнительная эмбриология беспозвоночных животных. Трохофорные, щупальцевые, щетинкочелюстные, погонофоры./ О.М. Іванова-Казас // М.: Наука – 1977.
4. Малевич І.І. Класс Олигохеты, или мащюшетинковые кольцецы./ І.І. Малевич // В кн. «Жизнь животных» – М. Просвещение – 1968.
5. Сигида С.І. Фауна и экология дождевых червей / С.І. Сигида, Т.В. Проконова // Збірник наукових праць – 2004.
6. Чекановська О.В. Дождевые черви и почвообразование./ М.: Вид-во АН СРСР – 1960.
7. Центральна геофізична обсерваторія // URL: <http://www.cgo.kiev.ua>
8. BioFiltro System // URL: <http://biofiltro.com/en/>

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Berman D.I. Ob ustojchy`vosty` dozhdevogo chervya, k ekstremal`no ny`zkoj vlazhnosty` pochvy na Severo-vostoke Azy`y`»/ D.I. Berman, A.N. Lejrix, A.B. Alfymov // Zool. zhurn. – 2002. – T. 81, # 11.
2. Zrazhevs`ky`j A. I. Dozhdevye chervy`, kak faktor plodorody`ya lesnyx pochv./ A. I. Zrazhevs`ky`j // K.: Vy`d-vo AN URSSR, In-t lisu – 1957.
3. Ivanova-Kazas O.M. Sraony`tel`naya embry`ology`ya bespozvochnnyx zhy`votnyx. Trochoformnye, shhupal`cevy`e, shhety`nkochelyustnye, pogonofory./ O.M. Ivanova-Kazas // M.: Nauka – 1977.
4. Malevy`ch I.I. Klass Oly`goxety, y`ly` machoshhety`nkovye kol`checzy./ I.I. Malevy`ch // V kn. «Zhy`zn` zhy`votnyx» – M. Prosveshheny`e – 1968.
5. Sy`gy`da S.I. Fauna y` ekology`ya dozhdevy`x chervej / S.I. Sy`gy`da, T.V. Prokonova // Zbirny`k naukovy`x praczh` – 2004.
6. Chekanovs`ka O.V. Dozhdevye chervy` y` pochvoobrazovany`e./ M.: Vy`d-vo AN SRSR – 1960.
7. Central`na geofizy`chna observatoriya // URL: <http://www.cgo.kiev.ua>
8. BioFiltro System // URL: <http://biofiltro.com/en/>

6. КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІТАРНИХ НАУК: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

ГУПАЛОВСЬКА В.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології
філософського факультету,
Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ШАПОЧКА Є.А.,
здобувач, кафедра психології
філософського факультету,
Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АЛКОГОЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

У статті розглядається взаємозв'язок між трудовою міграцією батьків і розвитком алкогольної залежності у їхніх дітей. Беруться до уваги наслідки трудової міграції як одного з батьків так і обох. В фокусі уваги – психологічні аспекти дитячо-батьківських відносин і соціальні наслідки для дорослих дітей трудових мігрантів.

Ключові слова: трудова міграція, алкогольна залежність, діти трудових мігрантів.

В статье рассматривается взаимосвязь родительской трудовой миграции и развития алкогольной зависимости у детей трудовых мигрантов. Берутся во внимание последствия трудовой миграции как одного, так и обоих родителей, в фокусе внимания – психологические аспекты детско-родительских отношений и социальные последствия для взрослых детей трудовых мигрантов.

Ключевые слова: трудовая миграция, алкогольная зависимость, дети трудовых мигрантов.

The article examines the correlation between parent's migration for work abroad and the development of alcohol abuse among children left behind. It is considered the implications of migration both one parent and two of them. The focus is made on the psychological aspects of parent-child

relationships and social consequences for the adult children of migrant workers.

Key words: *migration for work, alcohol abuse, children of migrant workers.*

Для українського суспільства актуальною і гострою є проблема алкоголізації населення середнього віку. За даними Харківського НДІ психіатрії та наркології щороку в Україні ставлять на облік з приводу алкоголізму 100 тисяч осіб. Однак, реальна цифра перевершує цей показник в десятки разів, що говорить про ознаку національної епідемії в країні. Відповідно до загальноприйнятих міжнародних норм, вимираючою вважається та нація, яка вживає понад 8 л чистого спирту на душу населення на рік. Сьогодні рівень споживання алкоголю в Україні є одним із найвищих у світі і становить близько 15 літрів абсолютного спирту на душу населення в рік. Сумним фактом є споживання більш міцних алкогольних напоїв в Україні порівняно з Молдовою, Угорщиною, Чехією. Однак МОЗ України не погоджується з такою статистикою та й оцінкою ВООЗ про віднесення України до країн із середньо-високим рівнем споживання алкоголю. Разом з тим, щороку в Україні гине від проблем, асоційованих із алкоголем, та наркотиків майже 380 тис. осіб. Найстрашнішим злом є те, що біля 40% українських підлітків у віці 14 – 18 років регулярно вживають спиртні напої. В нашій країні за статистикою 25-30% випадків дитячої патології новонароджених, де дуже часто причиною є саме алкоголь, який вживає як мати, так і батько. Протягом

останніх десятиліть фахівцями різних медичних закладів доводиться відслідковувати наслідки вживання вагітними жінками алкоголю. Все це не може не хвилювати свідомого українця [1].

Постановка проблеми. Зовнішня трудова міграція, яка активно почалася в Україні в кінці 90-х років, стала причиною того, що діти трудових мігрантів росли за відсутності матері, батька або навіть обох батьків одночасно.

Трудова міграція населення – це особливий вид міграції, що носить економічний характер і обумовлений пошуком роботи, як правило, за межами країни постійного місця проживання [2, с. 289].

За визначенням Головка, трудова міграція – це процес організованого чи стихійного переміщення працездатного населення з країни до країни, викликаний причинами економічного характеру [3].

Варто зазначити, що трудова міграція, на відміну від інших видів міграції, є тимчасовим явищем і після від'їзду і тривалої відсутності заробітчан, в своїй більшості, повертаються додому. За своєї відсутності трудові мігранти постійно тримають зв'язок зі своєю родиною як інформаційно так і економічно.

Дані про чисельність трудових мігрантів з України не точні. Українська Всесвітня координаційна Рада наводить дані про 3-3,5 млн. українців, пра-

цюючих за кордоном. Згідно ж з даними Інституту народознавства НАНУ за кордоном перебуває 4,5 млн. українських трудових мігрантів. Спеціалісти Науково-дослідного інституту соціально-трудових відносин Міністерства праці та соціальної політики України вважають, що за кордоном працює від 19,5 до 34,1% економічно активного населення працездатного віку. Про 1,5 млн. осіб говорить Український центр соціальних реформ [5].

Досліджено, що серед причин трудової міграції українців перші три місця займають: 1) заробіток задля поліпшення житлових умов (купівля квартири чи побудова будинку), придбання машини або інших дорогих товарів тривалого вжитку; 2) заробіток задля задоволення поточних життєвих потреб – харчування, придбання необхідних товарів повсякденного вжитку (одягу тощо); 3) накопичення коштів для оплати навчання дітей у вищих навчальних закладах [6].

Дослідники зазначають, що у дітей трудових мігрантів удвічі більше шансів мати емоційні проблеми. Також дослідники наводять значимо нижчий рівень успішності в навчанні, проблеми із вживанням ПАВ, схильність до девіантної поведінки, тривожні і депресивні розлади [6,7].

Ми припускаємо, що між цими двома соціально-психологічними явищами існує взаємозв'язок. Дослідженню цього взаємозв'язку і присвячена дана робота. Результати цього дослідження можуть допомогти включити в діагностичну бесіду спеціаліста додаткові запитання до пацієнта із залежністю. Відповіді на ці запитання, ми сподіваємося, покращать якість психо-корекційної роботи.

Припускаємо також, що існує взаємозв'язок між фактом трудової міграції батьків і алкоголізацією їхніх

дітей. Ми ставимо собі за мету дослідити, які саме взаємозв'язки мають місце, виокремити серед них соціальні, психологічні, а також соціально-психологічні.

Завдання: перед початком дослідження ми поставили перед собою завдання дослідити соціально-психологічні чинники алкоголізації у дітей трудових мігрантів.

Гіпотези: Припускаємо, що між явищем трудової міграції батьків і подальшою алкоголізацією їхніх дітей існують взаємозв'язки. Припускаємо, що ці зв'язки, імовірно, стосуються дитячо-батьківських стосунків.

Інструментарій: з метою перевірки гіпотези ми провели емпіричне дослідження 72 осіб з алкогольною залежністю на базі Львівського обласного державного клінічного наркологічного диспансеру на предмет їхньої алкоголізації і психологічних особливостей за наступними методиками: розроблений нами опитувальник, методика на виявлення алкогольної залежності Brief MAST (Michigan Alcoholism Screening Test) скорочена версія на 10 запитань, методика А. Рое і М. Сігельмана в адаптації Крупської О.І., тест на визначення рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера в адаптації Є.Ф. Важина, С.А. Голинкіної і А.М. Еткінда, методика вивчення структури мотивації особистості В. Є. Мільмана.

Серед опитаних пацієнтів 39 осіб є дітьми трудових мігрантів, у 33 – батьки ніколи не виїжджали на заробітки. Серед дітей трудових мігрантів у 15-ти виїхала мама, у 12-ти – батько, у 12-ох – обоє батьків працювали за кордоном. Вік опитуваних від 20 до 40 років, серед них не одружені – 30, одружені – 27, розлучених – 15. 33 з них мають дітей, 39 – бездітні.

Отримані нами дані підлягали категоризації, порівнянню розподілів

частот за допомогою χ^2 -критерію Пірсона. Також, було здійснено поділ досліджуваних на 4 групи. Першу групу склали особи, в кількості 33, чиї батьки не виїжджали за кордон на заробітки. Другу групу склали особи в кількості 12, чиї тати виїжджали на заробітки, третю групу склали особи, чиї матері виїхали за кордон (15 осіб) і четверта група з 12 осіб – це ті, у кого і тато, і мама виїхали за кордон. Також, опитуваних було поділено на дві категорії. До першої (I) категорії увійшли ті респонденти, чиї батьки не виїжджали на заробітки, до другої (II) категорії – діти трудових мігрантів. У II-у категорію увійшли респонденти другої, третьої і четвертої груп.

За даними частотного розподілу виявлено статистично значущі відмінності між соціально-психологічними особливостями у респондентів I-ї і II-ї категорій. Респонденти II-ї категорії виявились менш освіченими загалом (рис. 1). Однією з причин трудової міграції є можливість фінансово забезпечити дітям отримання вищої освіти. Можливо, що саме ця категорія респондентів в більшості не вступила і/або не закінчила ВУЗу через

соціально-психологічні проблеми, які в подальшому могли призвести до суб'єктивної вигоди від вживання алкоголю і узалежнення.

В II-й категорії менше одружених осіб (рис. 2).

У респондентів II-ї категорії рідше наявні діти (рис.3). В I-й категорії переважно діти є.

I-ша категорія респондентів має більше випадків спадкового алкоголізму, ніж II-га. Спадковість у I-й категорії спостерігаємо в більшій мірі по прямій лінії: батько (Б), батько і дід (Б,Д). Біологічна спадковість алкогольної залежності добре описана і є відомим явищем. Разом з тим, соціально-психологічні фактори вважаються більш важливими для формування алкогольної залежності ніж медико-біологічні аспекти. Як зазначав Бехтель, змістом психічної залежності від алкоголю є мотиви алкоголізації і установка на отримання конкретних психічних ефектів від алкогольного сп'яніння, які обумовлені особистісними проблемами або сформовані під впливом мікросоціальних умов, тобто, сім'ї [9].

Ми можемо припустити, що у ви-

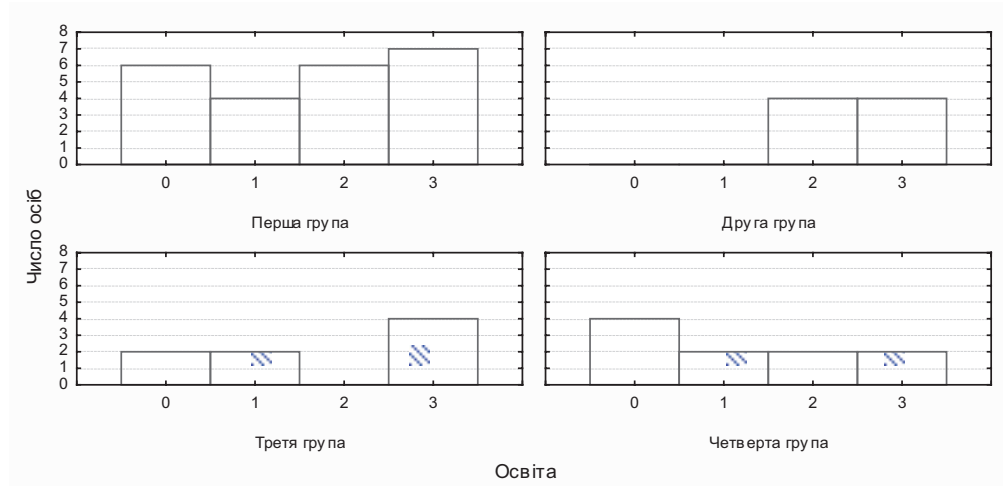


Рис. 1. Частотний розподіл за рівнем освіти серед чотирьох груп респондентів.

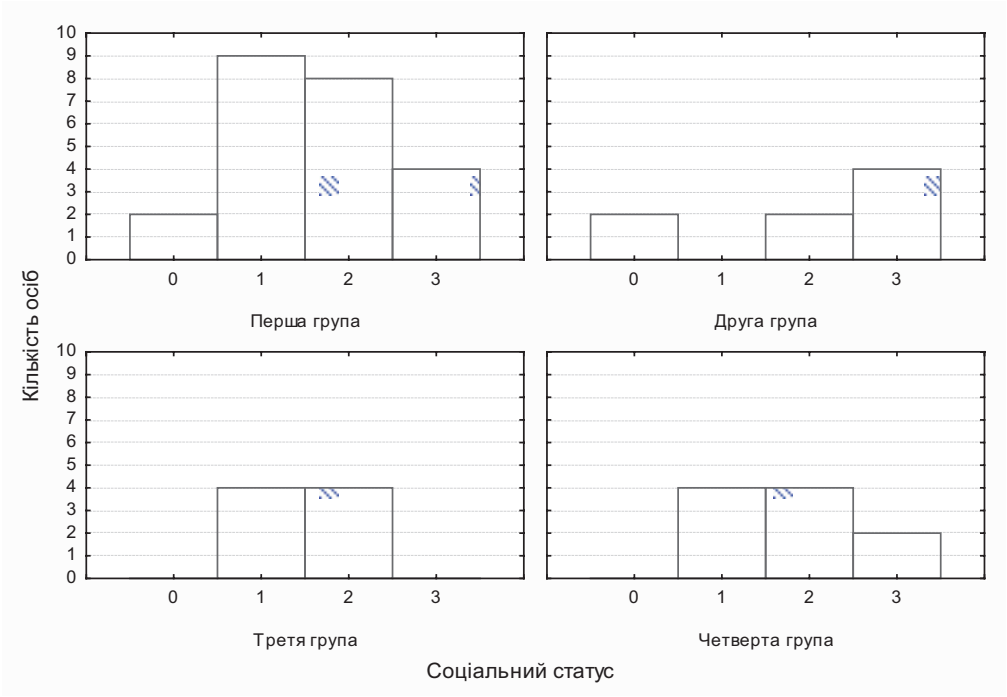


Рис. 2. Частотний розподіл за рівнем соціального статусу серед чотирьох груп респондентів.

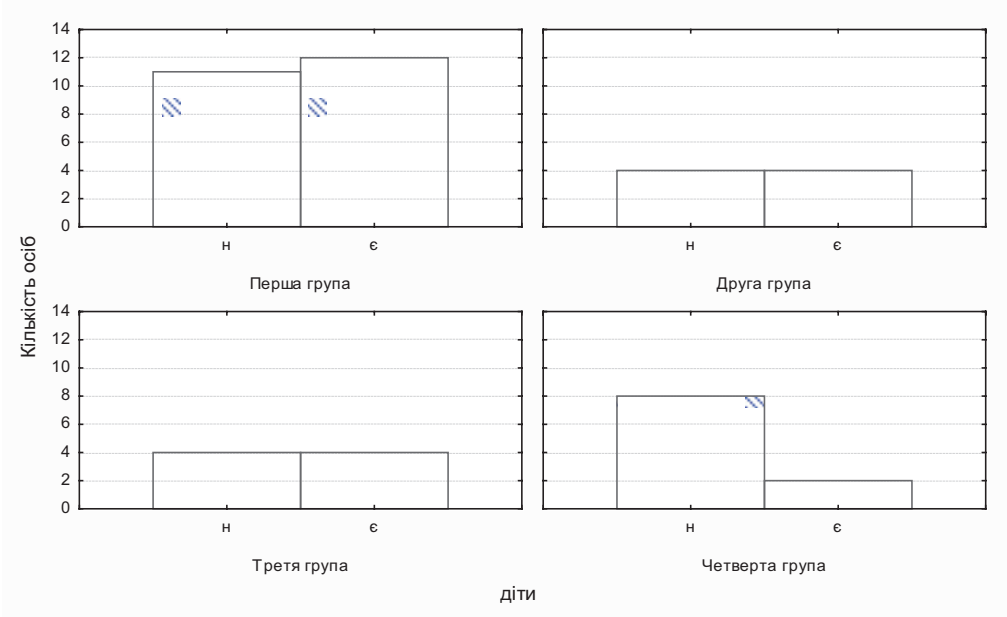


Рис. 3. Частотний розподіл за фактом наявності дітей.

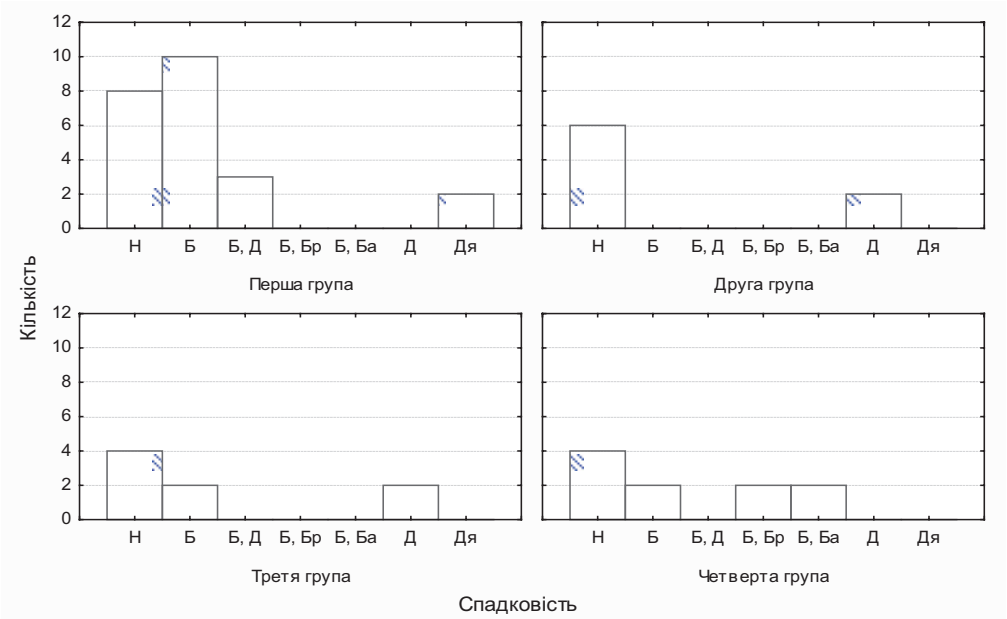


Рис. 4. Частотний розподіл за критерієм спадковості. Умовні позначення: Н-немає, Б-батько, Б,Д-батько і дід, Б,Бр-батько і брат, Б,Ба-батько і бабуся, Д-дід, Дя-дядько.

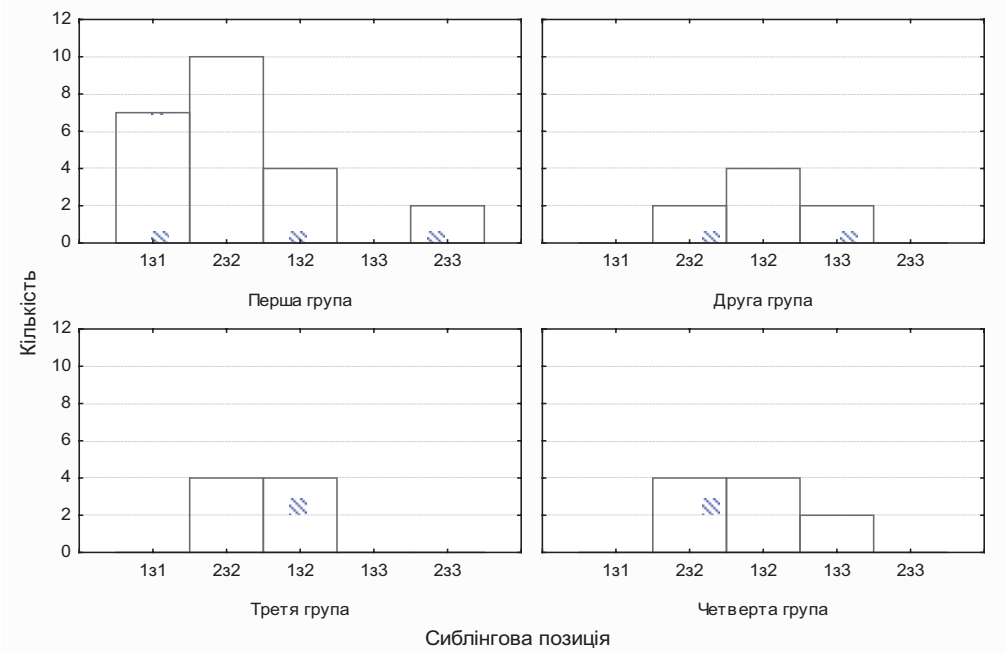


Рис. 5. Частотний розподіл за сиблінговою позицією. Умовні позначення: 1з1-сина дитина в сім'ї, 2з2-другий з двох, 1з2-старший з двох і т.д.

падку II-ї категорії респондентів алкоголь став способом впоратись з особистісними емоційними проблемами, які, виникають у дітей, чиї батьки виїжджають на заробітки [7,8].

Сиблінгова позиція: кидається в очі той факт, що серед респондентів II-ї категорії немає одинаків. Це переважно діти з сімей, де є двоє-троє дітей (рис. 5).

Найчастіше алкоголізується молодший син зі старшим сиблінгом в групі, де батьки ніколи не працювали за кордоном. Можливо, зважаючи на ролі, які засвоюють діти в алкогольних сім'ях, молодша дитина з двох адаптивно успадковує алкогольні паттерни поведінки, та це питання потребує більш детального вивчення. Ми також бачимо, що в сім'ях заробітчан не було дітей-одинаків. Цілком можливо, батьки такої дитини не відчувають фінансових труднощів, які б змусили їх працювати за кордоном. Або не наважуються залишити дитину саму.

Примітно також, що серед алкозалежних, чиї батьки не виїжджали за кордон на заробітки, немає осіб, які вживали наркотики, а серед дітей трудових мігрантів у 39% такі випадки наявні. Найбільше їх серед респондентів

четвертої групи.

Запійні стани у I-й категорії респондентів наявні у 91% випадків, у респондентів II-ї категорії лише у 69% випадків. Алкогольні психози в більшій мірі наявні в I-й категорії і виявлені у 36%, натомість в II-й категорії – у 15%. В другій групі психози відсутні, в третій – $\frac{1}{4}$ має в анамнезі алкогольні психози, в четвертій – $\frac{1}{5}$ випадків.

Однофакторний дисперсійний аналіз у чотирьох групах показав статистично значимі відмінності за показниками вживання наркотиків ($p=0,049$), кількості звернень на лікування ($p=0,034$), відкинутість матір'ю ($p=0,01$) і ліберальний тато ($p=0,03$), а також інтернальність в сфері сімейних стосунків ($p=0,016$) (таб.1).

Порівняння чотирьох груп за тестом Шеффе дало підстави стверджувати, що відчуття відкинутості матір'ю є найбільшим в групі, де за кордоном перебувала лише мама ($M=21,5$), що істотно відрізняється від груп, де за кордоном були обоє батьків ($M=14,4$, $p=0,0025$) або ж не було жодного ($M=13,5$, $p=0,00006$). Також, відстежується відмінність між групою, де за кордоном був батько ($M=18,5$, $p=0,01$) і групою, же жоден з батьків не був за

Таблиця 1

Результати однофакторного дисперсійного аналізу. Порівняння за тестом Шеффе (статистично значущі відмінності між групами)

	F	p
наркотики	3,106996	0,049598
звернення	3,492063	0,034743
ВідМ	4,894995	0,010359
ЛібТ	3,545943	0,034217
Іс.	4,373278	0,016000

кордоном.

Найбільше схильні пробувати наркотики ті досліджувані, чий і батько і мати виїхали за кордон ($M=0,6$). Для порівняння, серед тих опитаних, чий батьки не виїжджали за кордон, немає таких людей ($M=0,0$).

Найчастіше зверталися в наркодиспансер по допомогу респонденти третьої групи ($M=2,25$, $p=0,00049$). Ці ж особи описують своїх матерів як відкидаючи (рис. 6). Оскільки шкала «Відкинутість матер'ю» характеризує відчуття власної непотрібності своїм батькам, то постає питання характеру спілкування між мамою і сином. Цілоком можливо, що причина таких показників не стільки у факті від'їзду матері, скільки в незадоволенні потреби в спілкуванні і прийнятті. І чи не було перебування в стаціонарі наркодиспансеру ініціативою матері, на яку дитина не в змозі вплинути, бо має високий показник за шкалою «Інтернальність» у сфері сімейних стосунків.

Інтернальний локус контролю засвідчує, що людина схильна приписувати відповідальність за життєві події і результати власним здібностям і зусиллям. Та беручи до уваги психологію залежності, можемо припустити, що ідеться не про відповідальність, а, можливо, про почуття провини і подальшу покірність. Дана стратегія поведінки є інфантильною, проте цілоком закономірною, коли ідеться про стосунки в алкогольних сім'ях.

Також ми знаємо, що виїхавши в іншу країну, жінки не рідко багато місяців не спілкувались зі своїми сім'ями через відсутність грошей чи засобів зв'язку.

Фактор ліберальності тата найменше проявлений у респондентів III-ої групи ($M=16,33$, $p=0,0011$), що суттєво відрізняється від показників в I-ій групі ($M=23,78$, $p=0,08$), а також в II-ій ($M=21,25$, $p=0,44$) і IV-ій ($M=20$, $p=0,31$). Шкала «Ліберальність» дозволяє побачити ступінь наданої батьками свободо-

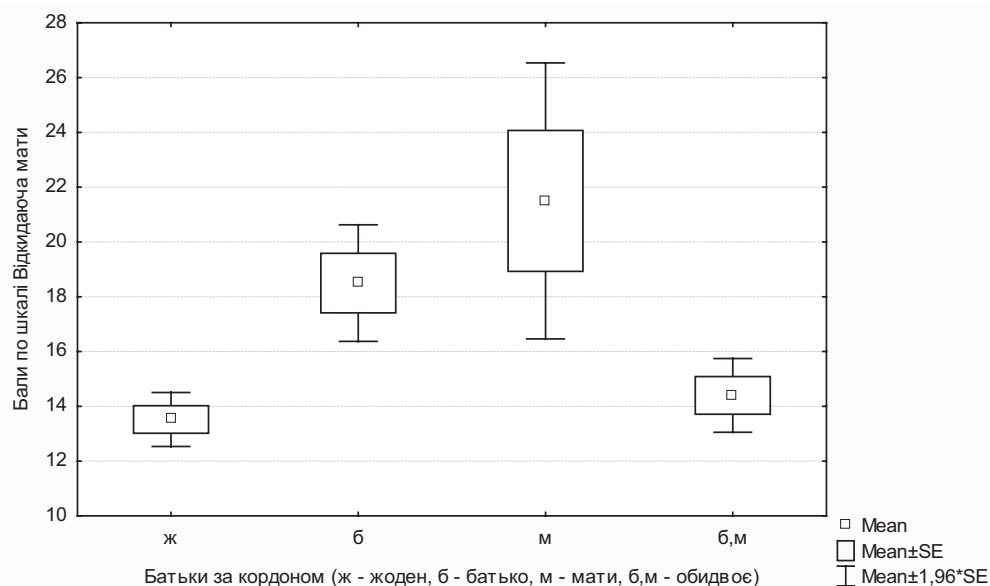


Рис. 6. Дані однофакторного дисперсійного аналізу за показником «Відкидаюча мати»

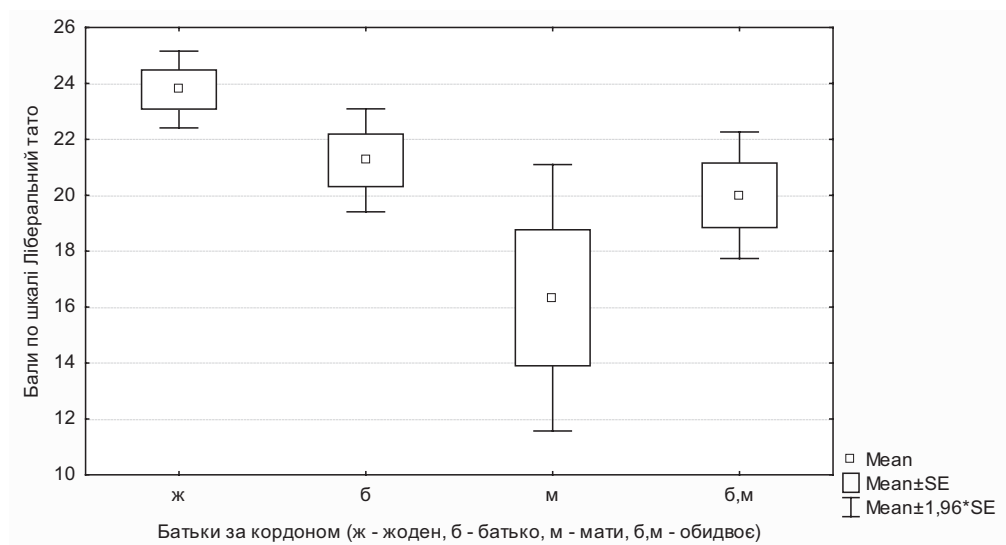


Рис. 7. Дані однофакторного дисперсійного аналізу за показником «ліберальність батька»

ди і самостійності дитині та лояльність батьків до помилок дитини. Можемо говорити про те, що за відсутності мами батько обмежує свободу і самостійність сина. Цілком вірогідно, це викликано підвищеним рівнем тривоги батька, що збільшує контроль над дитиною. Така роль батька вступає в конфлікт з віковим завданням підліткового віку – навчитись самостійності і відповідальності, безпечно відлучитись від батьківської сім'ї. Підліток, що мусить набувати самостійності не робить цього через малу ліберальність батька. Як наслідок, можемо говорити про поступову інфантилізацію (рис.7).

Алкозалежні, чия мама працювала за кордоном, утворюють найбільш специфічну групу. Можна говорити, що відсутність матері впливає на соціальну і психологічну зрілість дітей найвідчутніше. Виїхавши, мати залишає свою дитину з ірраціональним відчуттям непотрібності. Батько збільшує свій контроль над дитиною. Психологічне напруження, що виникає у дитини не може бути вирішене в сім'ї

тому що мати відсутня. В таких випадках людина шукає інший осередок, який психологічно може замінити сім'ю. Алкоголь, який по своїй суті є депресантом, допомагає зняти напруження. Позитивне підкріплення, отримане в компаніях від однолітків, сприяє алкоголізації.

Проведений нами розвідувальний факторний аналіз даних дав змогу виділити шість латентних факторів (див. графік «кам'яного осипу» на рис.8), які пояснюють понад 69% сукупної дисперсії даних.

Матриця факторних навантажень, отримана після обертання факторів методом нормалізованого варимаксу, наведена в таблиці 2.

До першого фактору, який описує 14,5% розкиду даних, відносяться показники життєвої і робочої мотивації особистості, такі як комфорт (0,83), загальна життєва направленість (0,72), творча активність (0,67), соціальна корисність (0,93) і робоча направленість особистості (0,88). При високому «ідеальному» показнику, що відображає

Рис. 6. Дані однофакторного дисперсійного аналізу за показником «відкидаюча мати»

	Factor - 1	Factor - 2	Factor - 3	Factor - 4	Factor - 5	Factor - 6
СК	0,928010					
РНО	0,875922					
комфорт	0,829175					
ТвА	0,670969					
ЗЖН	0,717324				0,630253	
інтерн		0,900094				
Іс.		0,801739				
Ід.		0,778571				
запої		-0,708935				
ЛібТ		-0,590091		0,718649		
Ін.		0,603330				
психози						
залежність				-0,458955		
ЛюбТ				0,820513		
ВимТ				-0,776166		
ВідТ				-0,732597		
ОпТ				0,730155		
робота			-0,774714			
Іх.			0,662499			
ВідМ			0,698340			
Ів.			-0,613896			
наркотики					-0,790149	
життєзаб					0,698836	
бзк.					-0,544514	
ЛібМ					-0,523298	0,594224
діти					0,731329	
ОпМ						0,851944
ЛюбМ						0,684677
ЗА						0,502082
λ	4,784949	4,371765	3,013696	4,293103	3,603376	2,713486
% дисп.	0,144998	0,132478	0,091324	0,130094	0,109193	0,082227

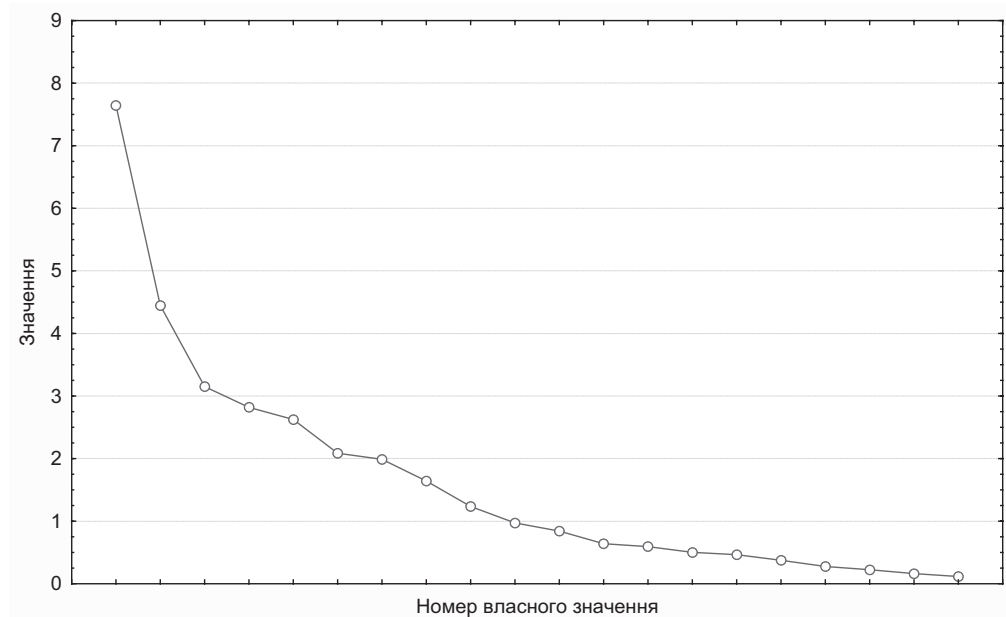


Рис. 8. Графік «кам'яного осипу»

виражену прагматичну життєву установку, маємо дуже низький «реальний» показник, тобто при наявній мотивації не докладаються зусилля для їх реалізації.

До другого фактора, який пояснює 13,2% дисперсії даних, з найбільшими факторними внесками увійшли показники: запої (-0,70), ліберальний тато (-,59), загальна інтернальність (0,90), інтернальність в сфері досягнень (0,77), інтернальність у сфері невдач (0,60), інтернальність у сфері сімейних стосунків (0,80). Показник загальної інтернальності свідчить про високий рівень особистого контролю над будь-якими значими ситуаціями, якого немає у тих, хто п'є запійно і описує власного батька, як ліберального. Протилежними до загальної інтернальності рисами є: підвищена тривожність, занепокоєність, а також конформність, підвищена агресивність, менша терпимість до інших і

менша популярність. Оскільки запійні стани характерні виключно для осіб із вже сформованою алкогольною залежністю, можемо віднести вищезазначені риси до таких, що спричинені впливом алкоголю. Особистісні зміни в характері у людей з алкогольною залежністю добре описані в літературі [10,11].

Ми трактуємо показник «ліберальний тато» без значимого показника «люблячий тато», як байдужість, психологічну відсутність. Ліберальність в другому факторі може читатись як байдужість, бо немає значимих показників «люблячий тато», «вимогливий тато» і «опікуючий тато».

Третій фактор, який пояснює 9,1% дисперсії даних об'єднав показники: відкидаюча матір (0,69) і робота (-0,75). Отже, алкозалежний, який описує власну матір як відкидаючу, не шукає собі роботу або на даний момент не є працюючим. Це можна по-різному

психологічно пояснювати і інтерпретувати. Одне з можливих пояснень – те, що діти ображаються на маму яка поїхала, почувають себе відкинутими, однак, через наявність матеріального забезпечення несвідомо обирають такий спосіб протесту, помсти, пасивної агресії як небажання йти працювати. Відсутність фінансової потреби йти працювати підсилює дану стратегію. Можливо також, що фінанси, зароблені матір'ю і прислані додому, підсвідомо трактуються як любов. Оскільки дитина хоче приймати материнську любов, то логічно, що почавши заробляти самостійно, потреба в грошах матері (читаємо в любові) може відпасти. І для того, щоб цю потребу зберегти, зберегти хоч якийсь зв'язок з матір'ю, відчувати свою потрібність їй, вони несвідомо уникають ситуації заробляння, зберігаючи зв'язок із матір'ю, який, тим не менше, їх не задовольняє.

Четвертий фактор, який пояснює 13% дисперсії даних, об'єднав показники: люблячий тато (0,82), опікуючий тато (0,73), вимогливий тато (-,77), ліберальний тато (0,71), залежність (-0,45). Фактично, якщо наявний люблячий тато, то це є профілактичним чинником залежності. Ліберальність батька у другому факторі сприяє формуванню запоїв, але ліберальність і любов у четвертому – є профілактичною формування залежності.

П'ятий фактор, який пояснює 10,9% дисперсії даних, об'єднав показники: діти (0,73), батьки за кордоном (-0,54), наркотики (-0,79), життєзабезпечення (0,69), загальна життєва напруженість (0,63) і ліберальна мама (-0,52). Можна припустити, що ліберальність матері за її відсутності сприяла розвитку алкозалежного як особи зі слабкою загальною життєвою напруженістю і незначною мотивацією

на власне життєзабезпечення. Показник наявності дітей в даному випадку негативно корелює з показником батьки за кордоном. Можна припустити, що підвищена інфантильність у дітей трудових мігрантів пов'язана з малою наявністю дітей у них самих. Проби інших наркотичних речовин ми також пов'язуємо з інфантильністю і/або пошуком нових гострих відчуттів.

Термін «ліберальна» у даному випадку до певної міри можна прирівняти до значення «байдужа» тому, що показник ліберальності зворотно корелює з показниками «любляча», «опікуюча» і має пряму кореляцію з «відсутня». Однак, дане питання потребує глибшого вивчення.

Шостий фактор, який пояснює 8,2% дисперсії даних, об'єднав показники: загальна активність (0,50), опікуюча мати (0,85), любляча мати (0,68) і ліберальна мати (0,59). Отже, у дорослих алкозалежних, які визначили свою матір як люблячу, опікуючу і ліберальну, спостерігається загальна життєва активність. Можемо стверджувати, що відчуття себе любимою і доглянутою дитиною у дорослому віці дає мотивацію до дії, не зважаючи на наявність алкогольної залежності.

Висновки:

Таким чином, від'їзд одного чи обох батьків за кордон на заробітки сприяє розвитку алкогольної залежності у дітей, створюючи умови для набуття залежності. Спостерігаємо більшу частоту вживання інших ПАР у дорослих алкозалежних дітей трудових мігрантів. Респонденти, чия мама працювала за кордоном, утворюють найбільш специфічну групу. Можна говорити, що відсутність матері найбільш згубно впливає на соціальну і психологічну зрілість дітей, що сприяє їхній алкохолізації. Можна говорити про спотворення здорових емоційних

відносин між матір'ю і сином, амбівалентність у ставленні сина до матері і у відносинах залежний-співзалежний продовження патологічних стосунків.

Психологічна байдужість як зі сторони матері, так і батька знижує

мотивацію у дітей і сприяє важкому перебігу алкогольної залежності. Як ми побачили, випадки алкогольної залежності зі спадковістю мають обтяжений характер, частіше носять запійну форму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алкогольна залежність : ремісія та реабілітаційні заходи (огляд літератури) [Електронний ресурс] / Є. А. Шапочка, О. С. Фітькало // Український науково-медичний молодіжний журнал. – 2015. – № 2. – С. 110 - 113. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Unmmj_2015_2_24
2. Правові основи міжнародної економічної діяльності : навч. посібник / С.В. Фомішин, І. Д. Шутак. – Київ : Кондор, 2009. – 454 с.
3. Головка С. В. Світова економіка / С. В. Головка. – К. : Либідь, 2000 – 581с.
4. Лех Г. А. Трудова міграція за кордон [Електронний ресурс] / Г. А. Лех І. В. Ангелко // Науковий вісник НЛТУ України. – 2008. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/chem_biol/nvnlntu/18_4/127_Lech_18_4.pdf
5. Лінський І. В. Актуальні тенденції поширення залежності від психоактивних речовин в Україні : щорічний аналітичний огляд / І. В. Лінський, М. В. Голубчиков, О. І. Мінко та ін. – Харків. – Вип. 3. – 2006. – 46 с.
6. Жаліло А. Я. Тенденції трудової міграції з України до країн СНД (аналітична записка) [Електронний ресурс] / А. Я. Жаліло. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/monitor/januar2009/11.htm>
7. Пігіда В. М. Проблема зовнішньої трудової міграції населення : соціально-педагогічний аспект / В. М. Пігіда // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2009. – № 4. – С. 12 - 17.
8. Притикіна О. Л. Вплив трудової міграції на дітей, що залишаються на батьківщині / О. Л. Притикіна // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Світове господарство і міжнародні економічні відносини». – 2011. – Вип. 3 (10/2).
9. Бехтель Э. Е. Донозологические формы злоупотребления алкоголем. – М. : Медицина, 1986. – 272 с.
10. Братусь Б. С. Аномалии личности. М. : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1988. – 304 с.
11. Братусь Б. С. Психологический анализ изменений личности при алкоголизме. – М. : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова. - 1974. – 96 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Alkogol`na zalezhnist` : remisiya ta rehabilitacijni zahody` (oglyad literatury`) [Elektronny`j resurs] / Ye. A. Shapochka, O. S. Fit`kalo // Ukrayins`ky`j naukovomedychny`j molodizhny`j zhurnal. – 2015. – # 2. – S. 110 - 113. Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Unmmj_2015_2_24
2. Pravovi osnovy` mizhnarodnoyi ekonomichnoyi diyal`nosti : navch. posibny`k / S.V. Fomishy`n, I. D. Shutak. – Ky`yiv : Kondor, 2009. – 454 s.

3. Golovko S. V. *Svitova ekonomika* / S. V. Golovko. – K. : Ly`bid`, 2000 – 581s.
4. Lex G. A. *Trudova migraciya za kordon* [Elektronny`j resurs] / G. A. Lex I. V. Angelko // *Naukovy`j visny`k NLTU Ukrainy`*. – 2008. Rezhy`m dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/chem_biol/nvnltn/18_4/127_Lech_18_4.pdf
5. Lins`ky`j I. V. Aktual`ni tendenciyi poshy`rennya zalezhnosti vid psy`xoakty`vny`x rechovy`n v Ukrainni : shhorichny`j anality`chny`j oglyad / I. V. Lins`ky`j, M. V. Golubchy`kov, O. I. Minko ta in. – Xarkiv. – Vy`p. 3. – 2006. – 46 s.
6. Zhalilo A. Ya. *Tendenciyi trudovoyi migraciyi z Ukrainy` do krayin SND (analyt`chna zapy`ska)* [Elektronny`j resurs] / A. Ya. Zhalilo. – Rezhy`m dostupu: <http://old.niss.gov.ua/monitor/januar2009/11.htm>
7. Pigida V. M. Problema zovnishn`oyi trudovoyi migraciyi naselennya : social`no-pedagogichny`j aspekt / V. M. Pigida // *Social`na pedagogika : teoriya i prakty`ka*. – 2009. – # 4. – S. 12 - 17.
8. Pry`ty`kina O. L. Vply`v trudovoyi migraciyi na ditej, shho zaly`shayut`sya na bat`kivshy`ni / O. L. Pry`ty`kina // *Visny`k Dnipropetrovs`kogo universy`tetu. Seriya «Svitove gospodarstvo i mizhnarodni ekonomichni vidnosy`ny`»*. – 2011. – Vy`p. 3 (10/2).
9. Bextel` Э. Е. *Donozology`chesky`e formy zloupotrebleny`ya alkogolem*. – M. : Medy`cy`na, 1986. – 272 s.
10. Bratus` B. S. *Anomaly`y` ly`chnosty`*. M. : Y`zd-vo MGU y`m. M. V. Lomonosova, 1988. – 304 s.
11. Bratus` B. S. *Psy`xology`chesky`j analy`z y`zmeneny`j ly`chnosty` pry` alkogoly`zme*. – M. : Y`zd-vo MGU y`m. M. V. Lomonosova. - 1974. – 96 s.

ANDRZEJ MIRSKI,
Dr., AGH w Krakowie,
Polska

EVOLUTIONARY CONCEPTS OF CREATIVITY

The author presented in the article two most important evolutionary models of human creativity: adaptive model and sexual selection model. These models help us to understand the adaptive role of human creativity, both in the sense of surviving (including also surviving of the group) and reproduction. The author proposes that the concept of cultural evolution could play the role of advancement of the traditional evolutionary approach. The basic assumption of the concept of cultural evolution is, that the process by which creative ideas change over time as they pass from person to person, can be described in evolutionary terms. The dual transmission model (coevolution of genes and culture) allows us to connect together the concepts of biological evolution and culture at the same time indicating to their interaction. However, the author finally pointed out, that currently cultural evolution is much more important and faster, than biological evolution, and in cultural evolution human beings play active and creative role.

Key words: Evolution, cultural evolution, creativity, adaptive model of creativity, sexual selection model of creativity, dual transmission model, coevolution of genes and culture.

1. Introduction. An evolutionary orientation

Evolutionary orientation is nowadays very popular not only in natural science but also in humanistic and social sciences, especially sociobiology and evolutionary psychology. Both are the heirs of the achievements of European ethologists (Nikolaas Tinbergen¹, Konrad Lorenz²) and American sociobiology

(Edward Osborne Wilson³).

A sociobiological thought emerged from the reflections of naturalists who were based on the biological theory of evolution and engaged in natural research (eg genetics), turned to primatology, paleoanthropology (anthropogenesis) or physical anthropology, to finally address the behavior of modern man. That is why the backdrop of modern evolutionary psychology is today the work of the aforementioned fields.

1 Tinbergen, N. *The Animal in Its World: Explorations of an Ethologist, 1932–1972*, vol. 1, Field Studies. London: George Allen & Unwin, 1972,

2 Vicedo, M (2009). "The father of ethology and the foster mother of ducks: Konrad Lorenz as an

Expert on Motherhood". *Isis*. 100 (2): 263–291.

3 Wilson, E.O. *The Meaning of Human Existence*, 2014, Liveright,

Among the most representative works in evolutionary psychology include the works of American psychologists: David M. Buss⁴, Geoffrey Miller⁵, Robert Plomin⁶, Steven Pinker⁷, Nancy Etcoff⁸, Harris Judith Rich⁹, Michael Tomasello¹⁰, Helen Fisher¹¹, anthropologist Pascal Boyer¹² and philosopher Daniel Clement Dennett¹³.

In the field of evolutionary psychology, many important specializations have already emerged. Evolutionary social psychology (William Donald Hamilton¹⁴, Robert Trivers¹⁵), seeks to answer the questions of why people live in groups, how friendship and partnership are when conflicts arise, and when solidarity.

Evolutionary developmental psychology (Lesli White¹⁶, Jay Belsky¹⁷)

seeks to explain the evolution of individuals, society, culture, morals, psychological and social pathologies. Evolutionary psychology of personality (David M. Buss, Del Thiessen¹⁸) tries first to explain the individual differences between humans. Evolutionary clinical psychology (Steven Pinker, Joseph Chilton Pearce¹⁹), the causes and mechanisms of mental disorders, starting from the assumptions of evolutionism. Evolutionary cultural theory is very important nowadays, with some assumptions discussed below.

Two models of the evolution of creativity can be presented. One of them assumes that creativity has evolved as an adaptation to cope with environmental threats. The second one says that creativity was created as a result of a special type of selection, ie sexual selection. Most likely, both scenarios have evolved in the evolutionary process, the common denominator of which is the general adaptation - both extending life and extending the species. The first factor seems even more important because adaptations that enhance the adaptation of an individual to the environment are important criteria when selecting a partner.

2. Evolutionary models of creativity. Adaptive model

That is why it is essential to discuss the concepts of creativity as a factor that enhances and improves adaptation. According to this model, creativity emerged in the process of evolution as a consequence of mechanisms that

- 4 Buss, D., & Schmitt, D. (2011). Evolutionary psychology and feminism. *Sex Roles*, 64, 768-787.
- 5 Miller, G. (2000), *The Mating Mind: How Sexual Choice Shaped the Evolution of Human Nature*, London: Heineman,
- 6 Plomin, R. *Behavioral Genetics*, together with John C. DeFries, Valerie S Knopik, Jenae M. Neiderhiser, Worth Publishers; 6th edition
- 7 Pinker, Steven (2011). *The Better Angels of Our Nature*. Allen Lane. p66
- 8 Etcoff, N. *Survival of the Prettiest: The Science of Beauty* Paperback – July 11, 2000
- 9 Harris, J. R. (2006). *No Two Alike: Human Nature and Human Individuality*. W.W. Norton,
- 10 Tomasello, M. (2016). *A Natural History of Human Morality*, Harvard University Press.
- 11 Fisher, Helen (2004). *Why We Love – the Nature and Chemistry of Romantic Love*. Henry Holt and Company.
- 12 Boyer, P. (2010), *The Fracture of an Illusion: Science And The Dissolution Of Religion*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht. p. 10.
- 13 Dennett, D.C. (2017) *From Bacteria to Bach and Back: The Evolution of Minds* W. W. Norton & Company
- 14 Segerstrale U. (2013). *Nature's Oracle: The Life and Work of W.D.Hamilton*. OUP Oxford. p. 383.
- 15 Trivers R (2015) *Wild Life: Adventures of an Evolutionary Biologist*. Plympton
- 16 Leslie A. White: *Evolution and Revolution in Anthropology* by William Peace. University of Nebraska Press, 2004
- 17 Belsky, J., & Pluess, M. (2009). *Beyond*

- Diathesis-Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885-908.
- 18 Thiessen, D. (Wolf). *Psychopaths Rising: Unholy links between civilization and destruction*, In Press, Amazon.com. Create Space, 2013
- 19 Pearce, J. Ch. (2012) *The Heart-Mind Matrix: How the Heart Can Teach the Mind New Ways to Think* (2012)

generate unpredictable behaviors. Lukasik this concept calls zigzag theory (from the rabbit's movements fleeing the wolf)²⁰. According to this theory, living organisms that behave unpredictably have a better chance of survival because they are surprisingly predators, accustomed to the constant behavior of their antagonists. Unpredictability of potential victim behavior is a serious impediment for the predator until he or she creates coercive behavior that responds to the unpredictability of the victim's behavior.

If we compare the behavior of humans with animals, then it turns out that we are the most unpredictable beings. But people very much differ in their unpredictability. Groups with very high unpredictability are, for example, people suffering from ADHD. Williams and Taylor have stated that many factors suggest that ADHD can bring paradoxically many benefits²¹. Children with ADHD require much more care from their mothers, families and care and education institutions, which may give them an adaptive advantage. This disorder is generally associated with increased creativity (but not a regular dependency). The unpredictability of behavior is also associated with risk-taking tendencies and the search for novelty. These qualities already clearly correlate with creativity. Pinker argues that art, music, humor, fiction, religion, and philosophy are not real adaptations, but evolutionary spandrels: side-effects of abilities that evolved for other purposes²². He likens these forms of creativity to cheesecake and pornography – cultural inventions

that stimulate our senses in novel ways, but do not improve our biological fitness. Others similarly suggest that the cognitive abilities for planning and remembering important ecological facts extended into our uniquely human capacities for art, poetry, music, story-telling, and humor²³. The 'spandrels' explanation assumes that what drives creativity is biological selection forces operating at the individual level, and there is some empirical support for this. Some forms of human creativity, such as art and music, indeed demonstrate the features of a naturally selected adaptation²⁴. For one, many forms of creativity are ubiquitous. Although styles differ, every culture creates works of art and music. Second, many forms of creativity are pleasurable for both the artist and the audience, and evolutionarily adaptive behaviors are usually pleasurable. Third, many forms of creativity in humans require effort to produce. Costly behaviors usually do not evolve by accident.

Very important is also the question of the group bonding. Even if creativity is at least in part driven by individual level biological selection forces, other forces may also be at work. Natural selection is believed to operate at multiple levels, including gene-level selection, individual-level survival selection, individual-level sexual selection, kin selection, and group selection. Although there is evidence from archaeology, anthropology, and ethnography that individual-level survival selection plays a key role in human creativity, other levels may have an impact as well. For example, some anthropologists view

20 Łukasik, A. (2007). *Ewolucyjna psychologia umysłu*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego

21 Williams, J.O.H., Taylor, E. (2005). The evolution of hyperactivity, impulsivity, and behavioural diversity. *Journal of the Royal Society Interface*.

22 Pinker, S. (1997). *How the mind works*. New York, NY: Norton.

23 Kauffman, J.C., Lee, J., Baer, J., & Lee, S. (2007). Captions, consistency, creativity and the consensual assessment technique: New evidence of reliability. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 96-106.

24 Dissanayake, E. (1992). *Homo aestheticus: Where art comes from and why*. Washington: University of Washington Press.

the function of forms of creativity such as art and music as strengthening a group's social cohesion. For music in particular, Mithen presents evidence that the melodious vocalizations by our earliest ancestors played an important role in creating and manipulating social relationships through their impact on emotional states²⁵.

Creative behaviors are related to the search for novelty, curiosity and exploratory behavior. Curiosity gives you many benefits in terms of adaptation, such as collecting information about food, shelter, escape routes. It can stimulate social groups to migrate and allow them to find new ecological niches. Thanks to it, the homo sapiens species has spread throughout the world.

Williams and Taylor carried out a computer simulation using an evolutionary game involving groups of similar size to the former gathering and hunting groups (10 to 40 people) and differing in the number of unpredictable individuals²⁶. At the same time, the conditions in which food availability is being altered. The conclusions of this study were that the group was condemned to extinction, consisting of only individuals presenting predictable behaviors as well as groups consisting exclusively of individuals with unpredictable behaviors. The best thing about the mixed compositions. Emerging in the group of unpredictable individuals increases its vitality, as new sources and places of food are explored. According to the authors, women maximize their adjustment by choosing men who are characterized by high predictability of behaviors that benefit

them and their children, and at the same time unpredictable to the benefit of the group. Undoubtedly, creativity was (and continues to be) a survival factor for homo sapiens. In the African savanna, where this species was formed about 200 thousand. Years ago, he had enormous numbers of enemies and competitors, with far greater physical strength. Innovations like tools and weapons have made it possible to compensate for all the weaknesses of the body and make it the strongest of all species. But competition with other animals has replaced much stronger and more intangible intra-species competition. Individual tribes have outpaced innovation in weapons and tools to survive in battle. On the other hand, interaction within the groups, especially the emergence of language, has played an important role in brain and human intellect. With the development of the brain, the capacity for creativity and innovation increased, with intergroup competition continuing to grow.

3. Sexual selection models of creativity.

Miller argues that group bonding accounts of creativity ignore the possible role of sexual selection in shaping creative behavior, and cannot account for the sexual attractiveness of various forms of creativity²⁷. According to the sexual selection account, there is competition to mate with individuals who exhibit creative traits that are metabolically expensive, hard to maintain, not easily counterfeited, and highly sensitive to genetic mutation because they are the most reliable indicators of genetic

25 Mithen, S. (2006). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. London: Weidenfeld and Nicolson

26 Williams, J.O.H., Taylor, E. (2005). The evolution of hyperactivity, impulsivity, and behavioural diversity. *Journal of the Royal Society Interface*.

27 Miller, G.F. (2000). Mental traits as fitness indicators: Expanding evolutionary psychology's adaptationism. In D. LeCroy & P. Moller (Eds.), *Evolutionary perspectives on human reproductive behavior* (pp. 62-74). New York: New York Academy of Sciences.

fitness²⁸. Miller argues that sexual selection has played a much greater role than natural selection in shaping the most distinctively human aspects of our minds, including storytelling, art, music, sports, dance, humor, kindness, and leadership²⁹. He contends that these creative behaviors are the result of complex psychological adaptations whose primary functions were to attract mates, yielding reproductive rather than survival benefits. Miller notes that cultural displays of human creativity satisfy these requirements. According to this account, cultural displays are the result of efforts to broadcast courtship displays to recipients: "art evolved, at least originally, to attract sexual partners by playing upon their senses and displaying one's fitness"³⁰. Thus Miller's theory emphasizes the role of sexual selection in the emergence of human creativity and innovation. Creativity could be seen as a male ornament (the equivalent of deer antlers) attracting women because of his level of alignment. Miller claims that culture is generally a byproduct of sexual selection. Two phenomena should therefore occur - on the one hand there should be sexual dimorphism, manifesting itself in cultural participation and, on the other, cultural enrichment should be greatest in early adulthood when the level of competition between men and women is greatest.

These assumptions were then

tested by Kanazawa³¹. He analyzed the biography of 280 scientists and found that 97.5% of them were men, and only 2.5% of women. This analysis confirmed sexual dimorphism. Kanazawa further endeavored to confirm these assumptions with the observation that those scientists who had been married had a drop in productivity from the age of 35, while researchers in the free state demonstrated this decrease much later. Kanazawa also stated that in men, the relationship between age and creativity is analogous to the relationship between age and crime³². This may indicate that the underlying biological makeup is at the root of both relationships, so both creative and criminal behaviors were once adaptations that allowed men to win the competition for women.

There is also one distinct biological factor that combines the tendency to crime, high sexual drive and creative behavior. This factor also drew Kanazawa attention³³. It is testosterone levels in men. Its relationship to sexuality is obvious, correlations with tendency to aggression are fairly well proven, though ambiguous and more complex. Testosterone levels and levels of creativity have so far been poorly understood, but some studies indicate that such compounds exist. Both Kruger³⁴ and Reuter's³⁵ research indicate a

28 Gabora, L. & Kaufman, S. (2010). Evolutionary perspectives on creativity. In (J. Kaufman & R. Sternberg, Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 279-300). Cambridge UK: Cambridge University Press

29 Miller, G.F., (2001). Aesthetic fitness: How sexual selection shaped artistic virtuosity as a fitness indicator and aesthetic preferences as mate choice criteria. *Bulletin of Psychology and the Arts*, 2, 20-25.

30 Miller, G.F. (2000c). Sexual selection for indicators of intelligence. *Novartis Foundation Symposium*, 233, 260-270; discussion 270-280.

31 Kanazawa, S. (2000), *Scientific discoveries as cultural displays. A further test of Miller's courtship model*, *Evolution and Human Behavior*, 21, s. 317-321.

32 Kanazawa, S. (2003), *Why productivity fades with age: The crime-genius connection*, *Journal of Research on Personality*, 37, s. 257-272.

33 Kanazawa, S. (2000), *Scientific discoveries as cultural displays. A further test of Miller's courtship model*, *Evolution and Human Behavior*, 21, s. 317-321.

34 Krug, R., Mole, M., Dodt, C., Fehm, H.L., Born, J. (2003). Acute influences of estrogene and testosterone on divergent and convergent thinking in postmenopausal women. *Neuropsychopharmacology*, 28, 1538-1545.

35 Reuter, M., Panksepp, J., Schnabel, N., Kellerhoff, N., Kempel, P., Hennig, J. (2005). *Personality*

positive correlation between testosterone and creativity. Similarly, the search for impressions is positively correlated with testosterone levels³⁶. There is also a relationship between over-optimism and the tendency to overestimate own strengths and testosterone levels, as demonstrated by Johnson's research on the phenomenon of positive illusion. At the same time, Johnson pointed out that excessive optimism favors creativity³⁷. Nevertheless, the views of Miller and Kazan should be addressed critically. There are no intellectual differences between women and men that would justify less female creativity and the creative motivation of modern women is getting higher. Kazanawa analyzed the biography of 280 scientists who lived primarily in the eighteenth and later centuries, but then women were not admitted to a scientific career. Kazanawa's observation that in marital men is less scientific activity compared to bachelors³⁸, it can be explained by the fact that they take on a tremendous amount of home-keeping and child-rearing responsibilities.

Feist notes that Miller focuses on sexual selection so much that he excludes the evolution of scientific creativity and technology, which Feist argues is much more likely to have been shaped by natural

selection pressures³⁹. Indeed, Feist argues that natural selection has driven mainly the more applied or technological aspects of creativity that have clear survival benefits, such as advances in science and engineering, whereas sexual selection has driven more ornamental or aesthetic aspects of creativity, including art, music, dance, and humor; forms of creativity that have come along more recently on the evolutionary scene⁴⁰. Miller's focus is mostly on novel creative displays that attract the attention of potential mates. Lastly, to make the argument convincing it would be necessary to show that creative people are indeed considered more attractive, and have greater reproductive success.

While there is some evidence that intelligent and creative individuals are indeed considered more attractive and have a higher number of sexual partners⁴¹, Feist notes that there is also evidence that creative people tend to be less likely to marry and when they do, have fewer children⁴², a factor that surely also impacts on reproductive success. Moreover time spent on creative projects may be time taken away from mating and child-rearing. Additionally, Mithen (2006) presents evidence that the musicality of our ancestors and relatives did in fact have considerable survival

and biological markers of creativity. *European Journal of Personality*, 19, 83-95

36 La Grange, L., Don Jones, T., Erb, L., Reyes, E. (1995). Alcohol consumption: Biochemical and personality correlates in a college student population, *Addictive Behaviors*, 20, 93-103.

37 Johnson, D.D.P., McDermott, R., Barrett, E.S., Cowden, J., Wrangham, R.McIntyre, M.H., Rosen, S.P. (2006). Overconfidence in wargames: Experimental evidence on expectations, aggression, gender, and testosterone, *Proceedings of the Royal Society, Series B.*, 273, 2513-2520.

38 Kanazawa, S. (2003). Why productivity fades with age: The crime-genius connection, *Journal of Research on Personality*, 37, s. 257-272.

39 Feist, G. (2001). Natural and sexual selection in the evolutionary of creativity. *Bulletin of Psychology and the Arts*, 2, 11-16.

40 Gabora, L. & Kaufman, S. (2010). Evolutionary perspectives on creativity. In (J. Kaufman & R. Sternberg, Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 279-300). Cambridge UK: Cambridge University Press

41 Griskevicius, V., Cialdini, R.B., & Kenrick, D.T. (2006). Peacocks, Picasso, and parental investment: The effects of romantic motives on creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 63-76

42 Harrison, A., Moore, M., & Rucker, M. (1985). Further evidence on career and family compatibility among eminent women and men. *Archivo di Psicologia, Neurologia Psichiatria*, 46, 140-155

value as a means of communicating emotions, intentions, information, and facilitating cooperation, and thus sexual selection may well not be the sole or primary selective pressure for musicality⁴³.

Additionally, he notes that while it may appear at first blush that creative men have more short-term sexual partners because of their creativity, their attractiveness may be more the combination of good looks, style, and an anti-establishment persona. Mithen also points out that the finding that males produced at least ten times more music than females and were most productive around the age of 30 (in which men are in their peak mating effort and activity), could more parsimoniously be explained by the particular structure and attitudes of twentieth-century Western society.

Perhaps the most reasonable conclusion is that sexual selection helped ramp up the evolution of creativity, exaggerating certain forms, or making them not only functional but also ornamental. In this way they went beyond the realm of practicality to the realm of aesthetic functionality⁴⁴.

4. Cultural evolution

The basic assumption of the concept of cultural evolution is, that the process by which creative ideas change over time as they pass from person to person, can be described in evolutionary terms⁴⁵. This concept is very important in explaining the phenomena of human creativity, creativity and innovation. The issue of

cultural evolution was already familiar to such philosophers as Hegel and Spencer, and in the anthropology they have set the path of such great scholars as Lewis Henry Morgan, Edward Burnett Tylor, John McLennan, Henry Main, James Frazer, John Lubbock, Adolf Bastian and Johann Bachofen. Morgan has divided the evolution of culture into three epochs: "wilderness", "barbarity" and "civilization."⁴⁶ The distinctive factor, and the factor of progress, was the technology used. Bastian put forward a thesis on the psychic unity of the human race, which causes similar cultural phenomena in all cultures at different times, and possible local differences are due to environmental factors⁴⁷. For nineteenth-century cultural evolutionists, the concept of progress in culture has been crucial for development from simple to more complex. All cultures go through identical stages of development (in this sense, cultural evolution is universal), and different societies vary in their development pace for different reasons, so that some are more advanced, others less common (though all go in the same direction). The differences between the communities resulted only from the fact that they had reached different stages of development at different rates and at different times. These theses have caused criticism of the paradigm of cultural evolution in the twentieth century. Franz Boas⁴⁸, then

43 Mithen, S. (2006). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. London: Weidenfeld and Nicolson

44 Gabora, L. & Kaufman, S. (2010). Evolutionary perspectives on creativity. In (J. Kaufman & R. Sternberg, Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 279-300). Cambridge UK: Cambridge University Press

45 Aunger, R. (2000). *Darwinizing culture*. Oxford: Oxford University Press

46 Morgan, L.H. (1887). *Spółczesność pierwotne czyli badanie społeczeństwa ludzkiego od dzikości, poprzez barbarzyństwo do cywilizacji*, Warszawa: Druk K. Kowalewskiego.

47 Bastian, A. (1860), „Der Mensch in der Geschichte

48 Moore, Jerry D. (2009). "Franz Boas: Culture in Context". *Visions of Culture: an Introduction to Anthropological Theories and Theorists*. Walnut Creek, California: Altamira. pp. 33–46.

Margaret Mead⁴⁹, A.R. Radcliffe-Brown⁵⁰ and finally Claude Lévi-Strauss⁵¹ accused the evolutionists of cultural imperialism (the notion that certain human groups are less developed and that they all go to the highest form of Western civilization). Instead, they proposed a concept of cultural relativism, in which all cultures are equal.

The criticism of concept of cultural evolution was political in nature, which was related to the decolonization movement in the mid-twentieth century.

Since the 1970s, cultural evolution has regained its position, avoiding all ideology, and striving to maintain maximum scientific objectivity. White and Steward considered technology a fundamental determinant of cultural development. Leslie A. White in his work "The Evolution of Culture" proposed the criterion of evolution, which is the amount of energy effectively used per capita⁵². Marvin Harris in his concept of materialist culture argued that social organization, beliefs and values are determined by material living conditions⁵³. A strong stimulus for the paradigm of cultural evolution was the emergence of Wilson's sociobiology⁵⁴. Wilson concluded that human behavior

is not merely a result of learning and forming habits in the process of enculturation but, to a great extent, by the patterns of genetic coding behavior in the DNA structure. Therefore, sources of human behavior should be sought first of all in the genotype of the individual⁵⁵.

According to R. Dawkins, cultural transmission, even though it is generally conservative, may be subject to a certain evolution, and it is similar to genetic transmission⁵⁶. Culture can thus evolve just as biology has clear reproduction and selection mechanisms. The essence of evolution is always reproduction and variability within this reproduction. Dawkins introduced the concept of meme as an element of cultural development analogous to the gene⁵⁷. Examples of memes are melodies, ideas, circular phrases, clothes patterns, tools for building tools. Just as the genes are spreading in the gene pool, so are the memes spread in the pool of memes, passing from one brain to another in the imitation process⁵⁸. Man strives to leave a trace of himself: genetic and cultural. Dawkins rightly pointed out that cultural inheritance is much more effective. There is probably no gene left after Socrates, but the mimes of his work are still unchanged and eternal⁵⁹. The creator is the person who leaves behind most memes, so he is the most successful evolutionary, even if he did not have his own children.

5. The dual transmission model (coevolution of genes and culture)

Biological and cultural evolution are mutually interacting with each other and

49 Shankman, Paul 2009 *The Trashing of Margaret Mead: Anatomy of an Anthropological Controversy*. Madison: The University of Wisconsin Press

50 A. R. Radcliffe-Brown. 1951. *The Comparative Method in Social Anthropology*. Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland 81(1/2): 15-22.

51 Moore, Jerry D. (2009). "Claude Levi-Strauss: Structuralism". *Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists*. Walnut Creek, California: Altamira. pp. 231-247.

52 White, L.A. (1959), *The Evolution of Culture*,

53 Harris, M. (1977), *Cannibals and Kings: The Origins of Culture*, New York: Random House

54 Yudell, Michael; Desalle, Rob (2000). "Sociobiology. The New Synthesis. by Edward O. Wilson". *Journal of the History of Biology*. 33 (3): 577-584.

55 Urbanek, A. (1984), *Między egoizmem, altruizmem i agresją* W: S. Nowak (red.) *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, Warszawa: PWN s. 157

56 Dawkins, R. (1996), *Samolubny gen*, Warszawa: Prószyński i S-ka, s. 262.

57 Ibidem, p. 266

58 Ibidem, p. 267

59 Ibidem, p. 276

influencing each other. This approach is sometimes referred to as 'dual inheritance theory', the idea being that we inherit cultural as well as biological information, and the units of cultural information are sometimes referred to as 'memes'. The rationale is clear; since natural selection is useful for explaining the astonishing creativity of nature, perhaps it is also useful for explaining the astonishing creativity of human culture. The approach that describes the common activities of these two evolutions is called dual transmission theory or the theory of co-evolution of genes and culture. It was proposed by Cavalli-Sforza and Feldman⁶⁰, developed by Stone and Lurquin⁶¹. They claimed, that the basic element of culture, subjected to change, is not the "mem", but rather the "idea". The idea is to design a specific object or a specific faith, while the object itself or the cult is the expression of the idea. Expression of ideas is like phenotype on the basis of genotype.

That "ideas" do not have as discrete and elementary character as genes, are more comprehensive and more fluid. Innovation is, in the concept of double transmission, nothing else but a mutation in cultural evolution, the equivalent of a mutation in biological evolution. However, it is not accidental, it is made by men. Innovation is a major change in an existing idea or a completely new idea. Cultural selection determines the acceptance or rejection of innovation. Usually (though not always) innovation is accepted when it exhibits a sufficiently high level of "cultural fitness". Then the culture changes. If innovations are

evaluated rationally and carefully, before they are adopted, cultural evolution is progressing. On the other hand, in the areas of customs, beliefs, interpersonal relationships, the process is more spontaneous, often without accurate and objective assessments, so cultural change may be sometimes unfavorable.

For example, Stone and Lurquin give a cultural mutation to the Fore, consisting in eating ancestral brains, which almost completely led to extinction of the entire ethnic group due to prion infection⁶².

In his coexistence theory, Durham notes that where choice is relatively free, cultural selection usually favors such innovations that increase biological adjustment⁶³. On the other hand, where choice is subject to constraints or force is imposed, innovations that aggravate biological adjustment may occur and spread. It is worth noting, that this is a serious argument for the biological and evolutionary superiority of democratic systems over undemocratic.

The most important thing is that cultural evolution takes place much faster than biological evolution. The enormous progress in the development of the homo sapiens species over the last hundred and thousand years, which gave it a total advantage over all other species (often much stronger), is largely the result of cultural evolution (biological evolution at that time was negligible). Culture evolution is much more flexible, tailored to the situation. In cultural evolution, accidental phenomena are much less frequent, (though sometimes they also occur), conscious human activity is the most important.

Unlike biological evolution, which has

60 Cavalli-Sforza, L.L., Feldman, M.W. (1981), *Cultural Transmission and Evolution: A Quantitative Approach*, Princeton University Press, Princeton.

61 Stone, L., Lurquin, P.F. (2009), *Geny, kultura i ewolucja*. Synteza, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 167-183

62 Stone, L., Lurquin, P. F., & Cavalli-Sforza, L. L. (2007). *Genes, culture, and human evolution: A synthesis*. Malden, MA: Blackwell.

63 Durham, W. H. (1991), *Co-Evolution: Genes, Culture and Human Diversity*, Stanford: Stanford University Press, s. 181

the character of “Darwinian” (acquired traits do not inherit), cultural evolution is “Lamarckist” (acquired traits are inherited). This gives cultural evolution a tremendous power - it can develop, according to Newton’s sentence, “on the shoulders of giants.” Features, experiences, acquisitions that do not die with the death of the individual, but is passed on. Innovation can create the next innovation, it can be refined, developed, adapted, inspire others.

The duality model indicates that both these evolution, biological and cultural mutually influence each other. The impact of biological evolution on culture is evident - the latter can only arise through the mutation of biological evolution, through which the human brain has become so complex that it can create, develop and inherit culture at all. But cultural evolution, in turn, also has a secondary effect on biological evolution. An example of this is the genetic change, which is the increase in lactose tolerance that occurred in humans along with domestication of cattle⁶⁴. Cultural evolution has led to the development of medicine, which has significantly weakened the natural selection mechanism - people with defective genes can now reach reproductive age and pass on to them. This should not be condemned, but appreciated, because in man culture (including cultural evolution) is more important than biology (including biological evolution).

6. Selection of natural neural connections as the third type of human evolution

The natural selection of neural connections between brain cells is also

some sort of evolution. G.M. Edelman proposed the theory of selection of neuronal groups and demonstrated that this process fulfills all the features of evolution, but that it takes place on a limited ground and in a short space of time⁶⁵. This process is based on the selection of the neuronal population engaged in topological rivalry. They can survive only the most effective and effective neural connections. Connections are not good, ineffective are dying. The population of diverse neuronal groups that make up the neural networks as a result of somatic selection is called the primary repertoire. On the other hand, in the body responding to external stimuli and internal cognitive processes, synaptic connections are selectively reinforced or weakened to form a secondary repertoire.⁶⁶ The basis of human behavior is the selective coordination of complex patterns of interconnection between neuron groups by feedback signals. This process takes place in three phases: developmental selection, experiential selection and reentry.

Developmental selection is the formation of the anatomy of the brain, controlled by genetic factors. In any individual the connectivity between neurons at the synaptic level and their organization into functional neuronal groups is determined by somatic selection during growth and development. This process generates tremendous variability in the neural circuitry – like the fingerprint or the iris, no two people will have precisely the same synaptic structures in any comparable area of brain tissue. Their high degree of functional plasticity and the extraordinary density of their interconnections enables neuronal groups

64 Burger, J., Kirchner, M., Bramanti, B., Haak, W., and Thomas, M. G. (2007). Absence of the lactase-persistence-associated allele in early Neolithic Europeans. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 104(10):3736-3741.

65 Edelman, G.M. (1998), *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, Warszawa: PWN, s. 118

66 Gerald M. Edelman, Jean-Pierre Changeux (2001). *The Brain*. Transaction Publishers.

to self-organize into many complex and adaptable “modules.” These are made up of many different types of neurons which are typically more closely and densely connected to each other than they are to neurons in other groups.

Experiential selection is a continuous process of synaptic selection, which occurs within the diverse repertoires of neuronal groups. This process may strengthen or weaken the connections between groups of neurons and it is constrained by value signals that arise from the activity of the ascending systems of the brain, which are continually modified by successful output. Edelman argues that this dynamic selective process is directly analogous to the processes of selection that act on populations of individuals in species, and he also points out that this functional plasticity is imperative, since not even the vast coding capability of entire human genome is sufficient to explicitly specify the astronomically complex synaptic structures of the developing brain⁶⁷.

Reentry, the third tenet of Edelman’s thesis is the concept of reentrant signaling between neuronal groups. He defines reentry as the ongoing recursive dynamic interchange of signals that occurs in parallel between brain maps, and which continuously interrelates these maps to each other in time and space⁶⁸. Reentry depends for its operations on the intricate networks of massively parallel reciprocal connections within and between neuronal groups, which arise through the processes of developmental and experiential selection outlined above. Edelman describes reentry as “a form of ongoing higher-order selection that appears to be unique to animal brains” and that “there

is no other object in the known universe so completely distinguished by reentrant circuitry as the human brain.”

Thus, the unit of the selection in the brain is the neural group. The basis of “neural evolution” is the idea of neuronal groups competing for interactions with neighboring neurons by strengthening their synaptic connections. Even a small cycle of events involving the selection of neuronal groups leads to different phenotypic behaviors in different subgroups of the same species. This diversity of behavior is the basis of natural selection in a large “cycle” of evolution.

In this way, both Darwinian and Edelman selection systems work together. It should be added that at the same time they cooperate with cultural evolution, after all, every innovation that causes cultural mutation and the development of culture arises in some human brain. There is, therefore, an isomorphism between the idea emerging in the brain and the new network connections it creates. Each idea corresponds to a specific neural configuration that has led to a certain process of neuronal evolution.

This process always arises on the basis of biological evolution and cultural evolution. The result of this process is influencing cultural evolution, and this is turning to biological evolution, and together they launch neural evolution again. In this way, the “development spiral” arises, all three of which interrelate, and above all, determine human development. Therefore the theory of triple message (“Darwinian”, “Edelman” and culture) should be created. This gives the opportunity for interesting theoretical reflections and topics of empirical research.

67 Gerald Edelman, *Bright Air, Brilliant Fire* (Penguin, 1992), p.224

68 Gerald Edelman: "From Brain Dynamics to Consciousness: A Prelude to the Future of Brain-Based Devices", IBM Lecture on Cognitive Computing, June 2006

7. Author's criticism of the evolutionary approach

The fact that evolution has shaped human behavior in a certain way and has made people behave in a certain way over the ages, does not mean that they will behave in a similar way in the future. Evolution has provided our species with a high level of aggression and a strong territorial instinct, which led to a large majority of human history leading to bloody wars - but that does not mean that we are condemned to wars forever.

First of all, in our times there are completely new adaptations. We already have other evolutionary forces, and cultural dynamics are evolving in their role, evidently differing in their mechanisms from biological evolution. Secondly, the development of subjectivity and human intelligence causes it to be able to withstand biological pressure.

Evolutionary psychology can reasonably explain why, for the greater part of humanity, men were actually more creative than women, at least in the sense of public, scientific or artistic creativity (although from a neurobiological point of view their brains are the same). The creative man was usually in need of a group, so his position was often too high and therefore attractive to women. The other way, for a long time, this mechanism was unlikely to work. In traditionally patriarchal societies, women are reluctant awarded a higher social position, when showed their creativity.

At the moment, we are living in a time when women have not only become independent from men (their lives no longer depend on their adaptability), but they can raise themselves their creativity. Moreover, nowadays their creativity clearly raises their attractiveness. A wealthy woman for many men is very attractive (as it always has been, except that wealth formerly was usually

inherited, and now they can achieve it by their own creativity). Secondly, the creative woman could clearly shows how wonderful the genes are, through their creative work, which also rises their reproductive attractiveness. Finally, a woman can liberate aesthetic delight and personal pleasure through her creativity. No wonder more and more women are showing more and more creative motivation.

In short, it can be argued that creativity can still be a factor in favoring genetics, with the fact that this factor is no longer dependent on sex nowadays, it is equally attractive for women and men.

The disadvantage of a traditional evolutionary approach is its unilateral understanding - that is, the conviction that man is merely an object of controlling evolutionary processes, in which the genes play an intermediary role. On the other hand, the person himself becomes an object of development, not only individual, but also the development of his whole species. The role of mediator plays here his creativity.

Man starts to control his evolution. For the time being it does mainly by influencing cultural evolution, but over time it will increasingly intervene in its biological sphere. Thanks to cultural evolution, medicine will probably be able to cope with this problem by treating distorted genes. Cultural evolution has also led to a sharp decrease in infant mortality and a significant increase in the length of human life. Man naturally aspires to leave something behind, and more and more energy drives the creation and leaving of new memos, new ideas, works and innovations.

We are dealing with the increasingly strong shift from biological evolution to cultural evolution. One may even say that the biological evolution of man stopped because the natural selection mechanism

ceased to function. Development of medicine has significantly weakened the natural selection mechanism - people with defective genes can now reach reproductive age and pass on to them. But from a moral point of view this is justified - we save a sick child even if his illness is due to the wrong genes. This does not necessarily lead to the degeneration of the human species, since cultural attainment of people is far more important than the presence of diseases.

The author of this monograph claims that natural biological selection was replaced by the selection of things and ideas created by people. For example, the evolution of cars is naturally Darwinian - the natural selection mechanism works here - only the best cars remain, unsuccessful models are mercilessly displaced.

The same applies to all other human products. The sick man is being treated, but the failed product is withdrawn. Natural selection is therefore permeated from human bodies to human products, which is at the same time much more moral and effective. This is a final victory of cultural evolution.

8. Conclusion

Evolutionary approach allows us to explain some aspects of creativity. First and foremost, it allows us to understand how creativity can occur at all. It is linked to hard work, high energy, and high risk, so there must be serious reasons to appear. The author presented in the article two most important evolutionary models of human creativity: adaptive model

and sexual selection model. These models help us to understand the adaptive role of human creativity, both in the sense of surviving (including also surviving of the group) and reproduction. However, creativity is much more than only adaptation. To deepen our understanding of its mechanisms and its inner attractiveness, we must go beyond traditional evolutionary psychology (eg in the direction of cognitive or humanistic thinking), or significantly upgrade the evolutionary approach, understanding that man is no longer the subject of evolution, but also her active and conscious player and even designer. The author proposes, that concept of cultural evolution could play the role of upgrading the traditional evolutionary approach. The basic assumption of the concept of cultural evolution is, that the process by which creative ideas change over time as they pass from person to person, can be described in evolutionary terms. The author's interpretation of this idea is that natural selection is therefore permeated from human bodies to human products, which is at the same time much more moral and effective.

The dual transmission model (co-evolution of genes and culture) allows us to connect together the concepts of biological evolution and cultural at the same time pointing to their interaction. However, the author finally pointed out, that currently cultural evolution is much more important and faster, than biological evolution, and in cultural evolution human beings play active and creative role.

RESOURCES:

1. Aunger, R. (2000). *Darwinizing culture*. Oxford: Oxford University Press
2. Bastian, A. (1860). *Der Mensch in der Geschichte: Zur Begründung einer psychologischen Weltanschauung*, Leipzig: Wigand.

3. Belsky, J., & Pluess, M. (2009). *Beyond Diathesis-Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences*. *Psychological Bulletin*, 135(6), p. 885-908.
4. Boyer, P. (2010). *The Fracture of an Illusion: Science And The Dissolution Of Religion*, Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
5. Burger, J., Kirchner, M., Bramanti, B., Haak, W., Thomas, M. G. (2007). *Absence of the lactase-persistence-associated allele in early Neolithic Europeans*. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 104(10):3736-3741.
6. Buss, D., & Schmitt, D. (2011). *Evolutionary psychology and feminism*. *Sex Roles*, 64, 768-787.
7. Cavalli-Sforza, L.L., Feldman, M.W. (1981). *Cultural Transmission and Evolution: A Quantitative Approach*, Princeton: Princeton University Press.
8. Dawkins, R. (1996). *Samolubny gen*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
9. Dennett, D.C. (2017). *From Bacteria to Bach and Back: The Evolution of Minds*, Norton & Company
10. Dissanayake, E. (1992). *Homo aestheticus: Where art comes from and why*. Washington: University of Washington Press.
11. Durham, W. H. (1991). *Co-Evolution: Genes, Culture and Human Diversity*, Stanford: Stanford University Press.
12. Edelman, G.M. (1998). *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, Warszawa: PWN.
13. Edelman, G. M, Changeux J.P. (2001). *The Brain*. Transaction Publishers.
14. Edelman G. (1992). *Bright Air, Brilliant Fire*, Penguin.
15. Edelman, G. (2006). "From Brain Dynamics to Consciousness: A Prelude to the Future of Brain-Based Devices", IBM Lecture on Cognitive Computing, June 2006
16. Etcoff N. (2000). *Survival of the Prettiest: The Science of Beauty*, Anchor, Paperback.
17. Feist, G. (2001). *Natural and sexual selection in the evolutionary of creativity*. *Bulletin of Psychology and the Arts*, 2, 11-16.
18. Fisher, Helen (2004). *Why We Love – the Nature and Chemistry of Romantic Love*. Henry Holt and Company.
19. Gabora, L. & Kaufman, S. (2010). *Evolutionary perspectives on creativity*. In (J. Kaufman & R. Sternberg, Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 279-300). Cambridge UK: Cambridge University Press
20. Griskevicius, V., Cialdini, R.B., & Kenrick, D.T. (2006). *Peacocks, Picasso, and parental investment: The effects of romantic motives on creativity*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 63-76
21. Harris, J. R. (2006). *No Two Alike: Human Nature and Human Individuality*. W.W. Norton,
22. Harris, M. (1977). *Cannibals and Kings: The Origins of Culture*, New York: Random House
23. Harrison, A., Moore, M., & Rucker, M. (1985). *Further evidence on career and family compatibility among eminent women and men*. *Archivo di Psicologia, Neurologia Psichiatria*, 46, 140-155
24. Johnson, D.D.P., McDermott, R., Barrett, E.S., Cowden, J., Wrangham, RMcIntyre, M.H., Rosen, S.P. (2006). *Overconfidence in wargames: Experimental evidence on expectations, aggression, gender, and testosterone*, *Proceedings of the Royle Society, Series B.*, 273, 2513-2520.

25. Kanazawa, S. (2000). Scientific discoveries as cultural displays. A further test of Miller's courtship model, *Evolution and Human Behavior*, 21, s. 317-321.
26. Kanazawa, S. (2003). Why productivity fades with age: The crime-genius connection, *Journal of Research on Personality*, 37, s. 257-272.
27. Kanazawa, S. (2000). Scientific discoveries as cultural displays. A further test of Miller's courtship model, *Evolution and Human Behavior*, 21, s. 317-321.
28. Kauffman, J.C., Lee, J., Baer, J., & Lee, S. (2007). Captions, consistency, creativity and the consensual assessment technique: New evidence of reliability. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 96-106.
29. Krug, R., Mole, M., Dodt, C., Fehm, H.L., Born, J. (2003). Acute influences of estrogene and testosterone on divergent and convergent thinking in postmenopausal women. *Neuropsychopharmacology*, 28, 1538-1545.
30. La Grange, L., Don Jones, T., Erb, L., Reyes, E. (1995). Alcohol consumption: Biochemical and personality correlates in a college student population, *Addictive Behaviors*, 20, 93-103.
31. Łukasik, A. (2007). *Ewolucyjna psychologia umysłu*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
32. Miller, G.F. (2000). Mental traits as fitness indicators: Expanding evolutionary psychology's adaptationism. In D. LeCroy & P. Moller (Eds.), *Evolutionary perspectives on human reproductive behavior* (pp. 62-74). New York: New York Academy of Sciences.
33. Miller, G.F., (2001). Aesthetic fitness: How sexual selection shaped artistic virtuosity as a fitness indicator and aesthetic preferences as mate choice criteria. *Bulletin of Psychology and the Arts*, 2, 20-25.
34. Miller, G.F. (2000). Sexual selection for indicators of intelligence. *Novartis Foundation Symposium*, 233, 260-270; discussion 270-280.
35. Miller, G. (2000). *The Mating Mind: How Sexual Choice Shaped the Evolution of Human Nature*, London: Heineman,
36. Mithen, S. (2006). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. London: Weidenfeld and Nicolson
37. Moore, Jerry D. (2009). "Franz Boas: Culture in Context". *Visions of Culture: an Introduction to Anthropological Theories and Theorists*. Walnut Creek, California: Altamira.
38. Moore, Jerry D. (2009). "Claude Levi-Strauss: Structuralism". *Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists*. Walnut Creek, California: Altamira.
39. Morgan, L.H. (1887). *Spółeczeństwo pierwotne czyli badanie społeczeństwa ludzkiego od dzikości, poprzez barbarzyństwo do cywilizacji*, Warszawa: Druk K. Kowalewskiego.
40. Pearce, J. Ch. (2012). *The Heart-Mind Matrix: How the Heart Can Teach the Mind New Ways to Think*, Paperback.
41. Pinker, S. (1997). *How the mind works*. New York, New York: Norton.
42. Pinker, Steven (2011). *The Better Angels of Our Nature*. Allen Lane. p66
43. Plomin, R, DeFries, JC, McClearn, GE, McGuffin, P (2001), *Behavioral Genetics: A Primer*. New York: Worth Publishers.
44. Reuter, M., Panksepp, J., Schnabel, N., Kellerhoff, N., Kempel, P., Hennig, J. (2005). Personality and biological markers of creativity. *European Journal of*

- Personality, 19, 83-95
45. Radcliffe-Brown A. R.. (1951). *The Comparative Method in Social Anthropology. Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland* 81(1/2): 15–22.
 46. Segerstrale U. (2013). *Nature's Oracle: The Life and Work of W.D.Hamilton*. OUP Oxford.
 47. Shankman, P. (2009). *The Trashing of Margaret Mead: Anatomy of an Anthropological Controversy*. Madison: The University of Wisconsin Press
 48. Stone, L., Lurquin, P.F. (2009). *Geny, kultura i ewolucja. Synteza*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 167-183
 49. Stone, L., Lurquin, P. F., & Cavalli-Sforza, L. L. (2007). *Genes, culture, and human evolution: A synthesis*. Malden, MA: Blackwell.
 50. Thiessen, D. (Wolf). *Psychopaths Rising: Unholy links between civilization and destruction*, Create Space, 2013
 51. Tinbergen, N. (1972). *The Animal in Its World: Explorations of an Ethologist, 1932–1972, vol. 1, Field Studies*. London: George Allen & Unwin, ,
 52. Tomasello, M. (2016). *A Natural History of Human Morality*, Harvard University Press.
 53. Trivers R (2015). *Wild Life: Adventures of an Evolutionary Biologist*. Plympton
 54. Urbanek, A. (1984). *Między egoizmem, altruizmem i agresją W: S. Nowak (red.) Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, Warszawa: PWN s. 157
 55. Vicedo, M (2009). "The father of ethology and the foster mother of ducks: Konrad Lorenz as an Expert on Motherhood". *Isis*. 100 (2): 263–291.
 56. White, L.A. (2007). *The Evolution of Culture: The Development of Civilization to the Fall of Rome*, Routledge
 57. White, L.A. : *Evolution and Revolution in Anthropology by William Peace*. University of Nebraska Press, 2004
 58. Williams, J.O.H., Taylor, E. (2005). *The evolution of hyperactivity, impulsivity, and behavior diversity. Journal of the Royal Society Interface*.
 59. Wilson, E.O. (2014). *The Meaning of Human Existence, Liveright*,
 60. Yudell, M., Desalle, R. (2000). *Sociobiology. The New Synthesis by Edward O. Wilson, Journal of the History of Biology*. 33 (3): 577–584.

САБАТ Н.І.,
асистент, кафедра соціальної
педагогіки та соціальної роботи,
ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна

ДІТИ МІГРАНТІВ: ХАРАКТЕРИСТИКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ

У статті охарактеризовано індивідуальні та психологічні особливості дітей мігрантів. Розкрито соціально-психологічні проблеми, з якими їм доводиться стикатися у процесі інтеграції та адаптації до нового соціокультурного середовища: мова навчання, стосунки з однолітками й учителями, особливості культури приймаючої сторони, сформовані негативні стереотипи.

Ключові слова: діти мігрантів, інтеграція, адаптація, етнідентичність, соціокультурне середовище, опікунсько-виховна діяльність.

В статье охарактеризованы индивидуальные и психологические особенности детей мигрантов. Раскрыто социально-психологические проблемы, с которыми им приходится сталкиваться в процессе интеграции и адаптации к новой социокультурной среде: язык обучения, отношения со сверстниками и учителями, особенности культуры принимающей стороны, сложившиеся негативные стереотипы.

Ключевые слова: дети мигрантов, интеграция, адаптация, этноидентичность, социокультурная среда, попечительско-воспитательная деятельность.

The article describes the individual and psychological characteristics of migrant children. Socio-psychological problems that they encounter in the process of integration and adaptation to a new socio-cultural environment: the language of instruction, relations with peers and teachers, the characteristics of the culture of the host party, the prevailing negative stereotypes are revealed.

Key words: children of migrants, integration, adaptation, ethnoidentity, socio-cultural environment, guardianship and upbringing activity.

У продовж останніх років в Україні широкого поширення набуло явище міграції. Окрім соціальних, економічних змін, міграція спричинилася до появи нової категорії дітей – дітей із сімей мігрантів, які у процесі інтеграції та адаптації до нових умов стикаються з низкою труднощів. Відповідно виникає потреба у підготовці фахівців, готових до роботи з цією категорією дітей.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що від 1990-х років у вітчизняній педагогіці активізуються дослідження процесу адаптації, соціалізації дітей мігрантів. Так, К. Бориченко, К. Ковязіна розробляють питання соціального захисту дітей, у т.ч. із сімей мігрантів [3; 11]; І. Лизун досліджує соціальні потреби дітей ТМ [12]; Г. Ляльчук – **батьківсько-дитячі стосунки та їх відновлення в сім'ях трудових мігрантів** [13]; Л. Завацька вивчає соціальні потреби дітей трудових мігрантів у новому соціально-освітньому середовищі [6]; Н. Гевчук розроблено організацію виховної роботи з ДТМ в умовах загальноосвітнього навчального закладу [5].

Для ефективної роботи з дітьми мігрантів, здійснення індивідуального підходу майбутні вчителі повинні знати їхні вікові, індивідуальні, соціально-психологічні особливості, труднощі, умови проживання тощо. Тому метою нашої статті є аналіз особливостей дітей мігрантів.

Аналіз проблеми ускладнюється розмаїтістю категорій дітей мігрантів, кожній із яких притаманні свої, специфічні особливості. Так, сім'ї трудових мігрантів втрачають чи послаблюють свій виховний потенціал. У психоемоційній сфері від'їзд одного з батьків (переважно матері) негативно впливає на дитину, що проявляється в:

- порушенні психоемоційного стану здоров'я дитини (погіршенні комунікативного спілкування з оточуючими; появи дратівливості, агресивності, тривожності, недовіри до оточуючих; відчуття самотності та власної неповноцінності; втраті емоційного зв'язку дорослих із дитиною; виникнення синдрому емоційної депривації, що призводить до девіантної поведінки (розвиток алкогольної, наркотичної, ігрової залежності);
- ускладненні процесу соціалізації та якості виховання дитини (відсутність належного контролю за поведінкою дитини дорослими; порушення шкільної дисципліни, поява проблем у навчанні), що веде до порушення формування особистості у дітей трудових мігрантів;
- деформації ціннісних орієнтацій щодо сім'ї як такої (викривлене уявлення про позитивну модель сім'ї; складності

у формуванні поняття про повноцінну сім'ю), що у більших масштабах означає зародження такого явища, як національне сирітство;

- комунікативних проблемах після повернення трудових мігрантів додому (ускладнення в спілкуванні та порозуміння дітей та батьків; незнання батьками своєї дитини тощо) [19].

Діти емігрантів та іммігрантів стикаються, в першу чергу, з труднощами інтеграції та адаптації до нових соціокультурних умов. Науковці оперують терміном «синдром емігранта», що дефініюється як «хвороба, яка характеризується виступанням станів депресії, які можуть вести навіть до самогубства, частими приступами плачу...» [14, с. 146].

Науковці доводять, що у значної частини дітей, які виховуються в умовах, де немає або обмежена батьківська опіка, розвиваються специфічні типи поведінки: «пригнічений тип» характеризується пасивністю, апатичністю, станом, що зовні нагадує психічне захворювання; «соціальні провокації» характеризуються контрастними емоційними реакціями, що розвиваються внаслідок постійного проживання у закритих установах; «гіперактивний тип» характеризується легкістю входження в контакт, різко вираженими тенденціями демонстративної поведінки з яскраво вираженими інтересом до навколишніх, що діти сприймають як гру; «добре пристосовані діти» – тип, що характеризується компенсаторними проявами поведінки, що розвивається у відповідь на нереалізованість соціальних потреб. Для таких дітей характерна ненаситність їжею, ранні мастурбації, сексуальні зв'язки, аутичні тенденції, нарцисизм тощо [15, с. 95–96]. Діти трудових мігрантів

– це «міна сповільненої дії», «емоційно викривлене покоління дітей» [15, с. 107–108].

Д. Романовська наводить такі соціально-психологічні проблеми дітей трудових мігрантів: проблеми спілкування з однолітками та однокласниками; труднощі у взаєминах з одним із батьків; потреба в спілкуванні з батьками; погіршення загального емоційного стану, емоційні розлади; особистісні проблеми, в тому числі ті, які стосуються взаємин із протилежною статтю; проблеми з учителями, конфлікти; проблема статусу в групі; професійне самовизначення; занижена самооцінка, невпевненість у собі [16, с. 130–131]. Загалом серед проблем, які постають перед дітьми заробітчани, експерти виділяють такі: проблеми психологічного характеру (сум за батьками, пригнічений стан, відсутність підтримки, відчуття незахищеності, складність прийняття рішень); проблема дозвілля; проблеми з навчанням; проблеми знаходження спільної мови з оточенням (сварки з родичами, непорозуміння з друзями тощо); матеріальні проблеми [17, с. 124].

Психотерапевт Г. Католик стверджує, що діти трудових мігрантів стикаються зі значним емоційним дефіцитом унаслідок нестачі батьківської любові; відчують себе непотрібними, знеціненими; відчують образу на батьків і водночас мають почуття провини (оскільки переконані, що батьки дуже важко працюють для їхнього блага) [9, с. 221].

За даними шкільних психологів, діти трудових мігрантів почуваються самотніми, соціально занедбаними, переживають внутрішній психологічний дискомфорт, не мають відчуття опори [4, с. 79]. Практичні психологи відзначають такі основні причини звернень до них дітей заробітчани і за-

питів третіх осіб (родичів, вчителів): труднощі в регуляції власної поведінки (девіантна поведінка, агресивність, складні взаємини з членами родини, однолітками); потреба емоційної підтримки; особистісні проблеми (депресія, втрата інтересу до життя, почуття провини, проблема у стосунках з протилежною статтю); тривожність; труднощі у навчально-пізнавальній діяльності. Стосовно запитів третіх осіб, то тут найчастіше причиною звернень стає девіантна поведінка та депресивні стани [10, с. 387–388].

Діти, що переїхали в Україну, опиняються серед представників іншого культурного середовища, відповідно, в них виникають труднощі у соціальній адаптації. Особливо це стосується адаптації до соціально-освітнього середовища [8, с. 42]. Оцінка потреб дитини мігрантів дасть можливість узагальнити й проаналізувати інформацію щодо стану та життєвих обставин сім'ї цієї дитини з метою визначення необхідних видів послуг, а також вивчити їхній вплив у ході адаптації дитини мігрантів до нового соціально-освітнього середовища. На успішність соціальної адаптації дітей мігрантів впливає рівень задоволення їхніх потреб. Л. Завацькою виділено чотири блоки потреб дітей мігрантів, рівень задоволення яких сприятиме успішнішій адаптації до умов соціально-освітнього середовища: освіта, емоційний розвиток, сімейні та соціальні стосунки, соціальна презентація [6, с. 75].

Найтиповіші труднощі дітей із сімей мігрантів – це потреба формування нових рольових відносин; завоювання нового статусу серед ровесників та вчителів; відмінність програм навчання у новій школі; тривалі перерви у навчанні; незнання мови, цінностей, традицій іншої країни; нетолерантне,

а подекуди і зневажливе ставлення з боку дітей корінного населення та ін.

До найпоширеніших проблем, із якими стикаються діти мігрантів, відносимо: неприйняття однокласниками – від небажання спілкуватися аж до фізичного та психологічного насильства; зниження рівня самооцінки, самоповаги; тривожність, агресивність, замкнутість, невпевненість, недовіра до дій учительського збору та шкільної адміністрації; зниження рівня інтелектуальної, волевої, мотиваційної активності; сформовані негативні стереотипи. Це значно ускладнює процес адаптації в новому колективі та соціалізації. Тривале перебування в умовах ігнорування чи неприйняття однокласниками обмежує соціальні зв'язки дітей мігрантів, сферу реалізації засвоєних ними соціальних норм та соціального досвіду, що, в свою чергу, призводить до ризиків формування в них асоціальної поведінки. Особливу роль у здатності й можливості ДМ протистояти негативним впливам відіграє особистісна стійкість до зовнішніх негативних впливів, внутрішні механізми реагування, взаємодії, адаптації до життєвих обставин. У зв'язку з цим перед учителем гостро постає потреба формування у ДМ стійкості до асоціальної поведінки, створення умов для нейтралізації факторів ризику.

Причинами девіантної поведінки дітей мігрантів часто виступає неправильна позиція батьків – від гіперопіки до всездозволеності, приділення дітям недостатньо часу та зусиль. Також серед дітей мігрантів певний відсоток – із невисоким рівнем підготовки, тому ця категорія автоматично попадає у групу відстаючих, порушників дисципліни, а це призводить до негативних наслідків, які ускладнюють і так непрості стосунки з оточуючими. Часто батьки зловживають своїм статусом, а

труднощі дитини в навчанні пояснюють не педагогічною занедбаністю, а ущемленням прав мігрантів, що також породжує ряд конфліктів. Типовими є спроби батьків маніпулювати вчителями, використовуючи свій статус мігранта, вимушено переміщеної особи тощо.

До психологічних проблем у дітей із сімей іммігрантів додається незнання чи недостатньо повне володіння українською мовою, у процесі інтеграції вони стикаються із загрозою втрати мовних особливостей своєї культури. Мовний бар'єр часто стає причиною повільної адаптації дитини до нового середовища, заважає встановити стосунки з однолітками, адаптуватися до соціокультурних умов нового регіону. За результатами проведеного Л. Завацькою дослідження, 70 % респондентів найбільшою проблемою в навчанні та спілкуванні з однолітками визначають недосконалий рівень знання мови спілкування, і цей фактор провокує зниження інтересу дітей мігрантів до навчання та відвідування школи [6, с. 75]. Вивчення другої мови сприяє накопиченню дітьми мовного й культурного досвіду, який допомагає їм успішно адаптуватися до іншої культури й соціального оточення. Водночас значна частина дітей мігрантів – вимушені переселенці, вихідці з неблагополучних сімей, тому виявляють небажання навчатися ні рідною мовою, ні мовою нової країни. Це гальмує процес отримання ними якісних освітніх послуг. Завдання вчителя у цій ситуації – знайти індивідуальний підхід до кожного учня, сприяти у вирішенні мовних проблем, адже від їх позитивного вирішення залежить і успішна соціалізація дітей мігрантів в умовах нового освітнього середовища та нової культури загалом. Крім того, 67 % дітей мігрантів проявляють низь-

ку активність щодо участі у виховних заходах, які проводяться у школі; 84 % дітей даної категорії не відвідують різноманітні секції та гуртки через недостатню поінформованість про них [6, с. 75]. Тому одним із завдань учителя початкових класів є залучення дітей мігрантів до позашкільної діяльності.

Однією з найважливіших складових у системі уявлень людини про себе виступає етнічна ідентичність. Досягнення позитивної етнідентичності необхідне як для повноцінного розвитку дитини, так і для формування етнотолерантності. У новому етнокультурному світі особи-мігранти демонструють, з одного боку, етнічне прагнення повної ізоляції, що часто супроводжується агресивністю, апатією, та прагнення до асиміляції з іншого, що призводить до втрати національної самоідентичності. Такі крайні форми негативно впливають на становлення особистості дитини [2, с. 17]. Для означення конфлікту старих та нових культурних норм і орієнтацій на рівні індивідуальної свідомості вчені апелюють до поняття «культурний шок» [2, с. 184]. К. Оберг виділяє такі його аспекти: напруженість, яка спричинена зусиллями, необхідними для досягнення психологічної адаптації; відчуття втрати – друзів, власного статусу, професії тощо; відчуття несприйняття з боку представників нової культури чи несприймання їх самих; невинуватення рольових очікувань, цінностей, почуттів та самоідентифікації; неочікувана тривога, злість у результаті усвідомлення культурних відмінностей; відчуття меншовартості, породжене неспроможністю пристосуватися до нового середовища [20]. Дослідники в галузі міграції доводять, що кожна культура має безліч вербальних та невербальних символів, за допомогою яких ми діємо у різних

ситуаціях. Багато з цих сигналів працюють на рівні підсвідомості. Коли дитина попадає в інше культурне середовище, виявляється, що її попередній досвід не є єдиним і абсолютним, інші живуть за своїми моделями й поглядами. Тому дитина переживає справжнє потрясіння.

Наукові дослідження свідчать, що зміна культури, з якою безпосередньо починає контактувати мігрант, сприяє стресовим ситуаціям та нерідко супроводжується порушеннями психічного здоров'я особистості [18, с. 233]. Досвід нової культури часто стає для дітей неприємним або шоковим, тому що він несподіваний та може призвести до негативної оцінки власної культури.

Діти мігрантів знаходяться у складній ситуації, стикаючись щодня з новою культурою більшості оточуючих. Тому їм особливо потрібна педагогічна підтримка і допомога у виборі форм розвитку етнічної ідентичності. Залучення дітей до позашкільної діяльності, включення до змісту шкільної освіти різних культурних архетипів, залучення широкого дидактичного матеріалу, використання можливостей усіх циклів навчальних предметів, методики позанавчальної діяльності сприяє процесу спілкування між дітьми домінуючої та культури мігрантів. Вагомими освітніми джерелами інтеграції в нову культуру виступають також навколишнє середовище, стосунки між дітьми тощо. Для біженців та осіб, які потребують додаткового захисту, МОН України розроблено стандарти з української мови як іноземної; навчальну програму з вивчення курсу історії, культури, державного устрою України, основ законодавства з питань праці, освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення; методичні рекомендації щодо особливостей навчання в дошкільних та загальноосвіт-

ніх навчальних закладах дітей-біженців і дітей, яких визнано особами, які потребують додаткового захисту, зокрема тих, що розлучені із сім'єю; робочий зошит для біженців та шукачів притулку [1]. Все це сприяє інтеграції дитини в нову культуру, попереджуючи небезпеку девіацій, маргіналізації. Водночас знайомство з казками, піснями, іграми нових країн розширює знання дітей домінуючої культури, сприяє налагодженню спілкування між дітьми домінуючої культури та культури дітей мігрантів.

Сучасні дослідження свідчать про те, що батьки, зайняті на роботі, мають у середньому двадцять хвилин на день для якісного спілкування з дітьми. Це занадто мало, діти не відчують зв'язку з батьками. У дітей із сімей мігрантів час спілкування значно скорочується: дорослі, вирішуючи побутові проблеми, не завжди приділяють належну увагу дітям. У сім'ях мігрантів часто наявні взаємні звинувачення, надмірні вимоги, нерозуміння того, що відбувається з дитиною, нездатність вибудувати повноцінності стосунки. Діти втрачають зв'язок зі світом, відчують себе покинутими і непотрібними, що згодом призводить до девіацій, суїцидальних настроїв тощо.

У підлітків існує велика емоційна залежність від соціального схвалення: хочеться подобатися, бути популярним, мати певні речі, бути статусним. Дітям мігрантів важко цього добитися на новому місці проживання: нове оточення; друзі залишилися далеко; батьки, зайняті власними проблемами, дистанціюються, відсторонюються від дитини. До вікових криз додаються інші негативні фактори, спричинені частими переїздами, зміною місця проживання, неоднозначним ставленням суспільства. Тому діти мігрантів, шукаючи співпереживання, розумін-

ня, часто стикаються з маніпуляторами, зустрічають псевдорозуміння (наприклад, соціальні мережі «Тихий дім», «Синій кит», «Розбуди мене о 4.20» тощо).

Опікунська діяльність із ДМ повинна забезпечуватися діяльністю не одного окремого соціального інституту, а базуватися на спільних зусиллях, рівноправному партнерстві, взаємодії фахівців соціальних служб та працівників загальноосвітніх навчальних закладів, тобто реалізовуватися в усіх інституціях, де перебуває дитина. Утім, 25.03.2014 р. було внесено зміни до формули розподілу обсягу міжбюджетних трансфертів між державним та місцевими бюджетами, відповідно до яких зруйновано діяльність інституту фахівців із соціальної роботи – на яких, власне, і покладалося основне навантаження щодо здійснення су-

проводу, реабілітації та надання допомоги сім'ям і особам у складних життєвих обставинах. Значна кількість дітей і сімей залишилася без фахової психологічної та соціальної підтримки. Тому до надання соціальних послуг новим групам населення у складних життєвих обставинах, зокрема дітям мігрантів, широко залучають професійний ресурс фахівців-педагогів.

Таким чином, роботу щодо здійснення опікунсько-виховної діяльності з дітьми мігрантів варто планувати на основі вивчення їхніх індивідуальних, психологічних особливостей. Суспільство повинно докласти максимум зусиль щодо створення умов для подолання соціально-психологічного напруження, страху, почуття безвихідності та інших стресових станів дітей мігрантів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Біженцям та особам, які потребують додаткового захисту // Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/bizhencyam-ta-osobam,-yaki-potrebuyut-dodatkovogo-zaxistu.html>
2. Блинова О. Є. Психологічні основи соціальної мобільності особистості: навч. посіб. / О. Є. Блинова. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. – 232 с.
3. Бориченко К. В. Соціальний захист сімей з дітьми за законодавством України : монографія / К. В. Бориченко. – Одеса : Фенікс, 2015. – 302 с.
4. Варениця О. Соціально-психологічні проблеми дітей у родинах нелегальних трудових мігрантів / О. Варениця, О. Макаренко // Соціальна політика і соціальна робота: український науковий і громадсько-політичний часопис. – 2006. – № 2–3. – С. 72–83.
5. Гевчук Н. С. Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. посібн. / за ред. проф. Р. Х. Вайноли / Н. С. Гевчук. – Кам'янець-Подільський, 2011. – 128 с.
6. Завацька Л. М. Дослідження соціальних потреб дітей трудових мігрантів у новому соціально-освітньому середовищі / Л. М. Завацька // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 2. – С. 73–76.
7. Завацька Н. Є. Соціальна підтримка як інтерперсональна складова адаптаційного потенціалу особистості / Н. Є. Завацька // XVI Науково-практична конференція «Університет і регіон: проблеми сучасної освіти». Збірник наукових праць. – Луганськ, 2010. – С. 73–74.

8. Кавалеров А. І. Соціальна адаптація: феномен і прояви: монографія / А. І. Кавалеров, А. М. Бондаревська. – Одеса : Астропринт, 2005. – 112 с.
9. Католик Г. В. Діти трудових емігрантів: особливості особистісних конфліктів / Г. В. Католик // Вісник Львівського університету Філософські науки. – Львів, 2008. – Вип. 11. – С. 220–222.
10. Ковальчук А. Л. Психологічні ризики трудової міграції / А. Л. Ковальчук // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. – 2012. – Вип. 2. – С. 383–391.
11. Ковязіна К. О. Соціальний захист дітей трудових мігрантів: концептуальні основи та державна політика / К. О. Ковязіна // Стратегічні пріоритети. – 2013. – № 4. – С. 50–56.
12. Лизун І. Ф. Соціальні потреби дітей трудових мігрантів / І. Ф. Лизун // Педагогічний альманах. – 2011. – № 11. – С. 244–248.
13. Ляльчук Г. Д. Батьківсько-дитячі стосунки та їх відновлення в сім'ях трудових мігрантів / Г. Д. Ляльчук // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 3-4. – С. 93–97.
14. Міграція – виклик ХХІ ст. / за ред. Мацея Ст. Земби. – Люблін, 2008. – 156 с.
15. Новітня еміграція: проблеми соціального і національного сирітства: зб. наук. статей і виступів за матер. круглих столів / Міжнар. ін-т освіти, культури та зв'язків з діаспорою Нац. ун-ту «Львівська політехніка»; уклад. І. М. Ключковська, Н. О. Гумницька. – Львів : МІОК Національного університету «Львівська політехніка», 2010. – 250 с.
16. Романовська Д. Соціально-педагогічний патронат дітей трудових мігрантів // Соціально-психологічні проблеми виховання дітей в дистантних сім'ях і методично-теоретичні засади підготовки спеціалістів до роботи з ними. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції 30-31 жовтня 2008 року. – Чернівці : Технодрук, 2008. – С. 127–133.
17. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч.-метод. посіб. / за ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної, І. І. Цушка. – К. : ФОП «Чальцев», 2008. – 384 с.
18. Тарасюк І. В. Культурний шок як один із чинників адаптації та реадaptaції мігрантів до нового соціокультурного середовища / І. В. Тарасюк // Психологічні перспективи. – 2011. – Вип. 17. – С. 232–240.
19. Щодо вдосконалення соціального захисту дітей трудових мігрантів : аналітична записка [Електронний ресурс] / К. Ковязіна // Національний інститут стратегічних досліджень. Відділ соціальної політики. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/articles/825/>
20. Oberg K. Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments / K. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – Vol. 7. – P. 177–182.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Bizhentsiam ta osobam, yaki potrebuieut dodatkovoho zakhystu // Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/activity/education/bizhencyam-ta-osobam,-yaki-potrebuyut-dodatkovogo-zaxistu.html>

2. Blynova O. Ye. *Psykhologichni osnovy sotsialnoi mobilnosti osobystosti: navch. posib.* / O. Ye. Blynova. – Kherson : Vydavnytstvo KhDU, 2010. – 232 s.
3. Borychenko K. V. *Sotsialnyi zakhyst simei z ditmy za zakonodavstvom Ukrainy : monohrafiia* / K. V. Borychenko. – Odesa : Feniks, 2015. – 302 s.
4. Varenysia O. *Sotsialno-psykhologichni problemy ditei u rodynakh nelegalnykh trudovykh mihrantiv* / O. Varenysia, O. Makarenko // *Sotsialna polityka i sotsialna robota: ukrainskyi naukovyi i hromadsko-politychnyi chasopys*. – 2006. – № 2–3. – S. 72–83.
5. Hevchuk N. S. *Orhanizatsiia vykhovnoi roboty z ditmy trudovykh mihrantiv v umovakh zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: navch.-metod. posibn. / za red. prof. R. Kh. Vainoly* / N. S. Hevchuk. – Kamianets-Podilskyi, 2011. – 128 s.
6. Zavatska L. M. *Doslidzhennia sotsialnykh potreb ditei trudovykh mihrantiv u novomu sotsialno-osvitnomu seredovyshchi* / L. M. Zavatska // *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykhologo-pedahohichni nauky*. – 2014. – № 2. – S. 73–76.
7. Zavatska N. Ye. *Sotsialna pidtrymka yak interpersonalna skladova adaptatsiinoho potentsialu osobystosti* / N. Ye. Zavatska // XVI Naukovo-praktychna konferentsiia «Universytet i rehion: problemy suchasnoi osvity». Zbirnyk naukovykh prats. – Luhansk, 2010. – S. 73–74.
8. Kavalero A. I. *Sotsialna adaptatsiia: fenomen i proiavy: monohrafiia* / A. I. Kavalero, A. M. Bondarevska. – Odesa : Astroprynt, 2005. – 112 s.
9. Katolyk H. V. *Dity trudovykh emihrantiv: osoblyvosti osobystisnykh konfliktiv* / H. V. Katolyk // *Visnyk Lvivskoho universytetu Filozofski nauky*. – Lviv, 2008. – Vyp. 11. – S. 220–222.
10. Kovalchuk A. L. *Psykhologichni ryzyky trudovoi mihratsii* / A. L. Kovalchuk // *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykhologichna*. – 2012. – Vyp. 2. – S. 383–391.
11. Koviazina K. O. *Sotsialnyi zakhyst ditei trudovykh mihrantiv: kontseptualni osnovy ta derzhavna polityka* / K. O. Koviazina // *Stratehichni priorytety*. – 2013. – № 4. – S. 50–56.
12. Lyzun I. F. *Sotsialni potreby ditei trudovykh mihrantiv* / I. F. Lyzun // *Pedahohichnyi almanakh*. – 2011. – № 11. – S. 244–248.
13. Lialchuk H. D. *Batkiivsko-dytiachi stosunky ta yikh vidnovlennia v simiakh trudovykh mihrantiv* / H. D. Lialchuk // *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*. – 2015. – № 3–4. – S. 93–97.
14. *Mihratsiia – vyklyk XXI st.* / za red. Matsieia St. Ziemby. – Liublin, 2008. – 156 s.
15. *Novitnia emihratsiia: problemy sotsialnoho i natsionalnoho syrystva: zb. nauk. statei i vystupiv za mater. kruhlykh stoliv* / Mizhnar. in-t osvity, kultury ta zviazkiv z diasporoiu Nats. un-tu «Lvivska politehnika»; uklad. I. M. Kliuchkovska, N. O. Humnytska. – Lviv : MIOK Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika», 2010. – 250 s.
16. Romanovska D. *Sotsialno-pedahohichnyi patronat ditei trudovykh mihrantiv* // *Sotsialno-psykhologichni problemy vykhovannia ditei v dystantnykh simiakh i metodychno-teoretychni zasady pidhotovky spetsialistiv do roboty z nymy. Materialy Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii 30–31 zhovtnia 2008 roku*. – Chernivtsi : Tekhnodruk, 2008. – S. 127–133.
17. *Sotsialno-pedahohichna ta psykhologichna robota z ditmy trudovykh mihrantiv: navch.-metod.posib. / za red. K. B. Levchenko, I. M. Trubavinoi, I. I. Tsushka*. – K. :

- FOP «Chaltsev», 2008. – 384 s.
18. Tarasiuk I. V. *Kulturnyi shok yak odyz iz chynnykiv adaptatsii ta readaptatsii mihrantiv do novoho sotsiokulturnoho seredovyshcha* / I. V. Tarasiuk // *Psykhologichni perspektyvy*. – 2011. – Vyp. 17. – S. 232–240.
 19. *Shchodo vdoskonalennia sotsialnoho zakhystu ditei trudovykh mihrantiv: analitychna zapyska [Elektronnyi resurs]* / K. Koviachina // *Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen. Viddil sotsialnoi polityky*. – Rezhym dostupu: <http://www.niss.gov.ua/articles/825/>
 20. Oberg K. *Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments* / K. Oberg // *Practical Anthropology*. – 1960. – Vol. 7. – P. 177–182.

СУКАЧОВА Г.П.

кандидат педагогічних наук,
доцент,
кафедра філософії,
українознавства і політології,
Українська інженерно-
педагогічна академія,
м. Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКЕ ФАХОВЕ МОВЛЕННЯ»

У статті зазначається, що відповідний добір матеріалу для опрацювання, свідоме уникання мовного сексизму, гендерних стереотипів, застосування як індивідуальних, так і групових форм роботи, використання засобів професійного мовленнєвого етикету при вивченні дисципліни «Українське фахове мовлення» сприятиме формуванню гендерної культури майбутніх фахівців.

Ключові слова: гендерна культура, професійне спілкування, українське фахове мовлення, мовні засоби.

В статье отмечается, что соответствующий отбор материала для обработки, сознательное избегание языкового сексизма, гендерных стереотипов, применение как индивидуальных, так и групповых форм работы, использования средств профессионального речевого этикета при изучении дисциплины «Украинская профессиональная речь» будет способствовать формированию гендерной культуры будущих специалистов.

Ключевые слова: гендерная культура, профессиональное общение, украинская профессиональная речь, языковые средства.

The article defines the role of the subject “Ukrainian professional speech” in the formation of gender culture. It is noted that the high level of gender culture of the specialist enables the latter to effectively carry out professional activities, following the principles of gender equality, avoiding communication barriers and situations of gender discrimination. One of the subjects that lay the foundation for the gender culture of the specialist is “Ukrainian professional broadcasting.” Formation of gender culture of future specialists in the

study of this discipline will be provided appropriate selection of material to study, deliberate avoidance of linguistic sexism, gender stereotypes, equal representation of women and men in simulated situations of professional activity, the use of both individual and group forms of work, the use of professional speech etiquette.

Key words: gender culture, professional communication, professional Ukrainian language, language tools.

Постановка проблеми. Навчально-виховний процес у сучасному ВНЗ має забезпечувати підготовку фахівців, які не тільки володіють знаннями зі спеціальності, але й здатні орієнтуватися у виробничих ситуаціях, ділових контактах та в інших випадках, пов'язаних із здійсненням професійної діяльності. Комунікативні бар'єри, недотримання принципів гендерної рівності, відсутність вироблених гендерно-чутливих моделей поведінки і форм діяльності та здатності індивіда уникати ситуацій дискримінації за ознакою статі можуть стати причиною зниження ефективності професійної діяльності. Подолати ці проблеми дозволить фахівцеві гендерна культура, широкі можливості для формування якої надає дисципліна «Українське фахове мовлення».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі значна увага приділена проблемам теорії гендеру, гендерної педагогіки і гендерного підходу, визначенню засад формування гендерної культури, зокрема, у системі вищої освіти тощо. Ці питання досліджують у своїх працях О.Кікінежді, І.Іванова, О.Цокур, П.Терзі, С.Котова-Олійник, В.Москаленко, О.Чуєшкова, О.Ярош, Б.Стельмах, Г.Петрученя та ін.

Розглядаючи гендерну культуру

як систему уявлень, цінностей, знань, норм, інтересів і потреб, що формують соціокультурні аспекти статі, встановлюють статуси жінок і чоловіків, визначають їхні ролі, взаємовідносини й моделі поведінки у різних сферах життя та впливають на форми й результати творчої діяльності статей, визначаючи їхнє місце у загальній картині світу, дослідники зазначають, що вона відтворює, закріплює і формує відмінності між статями, регулює взаємини жінок і чоловіків в особистому, родинному й соціальному житті [2, с.39]

Терзі П.П. вважає правомірним виділити гендерну культуру як особливий вид «локальної» культури, що властива суспільству в цілому й конкретній людині як суб'єктові суспільних відносин. При цьому зазначає, що як особливе соціальне явище гендерна культура є певною сукупністю матеріальних і духовних багатств, цінностей, норм, традицій, знакових систем, яка використовується суспільством для закріплення, збереження й передачі надбань накопиченого соціального досвіду, забезпечення комунікації і регуляції статевого ролі поведінки його членів як представників певної соціальної статі – жіночої й чоловічої [6, с.9]. Автор виділяє такі основні, на його думку, функції гендерної культури в житті суспільства та людини: людинотворчу (гуманістичну) функ-

цію, пов'язану з формуванням самої людини, її духовності; інформаційну функцію, спрямовану на трансляцію соціального досвіду гендерних перетворень від старших поколінь молодшим, забезпечуючи історичну спадкоємність поколінь у розвитку гендерної культури; пізнавальну (гносеологічну) функцію, що сприяє накопиченню гендерних знань, зумовлює можливість їх пізнання, а також освоєння на цій основі світу гендерної культури; регулятивну (нормативну) функцію, що, підтримуючись мораллю і правом, зумовлює установки, норми й правила статевого поведінки; семіотичну (знакову) функцію, що забезпечує за допомогою засвоєння специфічних мов культури (музики, живопису, мови ПЕОМ та ін.) не тільки можливість оволодіння знаковою системою гендерної культури, але й її розуміння, а також спроможність вільно жити в ній; ціннісну (аксіологічну) функцію, спрямовану на формування в людини певних гендерних цінностей, потреб і орієнтацій [6, с.9-10].

Сучасні дослідники зазначають, що високий рівень гендерної культури характеризується наявністю гендерно-чутливої самосвідомості; гендерно-орієнтованого світогляду; гендерних цінностей, в основу яких покладено рівні права та можливості жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності, рівні обов'язки та відповідальність у виконанні сімейних і професійних ролей, гендерна справедливість, тощо; гендерної компетентності, що включає в себе гендерні знання, гендерні вміння й навички, мотивацію до реалізації принципів гендерної рівності в особистому та професійному житті, гендерно-чутливі моделі поведінки та форми діяльності; здатності індивіда помічати факти дискримінації за ознакою статі, протистояти їм та са-

мим не створювати їх в особистому й професійному житті [2, с.40 – 41].

Характерними ознаками низького рівня гендерної культури є відсутність гендерно-чутливого світогляду, паритетних цінностей, незнання і/чи невиконання нормативних документів із питань прав людини, зокрема гендерної рівності, офіційних зобов'язань української держави перед світовою та європейською демократичною спільнотою, нерозуміння і/чи небажання упроваджувати ключові засади гендерної рівності, соціальної відповідальності та справедливості у різні сфери діяльності суспільства тощо [2, с.40 – 41].

А думку І.Іванової та О.Цокур, цінностями гендерної культури (знання, вміння, навички вихованців) є гендерна грамотність як система отримання необхідних знань у сфері гендерних досліджень; сформована мотивація до рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті та реалізації своїх гендерних прав і свобод; гендерна самоосвіта як набуття власного досвіду з гендерної збалансованості; гендерна чуйність як здатність особистості усвідомлювати та моделювати вплив соціального середовища, реагувати на прояви сексизму; повага до особливостей та індивідуальних проявів особистості незалежно від її статі [1].

Терзі П.П. у своєму дослідженні робить висновок про те, що гендерна культура як індивідуальна характеристика особистості періоду студентської юності, яка виявляється у студентів вищих технічних навчальних закладів, – це особливий спосіб оформлення ними своєї життєдіяльності, зумовлений їхнім прагненням до максимальної реалізації власних сил і здатностей як представників певної соціальної статі, що виявляється через комплекс відповідних інтелектуаль-

них, ціннісно-змістових і поведінкових характеристик їхньої особистості, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір адекватної стратегії гендерної ідентичності, засвоєнні цінностей, норм і правил статевого поведінки в соціальній, професійній і побутовій сферах життєдіяльності, що відповідає принципам гендерної рівності і демократії. Дослідник стверджує, що структура гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у своєму складі припускає наявність трьох основних компонентів, тісно пов'язаних між собою: когнітивного; аксіологічного; дієво-практичного [6, с.11-13].

Постановка завдання. Метою цієї статті є визначення ролі дисципліни «Українське фахове мовлення» у процесі формування гендерної культури.

Виклад основного матеріалу. Формування гендерної культури має здійснюватися комплексно, у процесі реалізації навчально-виховного процесу, а не тільки під час вивчення дисциплін, що мають «відповідну спрямованість»: соціології, політології, права, філософії тощо. Не останню роль тут відіграють дисципліни, що мають формувати мовнокомунікативну компетенцію майбутнього фахівця, зокрема, дисципліна «Українське фахове мовлення», програма якої передбачає розгляд таких змістових модулів: законодавчі та нормативно-стильові основи українського фахового мовлення, усна та писемна ділова комунікація як складник фахової діяльності, наукова комунікація як складник фахової діяльності.

Розглянемо основні типи завдань і види робіт, що використовуються при вивченні дисципліни.

1. Завдання для формування

умінь використовувати мовні засоби у фаховій комунікації (редагування текстів наукового та офіційно-ділового стилів; переклад фахових текстів; тести для перевірки практичних умінь використовувати мовні засоби у фаховому спілкуванні; розгорнуті відповіді на запитання; завдання для формування умінь обирати відповідні ситуаціям спілкування мовні засоби; завдання для формування умінь моделювати процеси спілкування з урахуванням структури комунікації).

2. Завдання для формування умінь реалізовувати основні різновиди мовлення у професійному спілкуванні (робота з бібліографічними описами та довідково-інформаційною літературою, анотування; складання конспектів; підготовка доповіді та виступ перед групою; підготовка до друку тез доповіді).

3. Завдання для формування умінь організовувати процес комунікації та керувати ним (виконання вправ на підготовлену комунікацію; здійснення індивідуальної бесіди як спонтанної взаємодії; завдання для самооцінки та оцінки роботи під час виконання вправ).

При виконанні завдань велике значення має логічність і послідовність викладу, дотримання правил і норм літературної мови, доречне використання термінології, словосполучень, властивих певній галузі науки, техніки, освіти. Крім того, виконання такого типу робіт сприяє розвитку навичок формулювання власних висловлювань, формуванню навичок роботи з довідковою літературою, аналізу та систематизації категорій фахового мовлення, дозволяє визначити рівень засвоєння матеріалу тим, хто виконує таке завдання, оскільки воно вимагає точності, чіткості, коректності, однозначності формулювань; потребує

умінь аналізу текстів (як усних, так і писемних), формулювання висловлювань, логічності мислення, передбачає створення сукупності опорних понять системи фахового спілкування, а також збагачення словникового складу студентів професійною лексикою та розвиток навичок використання термінології у ситуаціях фахового спілкування.

Обираючи матеріал для опрацювання, слід уникати мовного сексизму в тематиці та мовних засобах пропонованих текстів, формулювати завдання та запитання, приділяючи особливу увагу аспектам формування егалітарної гендерної культури.

Наприклад, використання формули «студенти і студентки» при вітанні та прощанні, формулюванні завдань, аналізі індивідуальної та групової роботи створить умови для свідомого сприйняття «студентства» як представників різних статей. При цьому, звісно, слід уникати висловлювань на зразок «ти ж дівчинка» або «хлопці так не роблять» тощо, звертати увагу на недоцільність маркування лексики як жіночої та чоловічої.

При виконанні завдань для формування умінь моделювати процеси спілкування з урахуванням структури комунікації, вправ на підготовлену комунікацію, здійсненні індивідуальної бесіди як спонтанної взаємодії відходити від гендерних стереотипів на зразок «керівник – секретарка», використовуючи натомість увесь спектр можливих ситуацій: «керівник – секретарка», «директорка – підлеглий», «два співробітники», «три працівниці» та ін. При цьому не наслідувати сексистського поділу професій на жіночі та чоловічі (жінка – вчителька, швачка; чоловік – викладач, модельєр).

При вивченні тем «культура писемного фахового мовлення», «спілкуван-

ня як інструмент фахової діяльності», «культура усного фахового спілкування», «форми колективного обговорення професійних проблем», «ділові папери як засіб писемної професійної комунікації» розглядати ситуації рівного представлення обох статей: і жінка, і чоловік можуть і мають бути згадані як у ролі керівника, так і у ролі підлеглого, як у ролі особи, що звертається з проханням, так і у ролі особи, що має повноваження це прохання задовольнити. Слід наголошувати на тому, що, хоча й ще назви посад жіночого роду в переважній більшості не закріплені нормативно, проте використання форм жіночого роду для позначення назв посад і професій свідчить про толерантність і прогресивність поглядів мовця. Моделюючи ситуації фахової комунікації, маємо звертати увагу на той факт, що у відпустці по догляду за дитиною може перебувати як дружина, так і чоловік, так само й у разі хвороби дитини лікарняний може отримати будь-хто з членів родини – як мама, так і батько.

Крім того, розглядаючи питання використання мовних засобів, зокрема, особливості вживання граматичних форм різних частин мови, необхідно приклади, що традиційно наводяться у формі чоловічого роду, використовувати паралельно з прикладами у формі жіночого роду (ступені порівняння прикметників – «добрий, добріший, найдобріший» – «розумна, розумніша, найрозумніша»).

Завдання, пропоновані для анотування, перекладу чи редагування, не повинні містити прихованого сексизму, зображення чоловіків як рішучих, обізнаних, кваліфікованих, а жінок – як таких, що мають знайти своє місце в умовах, створених чоловіками. Бажано, якщо це можливо, щоб тексти торкалися проблематики культу-

ри фахового спілкування і гендерної культури, формували в студентів і студенток адекватне уявлення про внесок чоловіків і жінок у розвиток науки, техніки, освіти.

Застосування групових форм роботи, поряд із індивідуальними, дозволить учасникам і учасницям навчального процесу виробити власну модель мовленнєвої поведінки, отримати навички спілкування як спонтанного, так і на задану тематику, з представниками різних статей.

Використання засобів професійного мовленнєвого етикету як системи формул спілкування, стійких висловів, що використовуються у ситуаціях професійної комунікації, дозволить уникнути одноманітності при позначенні значимих ситуацій фахового спілкування (звертання, вітання, прощання, порада, зауваження, подяка тощо), планомірно будувати різні етапи комунікативних процесів, урізноманітнювати й увиразнювати власне мовлення, здійснювати спілкування на основі знань про закономірності комунікації й способи управління індивідом та групою, доцільно використовувати у своїй діяльності фахову лексику, складати тексти і документи різного призначення, здійснювати

контроль, самоаналіз та саморегуляцію у навчанні.

Висновки. Гендерна культура як система уявлень, цінностей, знань, норм, інтересів і потреб відтворює, закріплює і формує відмінності між статями, регулює взаємини жінок і чоловіків у особистому, родинному й соціальному житті [2, с.39]. Високий рівень гендерної культури фахівця дозволить останньому ефективно здійснювати професійну діяльність, дотримуючись принципів гендерної рівності, уникаючи комунікативних бар'єрів і ситуацій дискримінації за ознакою статі. Однією з дисциплін, що закладають основи гендерної культури фахівця, є «Українське фахове мовлення». Формування гендерної культури майбутніх фахівців при вивченні цієї дисципліни відбуватиметься за умови відповідного добору матеріалу для опрацювання, свідомого уникання мовного сексизму, гендерних стереотипів, рівноправного представлення жінок і чоловіків у модельованих ситуаціях професійної діяльності, застосування як індивідуальних, так і групових форм роботи, використання засобів професійного мовленнєвого етикету.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Іванова І. Гендерна педагогіка – нова освітня технологія / І.Іванова, О.Цокур // *Освіта.іа*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/upbring/1657/>
2. Котова-Олійник С. Гендерна абетка для українських медіа: посібник / Котова-Олійник С., Стельмах Б., Ярош О. [Електронний ресурс]– Луцьк: Волинська мистецька агенція «Терен», 2013. – 50 с. – Режим доступу: <http://povaha.org.ua/wp-content/uploads/2014/04/genderna%20abetka.pdf>
3. Петрученя Г.Г. Умови та чинники формування гендерної культури радянської студентської молоді у 60-ті – 80-ті рр. ХХст.: історико-педагогічний аспект / Г.Г.Петрученя // *Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. [Електронний ресурс]. – 2012. – №3. – С. 180 – 185 Режим доступу: <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc>

- =s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj3erCts7TAhWD
FJoKHfVFCPoQFghlMAc&url=http%3A%2F%2Ffirbis-nbu.gov.ua%2Fcgi-
bin%2Ffirbis_nbu%2Fcgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJR
N%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_
file_name%3DPDF%2FNzssp_2012_3_48.pdf&usg=AFQjCNGzvNo1woziA
ONoX_-HGos_sb6nOg
4. Словник гендерних термінів / [укладач – Шевченко З.] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://a-z-gender.net/ua/genderna-kultura.html>
 5. Сукачова Г.П. Формування професійного мовленнєвого етикету інженера-педагога при вивченні дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» / Г.П.Сукачова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти:збірник наукових праць. – 2010. – № 26 – 27. – С. 258 -265
 6. Терзі П.П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагогічних. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / П. П. Терзі. – Кіровоград, 2007. – 24 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwimj9W9uc7TAhWBСрoKHcKeAGUQFggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.irbis-nbu.gov.ua%2Fcgi-bin%2Ffirbis_nbu%2Fcgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DARD%26P21DBN%3DARD%26Z21ID%3D%26Image_file_name%3DDOC%2F2007%2F07tpptnz.zip%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1&usg=AFQjCNFvOZPm4qVqRI2A9BUhWwnHenXdZw
 7. Чуєшкова О. В. Формування гендерної компетенції майбутніх інженерів-педагогів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) / О. В. Чуєшкова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38-39. – С. 372-377. – Режим доступу:http://nbu.gov.ua/UJRN/Piro_2013_38-39_60

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ivanova, I. and Tsokur, O. (2007), "Gender Pedagogy - a new educational technology", *Osvita.ua*, [Online], available at: <http://ru.osvita.ua/school/method/upbring/1657/> (Accessed 03 May 2017)
2. Kotova-Olijnyk, S., Stel'makh, B., Yarosh, O., (2013), *Genderna abetka dlia ukrains'kykh media* [Gender alphabet for Ukrainian media], *Volyns'ka mystets'ka ahentsiia «Teren»*, Luts'k, Ukraine, [Online], available at: <http://povaha.org.ua/wp-content/uploads/2014/04/genderna%20abetka.pdf> (Accessed 01 May 2017)
3. Petruchenia H.H., (2012), "The conditions and factors of gender culture of Soviet young students in the 60's - 80's. XX cen: historical and pedagogical aspect", *Naukovi zapysky NDU im. M.Hoholia. Psyholoho-pedahohichni nauky*, [Online], vol. 3, pp. 180 – 185, available at: https://www.google.com.ua/url?s=a=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj3erCts7TAhWDFJoKHfVFCPoQFghlMAc&url=http%3A%2F%2Ffirbis-nbu.gov.ua%2Fcgi-bin%2Ffirbis_nbu%2Fcgiirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJRN%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2FNzssp_2012_3_48

- pdf&usg=AFQjCNGzvNo1woziAONoX_-HGos_sb6nOg (Accessed 01 May 2017)
4. Dictionary of gender terms (Slovnyk gendernykh terminiv), [Online], available at: <http://a-z-gender.net/ua/genderna-kultura.html> (Accessed 03 May 2017)
5. Sukachova, H.P. (2010) "Formation of professional engineer-teachers speech etiquette in the study of the discipline "Ukrainian language (professional orientation)""', Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity: zbirnyk naukovykh prats', vol. 26 – 27, pp. 258 – 265
6. Terzi, P.P. (2007), "Formation of gender culture of students of technical schools", Ph.D. Thesis, Theory and methodic of professional education, Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Kirovohrad (Kropyvnyts'kyj), Ukraine, [Online], available at: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUK Ewimj9W9uc7TAhWBCpoKHcKeAGUQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.irbis-nbuv.gov.ua%2Fcgi-bin%2Ffirbis_nbuv%2Fcgirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DARD%26P21DBN%3DARD%26Z21ID%3D%26Image_file_name%3DDOC%2F2007%2F07tpptnz.zip%26IMAGE_FILE_DOWLOAD%3D1&usg=AFQjCNFvOZPm4qVqRI2A9BUhWwnHenXdZ (Accessed 01 May 2017)
7. Chuieshkova, O. V. (2013), "Formation of gender competence of future engineers-teachers in the classroom Ukrainian language (for professional purposes)" Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity, vol. 38-39, pp. 372-377, [Online], available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_38-39_60 (Accessed 03 May 2017)

ХИЩЕНКО Л. І.

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри східних мов,
Національна академія
Служби безпеки України,
м. Київ, Україна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Стаття присвячена проблемі формування соціокультурної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки. У статті подано методичні рекомендації щодо формування соціокультурної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки з урахуванням професійної спрямованості іноземного навчання.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, майбутні спеціалісти у сфері забезпечення державної безпеки, шляхи формування соціокультурної компетентності, методичні рекомендації.

Статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетентности будущих специалистов в сфере обеспечения государственной безопасности. В статье представлены методические рекомендации по формированию социокультурной компетентности будущих специалистов в сфере обеспечения государственной безопасности с учетом профессиональной направленности иноязычного обучения.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, будущие специалисты в сфере обеспечения государственной безопасности, пути формирования социокультурной компетентности, методические рекомендации.

The article is devoted to the problem of forming the socio-cultural competence of future specialists in the sphere of ensuring of state security. The article presents methodological recommendations on the formation of the socio-cultural competence of future specialists in the sphere of ensuring of state security, taking into account the professional orientation of their foreign-language teaching.

© ХИЩЕНКО Л. І. 2017

Key words: socio-cultural competence, future specialists in the sphere of state security, ways of forming socio-cultural competence, methodological recommendations.

Постановка проблеми. Вхідження України у міжнародні структури колективної безпеки актуалізують питання вдосконалення освітнього процесу у вищих військових та спеціальних навчальних закладах сектору безпеки. Підготовка майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки здійснюється відповідно до вимог практики із урахуванням пріоритетних завдань Служби безпеки України (далі СБ України).

Національна академія СБ України готує спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки, здатних вирішувати службові завдання за умови володіння системою певних загальнонаукових, соціально-особистісних, фахово-орієнтованих і професійних компетентностей, а саме: адміністративно-правової, службової, спеціальної мовної та соціокультурної.

Проблема формування соціокультурної компетентності перебуває в центрі нашої уваги у зв'язку із реалізацією мети професійної підготовки майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки, що потребує якісно нових підходів до формування зазначеної компетентності. Готовність майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки до здійснення іншомовної професійної діяльності потребує формування соціокультурної компетентності (далі – СКК), що визначає їхню спромож-

ність конструктивно діяти в специфічних ситуаціях міжкультурної взаємодії, пов'язаних із особливостями службової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування соціокультурної компетенції/компетентності знайшла своє обґрунтування в роботах Н. Білоцерківської, Л. Брацуна, І. Воробйової, Л. Грішаєвої, І. Закирьянової, Т. Колодько, Ю. Кузьменко, Р. Мін'яр-Белоручева, В. Сафонової, П. Сисоєва, В. Топалової, С. Шехавцової та ін. Теоретичні та методичні питання формування СКК в процесі професійно-орієнтованої мовної підготовки в немовному вищому навчальному закладі розглядаються в ряді дисертаційних робіт (Т. Белова, Н. Бобаль, М. Ванягіна, Р. Гришкова, І. Жукевич, Н. Мороз, Л. Панченко, С. Пахотіна, Н. Петрищева та ін.).

Зазначені вище дослідження сприяють систематизації наукової думки щодо СКК, проте, проблема формування СКК майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки розроблена недостатньо та потребує подальшого наукового пошуку.

Отже, **метою** даної статті є пошук шляхів формування соціокультурної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки та надання рекомендацій щодо її формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений аналіз робіт

з проблеми формування СКК дозволив зробити висновок, що на даний час успішно функціонують різні методики формування СКК, що постійно розвиваються, удосконалюються та збагачуються результатами наукових досліджень і педагогічного досвіду.

Професійноорієнтоване навчання іноземній мові в системі СБ України передбачає врахування особливостей майбутньої діяльності спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки та потребують розробки методичних рекомендацій для науково-педагогічного складу, що сприятимуть формуванню СКК, підвищенню якості іншомовної підготовки, зростанню внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови, використанню її в майбутній професійній діяльності та формуванню професійно значущих якостей, таких як соціокультурна спостережливість, неупередженість, такт, толерантність, загальна ерудиція, комунікабельність, швидке запам'ятовування великих обсягів інформації, оперативність, дисциплінованість, необхідних для виконання службової діяльності.

Отже, пропонуємо методичні рекомендації для викладачів іноземної мови, що спрямовані на формування СКК:

1. Формування соціокультурної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки можна досягти лише за умови реалізації усіх аспектів іншомовної освіти: навчального, розвиваючого, виховного та пізнавального [1].

Завдання навчального аспекту передбачають формування мовних навичок і умінь; комплексне оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, письмом, читанням, мовленням (академічне й професійне спілкування в заданих ситуаціях).

Завданням розвиваючого аспекту є розвиток основних психічних функцій і лінгвістичних здібностей, що є засадничими в процесі оволодіння іноземною мовою, а саме: пам'ять, мислення, аналітика, логіка, увага, уява, сприйняття, оперативність, швидкість; здатність до імітації, здогадки, антиципації, диференціації; розвиток фонемного почуття; здатність адаптуватися до спілкування з комунікантами різних вікових та гендерних груп та нових мовних ситуацій.

Завдання виховного аспекту передбачають виховання толерантності та шанобливого відношення до країни, мови якої вивчається, її культури, а також розвиток навичок самостійної роботи при оволодінні іноземною мовою у позааудиторний час.

Завдання пізнавального аспекту включають оволодіння знаннями про історичну, соціальну, економічну, політичну, культурну та професійну сфери життя в країні, мова якої вивчається; про особливості функціонування мови в соціально-культурних умовах, що постійно змінюються; пояснюють систему цінностей народу, його релігію, світогляд і світобачення, що необхідно для того, щоб зруйнувати негативні стереотипи та зняти упередження [1; 4].

2. Характерною ознакою процесу формування соціокультурної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки має стати комунікативна спрямованість, що передбачає мовленнєву діяльність в навчальних ситуаціях, що стають дійсним стимулом до спілкування. Комунікативна атмосфера повинна пронизувати все заняття, починаючи з повідомлення викладачем мети заняття і закінчуючи підведенням підсумків заняття. Виконуючи комунікативну вправу або завдання, майбутні спеціа-

лісти у сфері забезпечення державної безпеки вирішують поставлене викладачем розумово-мовленнєве завдання, тобто його мовлення пов'язане з конкретною природною або штучно створеною ситуацією спілкування.

3. З метою введення майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки у мовленнєве середовище, приведення їх до готовності співпрацювати, на початку заняття необхідно створити сприятливу, творчу атмосферу. Вирішити це завдання допомагає мовленнєва зарядка. Особлива увага приділяється мовленнєвій зарядці, що проводиться у формі бесіди за певною темою. Вона повинна включати засвоєний соціокультурний матеріал, але спонукати до вивчення нового. Приводом для бесіди може бути актуальна подія, випадок, реакція на будь-яке твердження або заяву політичного діяча. Найбільш цінним для майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки, на наш погляд, є огляд поточних подій у галузях політики, економіки та культури, що характеризуються різноманітністю та новизною.

4. Для ефективного формування соціокультурної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки необхідно здійснювати ретельний відбір навчального соціокультурного матеріалу. При відборі навчального матеріалу рекомендується керуватися наступними критеріями: пізнавальною та практичною цінністю; професійною спрямованістю; поєднанням лінгвістичної та соціокультурної інформації; жанровим розмаїттям; відображенням основних контекстів/ситуацій міжкультурного спілкування; достовірністю інформації, що пропонується для обговорення; проблемністю завдань; урахуванням міжпредметних зв'язків.

5. Для формування СКК доцільно використання переважно автентичного мовного матеріалу, призначеного для різних каналів сприйняття, відповідає вимозі одночасного вивчення мови й культури [5; 6], стимулює пізнавальний інтерес, сприяє відтворенню реальної ситуації спілкування. Головне завдання викладача на етапі роботи з автентичним матеріалом – це підбір аудіо або відео матеріалу, який був би цікавим, інформативно-змістовним, доступним розумінню, відповідав сучасній реальності іншомовного суспільства та створював би сприятливі умови для оволодіння нової культурознавчої, країнознавчої і лінгвокраїнознавчої інформації, мовною поведінкою носіїв мови, сприяв би їх знайомству з побутом народу, його культурою. Необхідно також відзначити, що аудіо/відео текст повинен включати такий обсяг і темп, який відповідає рівню знань.

Лексичне наповнення автентичних друкованих текстів має бути різноманітним, знайомство з новою фоновою, конотативною лексикою, реаліями, ідіомами, фразеологічними зворотами, прислів'ями та приказками – викликати емоційний відгук у майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки. Одним із завдань викладача при роботі з текстом є методично грамотна організація етапів роботи з ними: дотекстовий (створення мотивації та зняття можливих труднощів сприйняття); текстовий (сміслова обробка одержаної інформації); післятекстовий (вилучення найбільш значущої інформації); творчий (інтерпретація прочитаного) [2].

Щоб допомогти майбутнім спеціалістам у сфері забезпечення державної безпеки засвоїти розмовні патерні, властиві іноземній мові, що вивчається, необхідно використовувати аудіо-

отексти, які ілюструють стандартні ситуації спілкування та навчають мовній поведінці в різних життєвих обставинах. До того ж, дуже важливий звуковий ряд (шум транспорту, розмови перехожих, музика, телефонні дзвінки, індивідуальні особливості вимови носіїв мови, тобто чоловічий чи жіночий голос, діалект, дефекти мови, дикція, тембр, емоції тощо), він допомагає формуванню навичок сприйняття іноземної мови на тлі різноманітних перешкод, з якими співробітники спецслужб неминуче стикаються під час виконання службової діяльності.

6. Важливим фактором формування соціокультурної компетентності є застосування новітніх технологій навчання: технології критичного мислення, проектної діяльності, навчання у співпраці, ігрових технологій, технології розвиваючого навчання [3]. Одним з найбільш продуктивних технологій є проектна діяльність, так як вона створює можливість для особистісного зростання майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки, орієнтує їх на розкриття творчого потенціалу і розвиток пізнавальних інтересів. Алгоритм роботи за технологією проектів: висування гіпотези, створення проблемної ситуації, аналіз проблеми, конкретизація та осмислення, реалізація, презентація. Дана технологія ефективна, оскільки в її основі завжди соціокультурна проблема, що потребує вирішення; майбутній спеціаліст у сфері забезпечення державної безпеки діє, рухаючись від простого до складного, самостійно працює над новим соціокультурним матеріалом, мислить, формуючи свою точку зору, свою думку. В процесі виконання проектних робіт майбутні спеціалісти у сфері забезпечення державної безпеки збирають, систематизують і узагальнюють багатий оригінальний соціо-

культурний матеріал.

Для розвитку соціокультурної компетентності необхідно використовувати також рольові та ділові ігри, що імітують яку-небудь діяльність: подорож, екскурсія, захист туристичних проектів, конференція, круглий стіл тощо, ділові ігри знайомлять з майбутньою діяльністю з використанням іноземної мови.

7. При формуванні соціокультурної компетентності актуально використання інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання. Весь комплекс технічних засобів: обладнання мультимедійних лабораторій, лінгафонних аудиторій, інтерактивні дошки, магнітофони – потрібно застосовуватися як в ході практичного заняття з метою розвитку соціокультурних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (перш за все в аудіюванні), демонстрації автентичного мовного матеріалу, інтенсифікації освітнього процесу, так і в рамках самостійної роботи для фіксації іншомовного мовлення для подальшого використання на заняттях.

Використання Інтернету розширяє можливості викладача, оскільки полегшує доступ до інформації культурознавчого, країнознавчого, лінгвокраїнознавчого характеру, сучасних автентичних джерел соціокультурної та професійної інформації; допомагає оновлювати навчальний матеріал та формувати обсяг та складність інформації відповідно до мети заняття та рівня підготовленості майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки.

8. Важливим фактором формування соціокультурної компетентності є застосування таких форм, що інтенсифікують навчання, спонукають до активної роботи і разом з тим дають можливість регулювати темп та умо-

ви виконання діяльності. Особливий ефект дає поєднання індивідуальних форм роботи з колективними. До індивідуальних форм відносять роботу у фронтальному режимі, індивідуальне опитування, робота в парах, малих групах від трьох до п'яти учасників, колективні форми. Колективні форми роботи є ефективними для навчання міжкультурному спілкуванню, оскільки не тільки збільшують активний час діяльності майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки, але й знижують стан тривожності, допомагають подолати боязнь помилок.

9. Особливе значення для формування СКК має врахування викладачем ролі мотивації, що забезпечується низкою факторів, а саме: врахування досвіду, рівня підготовленості, психологічних особливостей, інтересів майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки; організація самостійної роботи, виконання індивідуальних завдань, проектних, дослідницьких робіт; імітація майбутньої професійної діяльності; забезпечення сприятливого психологічного клімату на практичному занятті; інформування майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки щодо критеріїв оцінювання їхніх здобутків, результатів роботи.

10. Формування СКК майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки рекомендується здійснювати на основі спеціально розробленої системи вправ і завдань, що складається з п'яти блоків, які спрямовані на формування культурознавчого, країнознавчого, лінгвокраїнознавчого, соціально-психологічного та соціолінгвістичного компонентів СКК. Кожен блок включає чотири види вправ і завдань: рецептивні, репродуктивні, продуктивні та творчі.

В процесі виконання рецептивних вправ закладається основа навчальних дій з новим соціокультурним матеріалом, відбувається актуалізація наявного досвіду міжкультурної взаємодії, знань за певними культурознавчими та країнознавчими темами, активізація умінь, навичок, способів діяльності, стимулювання інтересу до рідної та іншомовної культури.

При виконанні репродуктивних вправ формуються навички розпізнавання в тексті або в прослуханому фрагменті соціокультурних одиниць, добування інформації соціокультурного характеру та її відтворення. Це можуть бути вправи на пошук ключових слів і виразів, тренування сполучуваності лексичних одиниць, заповнення пропусків, відновлення інформації, співвіднесення, пошук еквівалентів, вибір правильної відповіді, розпізнавання типу тексту, контексту, виконання інструкцій, заповнення таблиць, інтерпретація, підстановка необхідної інформації тощо.

Продуктивні вправи направлені на розвиток вмінь використовувати отриману в ході читання або аудіювання соціокультурну інформацію в ситуаціях професійної взаємодії.

Творчі завдання застосовуються з метою виявлення та аналізу соціокультурних подібностей і відмінностей, вибору оптимальної комунікативної стратегії в ситуаціях професійної міжкультурної взаємодії, визначення свого місця та ролі в рамках міжкультурної комунікації, виховання особливих якостей особистості.

11. Процес формування СКК майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки передбачає обов'язкову позааудиторну роботу (самостійну роботу під керівництвом викладача та без його участі). Самостійна робота майбутніх спеціалістів

у сфері забезпечення державної безпеки є продовженням і доповненням аудиторної роботи під керівництвом викладача та етапом підготовки до самостійного використання іноземної мови для задоволення інформаційних потреб та участі у потенційних актах комунікації, вона включає читання оригінальної літератури; організацію свят, вистав, вікторин, конкурсів на іноземній мові; роботу в лінгвокраїнознавчому гуртку; пошук соціокультурного матеріалу в мережі Інтернет та довідкової літератури для підготовки доповідей, проєктів, пошукових конкурсів тощо.

12. Велике значення для формування СКК майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки має відбір викладачем підручників, посібників, інших методичних матеріалів з метою використання їх під час аудиторної та самостійної роботи. Серед основних вимог, що висуваються до структури та змісту підручника, виділяють такі: його автентичність; послідовність подачі соціокультурного матеріалу від заняття до заняття; зміст підручника має бути комунікативно спрямованим; у структурі параграфа має бути завдання для домашньої роботи; структура і зміст підручника мають забезпечувати оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності.

13. Пряме відношення до результатів формування СКК майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки має особистість викладача, який повинен свідомо впливати на навчальний процес. Викладачу необхідно створювати таку атмосферу спілкування, яку можна охарактеризувати як позитивну, доброзичливу, з елементами гумору, почуттям задоволення

досягнутими успіхами та впевненістю у кінцевому результаті навчання, що виступає важливим стимулом до навчання. Викладач повинен, показувати особисту зацікавленість при формулюванні соціокультурних завдань, вміти правильно використовувати всі засоби невербальної комунікації для забезпечення засвоєння навчального матеріалу, підтримки природного спілкування протягом заняття.

14. В заняття з іноземної мови необхідно включати завдання на узагальнення вивченого матеріалу, що сприяє систематизації соціокультурного матеріалу, актуалізації навичок та вмінь у межах вивчених тем.

15. Контроль набутих соціокультурних знань, вмінь та навичок здійснюється в ході навчального процесу у формі поточного контролю, на етапі завершення теми (тематичний та підсумковий контроль).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Запропоновані методичні рекомендації щодо формування соціокультурної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки не претендують на вичерпну повноту охоплення досліджуваного явища, в той же час є достатньо різнобічними. Рекомендації допускають поступові зміни й удосконалення відповідно до зростаючих вимог до формування СКК. Перспективи подальших розвідок полягають у розробці комплексу вправ, що спрямовані на формування соціокультурної компетентності майбутніх спеціалістів у сфері забезпечення державної безпеки в контексті їхньої майбутньої професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник : [кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
5. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Издательство: Слово, 2008. – 624 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Gal'skova N. D. Teory`ya obucheny`ya y`nostrannym yazykam: Ly`ngvody`dakty`ka y` metody`ka: ucheb. posoby`e dlya stud. ly`ngv. un-tov y` fak. y`n. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeny`j / N. D. Gal'skova, N. Y`. Gez. – 2-e y`zd., y`spr. – M. : Y`zdatel'sky`j centr «Akademy`ya», 2005. – 336 s.
2. Metody`ka vy`kladannya inozemny`x mov u serednix navchal`ny`x zakladax: pidruchny`k : [kol. avtoriv pid ker. S. Yu. Nikolayevoyi]. – K. : Lenvit, 1999. – 320 s.
3. Novyye pedagogy`chesky`e y` y`nformacy`onnyye texnologyy` v sy`steme obrazovany`ya : ucheb. posoby`e dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeny`j / E. S. Polat, M. Yu. Buxarky`na, M. V. Moy`seeva, A. E. Petrov; pod red. E. S. Polat. – 3-e y`zd., y`spr. y` dop. – M. : Y`zdatel'sky`j centr «Akademy`ya», 2008. – 272 s.
4. Pedagogy`ka: Bol'shaya sovremennaya entsyklopedy`ya / E. S. Rapacevy`ch. – My`nsk : Sovremennoe slovo, 2005. – 720 s.
5. Safonova V. V. Y`zucheny`e yazykov mezhdunarodnogo obshheny`ya v kontekste dy`aloga kul`tur y` cy`vy`ly`zacy`j / V. V. Safonova. – Voronezh : Y`stoky`, 1996. – 237 s.
6. Ter-My`nasova S. G. Yazyk y` mezhkul`turnaya kommuny`kacy`ya / S. G. Ter-My`nasova. – M. : Y`zdatel'stvo: Slovo, 2008. – 624 s.

ЯВРУМЯН А.О.,

студентка,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ДЕЦЮРА В.В.,

студент,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

ПОГОРІЛА І.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри біології,
Національний медичний університет
імені О.О. Богомольця,
м. Київ, Україна

АНДРУХ Н.А.,

кандидат біологічних наук,
співробітник Національного
ботанічного саду ім. М.М. Гришка
Національної академії наук України,
м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ФІТОНЦИДІВ У ВИРІШЕННІ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ УКРАЇНИ

У статті продемонстровано, що фітонциди є одним із факторів природного імунітету рослин, які можна цілеспрямовано використовувати регуляції мікробної флори повітря, у підтриманні стабільності біологічного середовища міст. Актуальним також є створення екологічних бар'єрів у вигляді локальних кіл із деревних фітонцидовмісних рослин що є принципово новим етапом у вирішенні екологічних проблем міст, зокрема - прилеглих територій сміттєзвалищ.

Ключові слова: фітонциди, екологія міст, екологічні бар'єри.

УДК: 582:577.19:574

© ЯВРУМЯН А.О., ДЕЦЮРА В.В.,
ПОГОРІЛА І.О., АНДРУХ Н.А., 2017

В статье показано, что фитонциды является одним из факторов естественного иммунитета растений, которые можно целенаправленно использовать регуляции микробной флоры воздуха, поддержание стабильности биологической среды городов. Актуальным также является создание экологических барьеров в виде локальных кругов с древесных фитонцидовмисных растений, что является принципиально новым этапом в решении экологических проблем городов, в частности - прилегающих территорий свалок.

Ключевые слова: фитонциды, экология городов, экологические барьеры.

The article demonstrated that volatile is one of the factors of natural immunity of plants that can be targeted using air regulation of microbial flora in maintaining the stability of the biological environment of cities. Relevant also is creating environmental barriers in the form of local community fitontsydovmisnyh woody plants that are fundamentally new stage in solving environmental problems of cities, in particular - the surrounding area landfills.

Key words: volatile, urban ecology, environmental barriers.

Здоров'я громадян залежить від оточуючого середовища. Із зростанням кількості міст та промислових підприємств постійно збільшується кількість відходів. Земля забруднюється внаслідок господарської діяльності людини. Актуальність даної роботи полягає у використанні біологічного потенціалу рослин для очищення техногенно забруднених територій, яке базується на результатах наукових досліджень про фітонцидні властивості рослин.

Об'єктом дослідження є різноманіття деревних та хвойних порід вищих рослин. Предметом наукової роботи обрані фітонцидні властивості рослин.

Мета дослідження: оптимізація та зрівноваження екологічного стану місць накопичення твердих побутових

відходів.

Наукова новизна роботи полягає у підтвердженні теоретичних та практичних принципів про фітонциди.

Цілеспрямованість дії людини на природу зумовлює не тільки позитивний вплив, а й призводить до негативних наслідків. Тому сьогодні вкрай необхідна стратегія охорони довкілля, а доцільним напрямком такої діяльності було ініціювання та практичне впровадження у створенні локальних екологічних бар'єрів навколо сміттєзвалищ, полігонів, заводів з утилізації відходів та інших об'єктів збереження та переробки сміття.

Нині Україна не має плану дій з охорони навколишнього середовища, при тому що 4% території України займають смітники та сховища відходів, які отруюють навколишнє середови-

ще та підривають здоров'я громадян.

За даними офіційного сайту Київської обласної державної адміністрації на сьогодні в Київській області налічується 29 полігонів для твердих побутових відходів загальною площею 167,8га, в тому числі 26 з них загальною площею 148,1га обслуговуються комунальними підприємствами [10].

Кількість твердих побутових відходів (ТПВ), зібраних та перевезених підприємствами щорічно становить близько 1,3 млн. м³. До складу ТПВ входить: папір, картон (20-30%), харчові відходи (28-45%), дерево (1,5-4%), метал чорний (1,5-4%), метал кольоровий (0,2,03%), текстиль (4-7%), кістки (0,5-2%), скло (3-8%), шкіра, гума, взуття (1-4%), камені, фаянс (1-3%), пластмаса (1,5-5%), зметене сміття (7-18%), інше (1-3%). Теплотворна здатність ТПВ складає 1100-1400 ккал/кг, при середній вологовмісткості 35-40%.

З метою візуального обстеження території були відвідані сміттєзвалища: в смт Бородянка площею 3,5 га (утримує підприємство ТОВ «Утильсервіс»), в м. Бровари площею 10,17 га (кооператив «Десна-2»), в м. Бориспіль площею 6,04 га (ПП «Еко-сервіс»). Потужності значної кількості полігонів вже вичерпали свій ресурс, а самі сміттєзвалища стали фактором антропогенного навантаження на довкілля.

Системи утилізації фільтрату практично відсутні на всіх полігонах та звалищах, що збільшує їх техногенну небезпеку. Хоча значна частина сміттєзвалищ та полігонів знаходиться поряд із водними об'єктами та на ділянках, де активно проходять зсувні процеси, які сприяють витокам фільтрату. Частим явищем на сміттєзвалищах є пожежі, коли активно забруднюється атмосферне повітря.

Замислюючись над екологічними проблемами, потрібно дбати про чи-

стоту території, на якій ми проживаємо, визначити пріоритетні напрямки у вирішенні екологічних проблем.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання завдань, а саме: проаналізувати наукову літературу про вплив рослинних фітонцидів на загальний стан оточуючого середовища, чистоту повітря та водойм; відвідати місця масового збереження та переробки сміття з метою візуального обстеження території, зробити санітарно гігієнічну оцінку прилеглих територій до місць масового скупчення сміття; проаналізувати візуально наявність захисних лісосмуг, локальних екологічних бар'єрів; рекомендувати асортимент рослин та розробити схему висадки деревних та чагарникових порід.

Науковою базою дослідження стали монографія Б.П.Токіна, енциклопедії, підручники, збірники, видання.

Аналіз літературних джерел дозволяє розширити уявлення про загально біологічні питання, результати досліджень біологічного значення фітонцидів та їх впливу на біосферу, охорону навколишнього середовища від забруднення, а також вплив на мікроорганізми в різних біоценозах; гігієнічна роль фітонцидів в імунитеті рослин лісів, парків та інших зелених насаджень.

У 20-х роках ХХ століття Токін Б. П. зазначив, що поранені рослини вбивають на відстані ті чи інші мікро- та макроорганізми. Так виникла проблема, розробка якої привела до створення біологічного вчення про фітонциди (фіто з грецької – «рослина», цидо з латинської – „вбиваю”) [1].

У 1942 р. у книзі Б.П. Токіна “Бактерициды растительного происхождения (фитонциды)” був науково обґрунтований термін *ф і т о н ц и д и* (продокувані рослинами бактери-

цидні, фунгіцидні та протистозидні речовини, які є одним із факторів імунітету та відіграють роль у взаємовідношеннях організмів у біогеоценозах рослин) [11].

Фітонциди відіграють важливу роль у регуляції патогенної флори повітря, у підтриманні стабільності біологічного середовища. Деякі кімнатні рослини завдяки своїм фітонцидним властивостям впливають на мікроклімат приміщень, очищуючи повітря. Академік Гродзинський А.М. запропонував називати фітодизайном введення рослин в ергономічні системи (замкнені комплекси: людина-машина-середовище) [6].

Було зафіксовано, що токсичні речовини для мікроорганізмів, які виділяються різними рослинами, мають дуже різні властивості. Тобто різний хімічний склад, ступінь згубної дії. Виділення ряду фітонцидів посилюється при пошкодженні рослин. Наприклад, ялівець виділяє в атмосферу велику кількість летких токсичних для мікроорганізмів речовин; пеларгонія, полин, садові троянди – мізерну кількість летких протимікробних сполук, проте тканинні соки цих рослин мають велику мікробовбивчу силу. Рослини продукують фітонциди в атмосфері, в ґрунт, у воду [1;3].

Крім Б.П. Токіна першопрохідниками галузі вивчення фітонцидів були А. Філатова та А. Тебякіна, які в 1931-1933 рр. виявили сильну антимікробну дію цибулі та часнику, а також інших харчових рослин проти хвороботворних для людини бактерій. Теоретичні засади цих відкриттів, що наведені в працях І.І. Мечникова, знайшли своє відображення та застосування в медицині, промисловості, науці і техніці [1;9].

Летючі фітонциди здатні проявляти свою дію на відстані, зокрема,

фітонциди листя евкаліпта, дуба, сосни, тощо.

Гектар соснового бору виділяє в атмосферу близько 5 кг/добу летючих фітонцидів, ялівцевого лісу – близько 30 кг/добу, знижуючи кількість мікрофлори в повітрі. Тому в хвойних лісах, повітря практично стерильне (містить лише близько 200–300 бактерійних клітин на 1 м³), що викликає інтерес при вирішенні питання охорони довкілля на техногенно забруднених ділянках [9].

Нині значними зусиллями численних науковців доведено, що явище фітонцидів властиве не окремій групі рослин, а всьому рослинному світу – від бактерій до вищих рослин.

Загально відомо, що у чистих соснових лісах і лісах з перевагою сосни (до 60%) бактеріальна забрудненість повітря в 2 рази менше, ніж в березових. Із деревинно-чагарникових порід, що мають антибактеріальні властивості, позитивно впливають на стан повітряного середовища міст, є горіх волоський, акація біла, барбарис, береза бородавчаста, груша, граб, дуб, ялина, жасмин, жимолость, верба, калина, каштан, клен, липа, ялівець, бузок, сосна, тополя, черемха, яблуня, які ростуть на території лісостепу України та мають високі пристосувальні властивості до місцевих ґрунтово-кліматичних умов [4].

Це дає підстави для теоретичної розробки стратегії охорони довкілля, вирішення екологічних питань та практичного вирішення проблеми оптимізації техногенного навантаження шляхом створення локальних деревних кільцевих насаджень навколо сміттєзвалищ. Розглянуті в даній роботі властивості фітонцидів наптовхнули на ідею висадження кількох рядів дерев з сильно вираженими антибактеріальними властивостями, зокрема

акацію білу, посаджену навколо смітників. Що, в свою чергу, теоретично доцільно, тобто, при малих економічних витратах на агротехнічні заходи та посадковий матеріал будуть штучно створені умови локалізації токсичних викидів, утримувань хвороботворних мікроорганізмів та дезінфекції присмітникових територій.

З огляду на все вищесказане, необхідно всі існуючі офіційні та неофіційні полігони твердих побутових відходів та стихійні звалища обсадити деревами, які мають стійко виражену фітонцидну дію; висадити саджанці дерев білої акації та сосни по периметру звалищ сміття, які стануть своєрідним природним екологічним бар'єром, та завдяки своїм природним властивостям допомагатимуть очищати забруднене повітря та стануть "природними легенями" на тимчасову охорону людей від їхньої ж діяльності.

Висновки. Отже, встановлено, що фітонциди – один із факторів природного імунітету рослин, які може цілеспрямовано використовувати людина в своїх цілях. Фітонциди відіграють важливу роль у регуляції мікробної флори повітря, у підтриманні стабільності біологічного середовища.

Створення екологічних бар'єрів у вигляді локальних кіл із деревних фітонцидовмісних рослин є принципово новим етапом у вирішенні екологічних проблем. Теоретично доцільним шляхом оптимізації санітарного стану прилеглих територій сміттєзвалищ є штучно створені умови локалізації дії токсичних викидів та утримувань хвороботворних мікроорганізмів за допомогою агротехнічного прийому висадження кількох рядів дерев з сильно вираженими антибактеріальними властивостями, зокрема біла акація.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Токин Б.П. Целебные яды растений. Повесть о фитонцидах. 2-е изд., перераб. и доп. / Б.П. Токин // Л. – 1974 – 343 с.
2. Кархут В.В. Ліки навколо нас / В.В. Кархут // К.: Здоров'я – 2001
3. Тульчинская В.П. Растения - против микробов. 2-е изд. / В.П. Тульчинская, Н.Г. Юргелайтис // К.: Урожай – 1981 – 64 с.
4. Зарубін Г.П. Гігієна міста / Г.П. Зарубін, Ю.В. Новиков // М.: Медицина – 1986 – 83 с.
5. Товстуха Є.С. Фітотерапія / Є.С. Товстуха // К.: Здоров'я – 1990 – 304 с.
6. Цибуля Н.В. Фітодизайн як метод поліпшення середовища проживання людини в закритих приміщеннях / Н.В. Цибуля, Н.О. Казарінова // Рослинні ресурси 1998. № 3. – 129 с.
7. Білкін С.А. Фітонциди навколо нас / С.А. Білкін, Т.В. Рудницька // М – 1981 – 185 с.
8. Мамчур Ф.И. Довідник з фітотерапії / Ф. И. Мамчур // К.: Здоров'я – 1984 – 264 с.
9. Фитонциды. Роль в биогеоценозах, значение для медицины: Материалы VIII Совещания. // К.: Наук. думка – 1981 – 328 с.
10. Київська обласна державна адміністрація // URL: <http://www.kyiv-obl.gov.ua/>
11. Токин Б.П. Бактерициды растительного происхождения: (фитонциды) / Б.П. Токин. // Медгиз, М. – 1943 – 129 с.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Toky`n B.P. Celebnye yady rasteny`j. Povest` o fy`toncy`dax. 2-e y`zd., pererab. y` dop. / B.P. Toky`n // L. – 1974 – 343 s.
2. Karxut V.V. Liky` navkolo nas / V.V. Karxut // K.: Zdorov`ya – 2001
3. Tul`chy`nskaya V.P. Rasteny`ya - proty`v my`krobov. 2-e y`zd. / V.P. Tul`chy`nskaya, N.G. Yurgelajty`s // K.: Urozhaj – 1981 – 64 s.
4. Zarubin G.P. Gigiyena mista / G.P. Zarubin, Yu.V. Novy`kov // M.: Medy`cy`na – 1986 – 83 s.
5. Tovstuxa Ye.S. Fitoterapiya / Ye.S. Tovstuxa // K.: Zdorov`ya – 1990 – 304 s.
6. Cy`bulya N.V. Fitody`zajn yak metod polipshennya seredovy`shha prozhy`vannya lyudy`ny` v zakry`ty`x pry`mishhennyax / N.V. Cy`bulya, N.O. Kazarinova // Rosly`nni resursy` 1998. # 3. – 129 s.
7. Blinkin S.A. Fitoncy`dy` navkolo nas / S.A. Blinkin, T.V. Rudny`cz`ka // M – 1981 – 185 s.
8. Mamchur F.Y`. Dovidny`k z fitoterapiyi / F. Y`. Mamchur // K.: Zdorov`ya – 1984 – 264 s.
9. Fy`toncy`dy. Rol` v by`ogeocenozaх, znacheny`e dlya medy`cy`ny: Materiy`aly VIII Soveshhany`ya. // K.: Nauk. dumka – 1981 – 328 s.
10. Ky`yiv`s`ka oblasna derzhavna administraciya // URL: <http://www.kyiv-obl.gov.ua/>
11. Toky`n B.P. Baktery`cy`dy rasty`tel`nogo proy`svozhdeny`ya: (fy`toncy`dy) / B.P. Toky`n. // Medgy`z, M. – 1943 – 129 s.

ЗМІСТ

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ХХІ СТОЛІТТЯ.....	5

ЧЕЛПАНОВ Г.И., О памяти и мнемонике	6

Розділ 1.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ	59

ЗАЛУЖНА А.Є., Антропологічні засади філософсько-психологічних поглядів Г. Челпанова	60

Розділ 2. ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	72

БЕХ І.Д., Довершена особистість у психо-виховному вимірі	73

ГАЛЬЦЕВА Т.О. Дослідження навчальної самоефективності педагога	82

ПЕТРОЧКО Ж.В., Нове осмислення патріотизму та шляхи його формування у викликах часу.....	91

СЕРГЄЄВА В. Є., Полікультурна компетентність як одна з ключових професійно-педагогічних цінностей вчителя іноземних мов	98

ХРЕНОВА В.В., ЛІВШУН О.В., Психолого-педагогічні умови розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів трудового навчання та технології (на прикладі дисциплін художньо-творчого циклу)	106

Розділ 3. ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ДОСЯГНЕННЯ І ПЕРСПЕКТИВИ	117

БЕЛОВОЛ Е.В., БОЙКО З.В., ШУРУПОВА Е.Ю., Когнитивные детерминанты удовлетворенности жизнью в старости	118

БЕЛЬОРІН-ЕРРЕРА О.М., СМІРНОВА Я.В., Професійне самовизначення шкільної молоді із вадами слуху	129

БОЖОК Н.О., Вплив вікових, гендерних та індивідуальних особливостей юнака на формування фрустраційної толерантності	135

ВЯТОХА И.Ю., Семантический аспект эмоционального отношения старших школьников к музыкальному тембру	143

ДОНЕЦЬ І.В., Ритм у психогенезі трансперсональних форм символічного «Я».....	153

ЗЕЛІНСЬКА Т.М., ЛУК'ЯНЕНКО В.В., Психологічні механізми амбівалентності студентів.....	161

ІВАНОВА, Т.В., Підходи до вивчення феномена тривоги	170
КЕЛЬНЕР С.С., Теоретико-методологічна проблема цілісності особистості у вимірі гуманітарної парадигми.....	182
МАТЕЙКО Н.М., Поширеність депресії невротичничного генезу серед студентської молоді.....	194
СИВОГРАКОВА З.А., Професійне самовизначення особистості в період навчання у ВНЗ як предмет сучасного психологічного дослідження: підходи і моделі	202
СТАДНИК Г.А., СІМБІРЬОВА О.О., Гендерні особливості тривожності та самооцінки підлітків та юнаків	210
Розділ 4. ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ: ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ	222
КАРДАПОЛЬЦЕВА А.А., БЕЛОВОЛ Е.В., Феномен ескапізма: теоретический анализ проблемы.....	223
Розділ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	234
ВЕЙЛАНДЕ Л.В.-В. Проблеми університетизації педагогічної освіти у сучасній системі вищої освіти України.....	235
ГОНЧАРОВА І.С., Проблема формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах України: попередні результати наукового дослідження.....	244
ДРАБ Н.Л., ЛОБЕЦЬКА І.М., Запровадження європейських стандартів викладання ділової англійської мови для майбутніх економістів.....	254
КОНДАУРОВА Г.Ю., МАЗНІЧЕНКО (КАЗЕМІРСЬКА) М.А., Особливості викладання медичних дисциплін іноземним студентам	263
ПАУСТОВСЬКА М.В., ТРУЦУНЕНКО І.І., Навчання творчого монологічного мовлення іноземною мовою засобами театральної педагогіки	268
СВІРЕПЧУК І.А. Застосування сервісів WEB 2.0 в навчанні англійської мови.....	276
СТАРЧЕНКО М.В., Навчання монологічного мовлення студентів-медиків у контексті їх підготовки до участі у міжнародних конференціях	286
СУСЛОВЕЦЬ С.О., Ефективність методу мозкового штурму у порівнянні з класичними методами при викладанні медичної лексики студентам-медикам.....	295
ТРИНДЮК В.А., ЛОБАНОВА С.І., Компоненти готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності.....	304

ЧІМІРІС Ю.В., ТАНЬКО Є.В., ЧУБУКІНА О.В., Тенденції розвитку організації самостійної роботи студентів в університетах Великої Британії.....	314
ШЕВЧЕНКО О.П., Використання електронної освітньої платформи MOODLE у навчанні іноземній мові студентів немовних ВНЗ.....	327
ЯВРУМЯН А.О., ПОГОРІЛА І.О., Використання малоцетинкових хробаків у вирішенні екологічних проблем України.....	336
Розділ 6. КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІТАРНИХ НАУК: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ.....	340
ГУПАЛОВСЬКА В.А., ШАПОЧКА Є.А., Соціально-психологічні чинники алкоголізації дітей трудових мігрантів	341
ANDRZEJ MIRSKI, Evolutionary concepts of creativity	355
САБАТ Н.І., Діти мігрантів: характеристика індивідуальних та психологічних особливостей.....	371
СУКАЧОВА Г.П. Формування гендерної культури при вивченні дисципліни «Українське фахове мовлення».....	381
ХЩЕНКО Л.І., Шляхи формування соціокультурної компетентності.....	389
ЯВРУМЯН А.О., ДЕЦЮРА В.В., ПОГОРІЛА І.О., АНДРУХ Н.А., Використання фітонцидів у вирішенні екологічних проблем України	397

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 37(3)

Виш. 37(3), Том I(21), 2017 р.

BBK 74.58

G 94

THE JOURNAL OF HUMANITIES of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»: collection of scientific works. – Pereyaslav-Khmelnytskyi, 2016.

Ed. 37. – 508 p.

Collection of scientific works was founded in 2000.

Founders:

Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda State registration certificate KB №16427-4899p from April 20. 01. 2010.

The collection was approved by resolution of the presidium of HAC of Ukraine in pedagogical and philosophic sciences from 07.10.2016 № 1222, psychological sciences from 11.07.2016 № 820.

CHIEF EDITOR:

KOTSUR V. P., Doctor of History, Professor, Member of the NAPS of Ukraine.

EDITORIAL BOARD:

PEDAGOGY: **ANDERSONE R.**, Doctor of Pedagogy, Professor (Latvia); **VASHULENKO M. S.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine; **VOLKOV L. V.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **GRECMANOVÁ H.**, Ph.D., Professor of Pedagogy (Slovakia); **GROENWALD M.**, Dr.hab., Professor (Poland); **DOBROSKOK I. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **RYK S. M.**, Ph.D., Associate Professor (Deputy Editor); **TOKMAN H. L.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **CHERNENKO G.M.**, Ph.D., Associate Professor (Executive Secretary); **SHAPRAN O. I.**, Doctor of Pedagogy, Professor.

PSYCHOLOGY: **BULAKH I. S.**, Doctor of Psychology, Professor; **KORNIYAKA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **KALMYKOVA L. O.**, Doctor of Psychology, Professor; **KUZMENKO V. U.**, Doctor of Psychology, Professor; **MANOKHA I. P.**, Doctor of Psychology, Professor; **MIRSKI A.**, Dr., PhD in Psychology (Poland); **RYK S.M.**, PhD, associate professor (Deputy Editor); **TATENKO V. A.**, Doctor of Psychology, Professor, Associate Member of the NAPS of Ukraine, **TKACHUK T.A.**, Doctor of Psychology, Professor.

PHILOSOPHY: **ANDRUSCHENKO V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the NAPS of Ukraine, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **BAZALUK O. O.**, Doctor of Philosophy, Associate Professor; **KINTSANS V. P.**, Doctor of Philosophy, Professor (Latvia); **KONVERSKIY A. E.**, Doctor of Philosophy, Professor, Member of the National Academy of Sciences of Ukraine; **RYK S. M.**, PhD, Associate Professor (Deputy Editor); **STADNYK M. M.**, Doctor of Philosophy, Professor; **STOHNIIY I. P.**, Doctor of Philosophy, Professor; **KHARCHENKO L. M.**, PhD, Associate Professor (Executive Secretary); **KHARKOVSHCHENKO Y. A.**, Doctor of Philosophy, Professor.

REVIEWERS: **KODLYUK Y.P.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **MARUSYNETS M.M.**, Doctor of Pedagogy, Professor; **ZASIEKINA L. V.**, Doctor of Psychology, Professor; **LOZOVA O. M.**, Doctor of Psychology, Professor; **MARCHUK N. H.**, Doctor of Philosophy, Professor; **SAMCHUK Z. F.**, Doctor of Philosophy, Professor.

Recommended by the Academic Council of the SHEE «Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda» (proceedings № 4 від 19 жовтня 2016 р.)

Authors are responsible for the content, author's position, accuracy of facts and quotes set out in the article.

ISBN 978-966-2760-59-0

ISSN 2308-5126

PEREYASLAV-KHMEЛNYTSKYI SPU NAMED AFTER HRYHORIY SKOVORODA, 2016

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 4 від 19 жовтня 2016 р.

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



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

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

Макет та верстка:
Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди” – Вип. 37(3), Том I (21): Тематичний випуск
“Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2017. – 408 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by
H.Skovoroda” - Vol. 37(3), Volume I (21): Thematic Issue “International Chelpanov’s
Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2017. - 408 p.

Свідectво про державну реєстрацію KB №16427-4899р від 20.01.2010 року.
Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних та
філософських наук наказом МОН України від 07.10.2016 № 1222.
Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України з психологічних наук
наказом МОН України від 11.07.2016 № 820.

У тематичному випуску розміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітар-
ного знання.

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

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

ISBN 978-966-2760-59-0
ISSN 2308-5126

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2017 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2017 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2017 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2017 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2017 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2017 р.

Друк ТОВ «ГНОЗІС». Свідectво по внесенню до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.
Підписано до друку 20.10.2016 р. Формат 60х84 1/16. Папір офс № 1. Гарнітура Book Antiqua.
Ум. друк. арк. 38,5. Наклад 300 примірників. Зам. № 2920/1.