

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

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

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 7 від 15 березня 2015 р.

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



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

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

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 3 до Вип. 36, Том III (19): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2016. – 354 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 3 to Vol. 36, Volume III (19): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Agency Reading”. - K.: Gnosis, 2016. - 354 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітарного знання.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання 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 978-966-2760-34-7

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2016 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2016 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2016 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2016 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2016 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2016 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Додаток 3 до Вип. 36, Том III (19), 2016 р.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ХХІ століття



Г.І. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

1. ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ ТА СФЕРИ СОЦІАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

МАНОХА И.П.,
доктор психологических наук,
профессор,
директор Восточно-Европейского
Института Психологии,
Киев, Украина

Ж.-Ж. РУССО И Г. СКОВОРОДА: КОНТРАВЕРСИИ СЛАВЯНСКОГО И ЕВРОПЕЙСКОГО БАРОККО (ОТ ЛЕСНОГО ДИКАРЯ К – ПРОСВЕЩЕННОМУ НАРЦИССУ?)

В статье осуществлен анализ отдельных контраверсий славянского и европейского Барокко в контексте творчества ярких представителей каждого – Жан-Жака Руссо и Григория Сковороды. В центре внимания – гуманистические феномены и элементы философских построений и рассуждений двух мыслителей в векторах «природное – социальное», «общественное – индивидуальное», а также дихотомий «трагическое – комическое», «личностное – историческое» и др. Рассматриваются разнообразные по сути и форме способы постижения «человечности» как центрального системообразующего феномена любой философской системы, не зависимо от конечной ее направленности – социальной, аксиологической, ориентированной гносеологически или – онтологической по сути.

Ключевые слова: Барокко, европейская и славянская традиции, контраверсийность философских взглядов, творчество Жан-Жака Руссо, творчество Григория Сковороды, исследование и постижение человечности.

У статті здійснено аналіз окремих контраверсій слов'янського і європейського Бароко в контексті творчості яскравих представників кожного – Жан-Жака Руссо і Григорія Сковороди. У центрі уваги – гуманістичні феномени і елементи філософських побудов і міркувань двох мислителів в векторах «природне - соціальне», «суспільне - індивідуальне», а також дихотомій «трагічне - комічне», «особистісне - історичне» і ін. Розглядаються різноманітні по суті й формі способи осягнення «людяності» як центрального системоутворюючого

© МАНОХА И.П., 2016

феномена будь-якої філософської системи, не залежно від кінцевої її спрямованості – соціальної, аксіологічного, орієнтованої ґносеологічно або – онтологічної по суті.

Ключові слова: Бароко, європейська і слов'янська традиції, контраверсійність філософських поглядів, творчість Жан-Жака Руссо, творчість Григорія Сковороди, дослідження й осягнення людяності.

The article analyzes the controversy Slavic and European Baroque art in the context of the brightest representatives of each – Jean-Jacques Rousseau and Gregory Skovoroda. In the spotlight – humanistic phenomena and elements of philosophical constructs and arguments of the two thinkers in the vectors “natural - social”, “public - individual” and the dichotomy of the “tragic - comic”, “personality - history” and others. We consider the variety in nature and form ways of understanding “humanity” as the central phenomenon of any philosophical system, regardless of its final orientation - social, axiological targeting or epistemologically – ontological in nature.

Key words: Baroque, European and Slavic traditions, controversy, philosophical views, creativity, Jean-Jacques Rousseau and Gregory Skovoroda creativity, research and comprehension of humanity.

введение.

В «Барокко» – странное «не-что», «причудливая ракушка», создание природы, не доступное полному пониманию, удивляющая и манящая «диковина», прячущая свою суть и даже звучащая звуками – то ли чьих-то земных приглушенных голосов, то ли диковинных созданий миров иных, «понятное и непонятное одновременно»... Эпоха Барокко – одна из наиболее революционных в человеческой истории, но столь же и противоречивая и разнородная. Если говорить о разных странах и культурах даже в рамках одного континента, то эта разнородность и отличительность – не просто заметна, она – разительна до противоположности. Но в этом – и проступает своеобразие каждой культуры, каждой идеи, каждого предпочтения, поиска, выбора и – пути...

Особенность славянского Барокко состоит прежде всего в том, что по сути своей оно близко Возрождению, с его всплеском гуманистичности и человеколюбия – не любования, как в Античности, но – именно любви к нему (человеку), или – любви в нем того, что и есть сутью человечности. Гуманистический «возрожденческий» идеал человечности – человек ищущий, мятущийся, но творческий, интегрирующий в себе «ремесленника» и «патриция», не боящийся «измазаться в краске» и «мыть кисти за гением» утром, но готовый вызывать изумление полетом мысли и высказываний о природе подлинного творчества со спокойствием подлинного мудреца – вечером. Удивительная смесь декоративности и маньеризма – еще одна черта славянского Барокко, удивляющая и настораживающая представителя другой культуры и традиции, но

навсегда выделяющая его среди других барокковых ликов.

Европейское Барокко – классическое Барокко, предтеча «научной революции» и всего, что связано с появлением науки, как способа познания и объяснения мира. Оно актуализирует проблему человека, поверженного в «пучину бедности, войн, разрушений, и из-за этого скорбящего и не видящего опоры в реальном мире, страстно устремляющегося к Богу»¹, но, как ни странно, – забывшего путь к нему и растерявшего указатели «времени и места» происходящего. Как Парсифаль у Замка Грааля – стоящий у подножия и навесного моста, смотрящий прямо на него и – не видящий ничего рядом. Принято думать, что этот европейский барокканский порыв – «имеет не только личностный, но и внешне торжественный характер. Отсюда – необыкновенная пышность и эффектность этого стиля. Человек не утратил прежние гуманистические ценности, но заблудился в мировых противоречиях, в лабиринте которых разум оказался плохим проводником. В Барокко соединены духовное и телесное, порыв к Богу с красивой мишурой украшений, страдание с праздничным весельем. Стил ь сложный, иногда нарочито уложенный, но яркий и неповторимый. При дворах знати сложился свой, придворный вариант Барокко, которому присущи светскость, символичность, выпренность и велеречивость»².

Так схожи они или различны – европейское и славянское Барокко? Если схожи, то в чем? Если отличны, то чем?

Каковы их контрарверсии? Каковы их причины? Что обусловило эти отличия? И, возможно, – продолжает обуславливать?..

Жан-Жак Руссо: поэма о Лесном Дикаре

У Руссо нет трактата с таким названием, но есть трактат «О происхождении и основаниях неравенства между людьми». Исходный его тезис таков: «Я вижу в человеческом роде два вида неравенства: одно, которое я называю *естественным* или *физическим*, потому что оно установлено природою и состоит в различии возраста, здоровья, телесных сил и умственных или душевных качеств; другое, которое можно назвать неравенством *условным* или *политическим*, потому что оно зависит от некоторого рода соглашения и потому что оно устанавливается или, по меньшей мере, утверждается с согласия людей. Это последнее заключается в различных привилегиях, которыми некоторые пользуются за счет других: как то, что они более богаты, более почитаемы, более могущественны, чем другие, или даже заставляют их себе повиноваться»³.

Всегда ли положение вещей было таким? Если да – стоит ли удивляться этому? Если нет, что привело к возникновению такого положения дел?

В далеком историческом прошлом, вопреки фактам или «научно обоснованным предположениям», «человек жил в полном одиночестве, *лесным дикарем*, не умевшим мыслить, не владевшим языком, поскольку это средство общения было для него абсолютно ненужным, лишним,

1 Мельников Г.П. Культура зарубежных славянских народов. - М.: Интерпракс, 1994. / Melnikov G.P. Kultura zarubezhnyih slavyanskikh narodov. - M.: Interpraks, 1994.

2 Мельников Г.П. Культура зарубежных славянских народов. - М.: Интерпракс, 1994. / Melnikov G.P. Kultura zarubezhnyih slavyanskikh narodov. - M.: Interpraks, 1994.

3 Руссо Ж.-Ж. О происхождении и основаниях неравенства между людьми // Руссо. Ж.-Ж. Избранное. - М., 1976. - С. 67-68. / Russo Zh.-Zh. O proishozhdenii i osnovaniyah neravenstva mezhd u lyudmi // Russo. Zh.-Zh. Izbrannoe. - M., 1976. - S. 67-68.

лишенным смысла»⁴. Однако, *дикарь*, наделенный состраданием, был готов к самопожертвованию, *чистому* состраданию и готов был отказаться даже от пищи в пользу другого. В ситуации опасности – также был готов защитить другого, даже ценой собственного благополучия и целостности, ибо слепо отдавался «порыву человеколюбия». Поэтому, по-видимому, трактат «О происхождении и основаниях неравенства между людьми» часто трактуют как повествование о социальном восхождении (или – нисхождении?) человека: от свободы дикаря – к свободе гражданина. Так ли это?

Кто же он – *Лесной Дикарь*? «Природный» человек, живущий среди Природы, питающийся (в прямом и переносном смысле) – ею, исполненный и наполненный – ею, одинокий, сильный и даже – могучий – в своем одиночестве. Ведь нет возможности уповать на других, делегировать другим какие-то слишком простые и утилитарные функции. Нет возможности отказаться от ежесекундной необходимости «быть наедине с миром» – часто пугающим, таящим слишком много угроз, гром- и молние-опасным. Он обязан быть «сильным» и «готовым побеждать» – в любой момент своего существования. А еще – он сострадателен и жалостлив – а не груб и свиреп, что кажется более естественным в сочетании с квалификационным понятием «дикарь».

По Руссо, «наиболее естественная добродетель человека – жалость, «естественное самочувствие к существам, которые столь же слабы, как мы, и которым грозит столько же бед,

как и нам: добродетель эта тем более всеобъемлюща и тем более полезна для человека, что она предшествует у него всякому размышлению и столь естественна, что даже животные иногда обнаруживают явные ее признаки»⁵. *Лесной Дикарь* – таков, его сострадание и жалостливость сильнее, первичнее. Его «инстинкт человечности», вызывающий желание «защитить», – доминантнее, нежели инстинкт самосохранения, требующий воинственного импульса «отпугнуть» или «напасть». Он наивен и первоизданен в стремлении «доминировать» над подобными себе? Настолько, что естественно и просто отдает свою свободу тому, кто столь же «просто» захотел ее отнять?

«Первый, кто огорожив участок земли, придумал заявить: «Это – мое!» – и нашел людей достаточно простодушных, чтобы этому поверить, был подлинным основателем гражданского общества»⁶. Многие удивились бы такому определению Руссо сущности и механизма формирования «гражданского общества», нашли бы в нем больше «несоответствий нынешнему видению», нежели черт, соответствующих сути этого современного идеала общественных отношений. Тем не менее, природа его – и индивидуально-, и социально-психологична, а не общественна, и даже – не политична⁷. Она – в природе и сути са-

4 Верцман И. Жан-Жак Руссо / Руссо Ж.-Ж. Избранное. – М.: Изд-во «Детская литература», 1976. – С. 5-60. / Vertsman I. Zhan-Zhak Russo / Russo Zh.-Zh. Izbrannoe. – М.: Izd-vo «Detskaya literatura», 1976. – S. 5-60.

5 Руссо Ж.-Ж. О происхождении и основаниях неравенства между людьми // Руссо Ж.-Ж. Избранное. – М., 1976. – С. 68-69. / Russo Zh.-Zh. O proishozhdenii i osnovaniyah neravenstva mezhdru lyudmi // Russo Zh.-Zh. Izbrannoe. – М., 1976. – S. 68-69.

6 Там же. С. 69. / Ibid. S. 69.

7 К слову: не так давно, на одном из тренингов, в одном из ситуационных упражнений, где нужно было договориться о предпочтениях для обеих сторон, участница на представлении результатов уверенно заявила о наилучшем, по ее мнению, исходе упражнения, поскольку все предпочтения достались

мого человека, его человечности, вернее – обратной ее стороны.

Трактат Руссо и написан, возможно, для того, «... чтобы указать в поступательном развитии вещей тот момент, когда право пришло на смену насилию и Природа, следовательно, была подчинена Закону; объяснить, в силу какого сцепления чудес сильный мог решиться служить слабому, а народ – купить воображаемое спокойствие ценою действительного счастья»⁸. Таким образом социальным образом был нарушен главный онтологический закон соотношения и равновесия: «сильный – сильнее, слабый – слабее». Возник «системный дисбаланс», поскольку в какой-то момент «сильный стал «слабее» слабого», а «слабый – стал «сильнее» сильного». И, не смотря на абсурдность, все с этим согласились – и «сильные», и «слабые».

В этом момент обнажается одно из ключевых противоречий человеческой природы: противоречие *индивидуального* и *социального* в едином человеческом существе. «Я индивидуальное» и «Я социальное», первозданная сущность и личность (как приобретаемое в процессе социализации социальное качество) – не тождественны, часто

со-существующие в дисбалансе, рождающие множество противоречий. И историогенез (как и собственно – онтогенез) этих противоречий – глубинен.

Не случаен, таким образом, и следующий вопрос: «...обязательно ли те, кто повелевают, *лучше*, чем те, кто повинуются, и всегда ли пропорциональны у одних и тех же индивидуумов телесная и духовная сила, мудрость и добродетель их могуществу или богатству: вопрос этот пристало бы ставить разве что перед теми, кто признает себя рабами своих господ: он не возникает перед людьми разумными и свободными, которые ищут истину»⁹. Но и для «разумных», а также «ищущих истину» людей вполне естествен вопрос – «*почему так?*» и, как следствие, – «*борьба мотивов*» и необходимость «*делать выбор*» между несколькими мотивами, интенциями, мнениями, побуждениями, принципами, ожиданиями и пр.

Возможно ли «вернуть» человека к его первозданной – и индивидуальной, и социальной природности? Возможно ли «заставить» его «вспомнить», что по природе своей он – свободен, и нет причин и инструментов лишить его возможности «быть свободным»? Ведь «отказаться от своей свободы – это значит отречься от своего человеческого достоинства, от прав человеческой природы, даже от ее обязанностей. Невозможно никакое возмещение для того, кто от всего отказывается»¹⁰. Как быть с этим и –

ей одной, ввиду того, что второй участник согласился отдать ей свои... Она сумела его убедить отказаться от своих интересов (организационных и монетарных), чем была весьма и весьма довольна. Она признала, что сманипулировала простодушным и доверчивостью второй стороны, но озвучив, что «таковы правила выживания в современном мире», поблагодарила за удовольствие от получения стопроцентного результата. Улыбающаяся «вторая сторона» сказал – «да пожалуйста», ведущий – «громко промолчал», а участница-«победитель» вдруг искренне (?) «удивилась»: и зачем это я так?...

8 Руссо Ж.-Ж. О происхождении и основаниях неравенства между людьми // Руссо Ж.-Ж. Избранное. – М., 1976. – С. 68. / Russo Zh.-Zh. O proishozhdenii i osnovaniyah neravenstva mezhdru lyudmi // Russo Zh.-Zh. Izbrannoe. – М., 1976. – С. 68.

9 Руссо Ж.-Ж. О происхождении и основаниях неравенства между людьми // Руссо Ж.-Ж. Избранное. – М., 1976. – С. 68. / Russo Zh.-Zh. O proishozhdenii i osnovaniyah neravenstva mezhdru lyudmi // Russo Zh.-Zh. Izbrannoe. – М., 1976. – С. 68.

10 Руссо Ж.-Ж. Об общественно договоре. Политический трактат // Руссо Ж.-Ж. Избранное. – М., 1976. – С. 81. / Russo Zh.-Zh. Ob obschestvenno dogovore. Politicheskii traktat // Russo Zh.-Zh. Izbrannoe. – М., 1976. – С. 81.

что возможно сделать?

Руссо искренен в признании, что не все мы можем, но можно и нужно пробовать искать ответы и инструменты изменить существующий порядок вещей: «человек рождается свободным, но повсюду он в оковах. Иной мнит себя повелителем других, что не мешает ему быть рабом в большей мере, чем они. Как совершилась эта перемена? Не знаю. Что же может придать ей законность? Полагаю, что этот вопрос я смогу разрешить»¹¹.

Удастся ли это Руссо? Так или иначе, но он утверждает, рассуждая о социальных и общественных, политических и идеологических способах решения данного вопроса: «недостаточно сказать гражданам: «Будьте добрыми!» - надо научить их быть таковыми; и даже пример, который в этом отношении должен служить первым уроком, не есть единственное необходимое здесь средство. Любовь к отечеству всего действеннее, ибо, как я уже говорил, всякий человек добродетелен, когда его частная воля во всем соответствует общей воле; и мы с охотою желаем того же, чего желают любимые нами люди»¹². Но, переходя из индивидуального и – даже социального пространства – в общественный формат рассуждений и отношений, находим ли мы гарантированно желанный инструмент решения вопроса, либо «вуалируем» проблему иным тезаурусом, не решая ее по сути.

Для Руссо «лишение человека свободы воли – лишение его действия какой-либо нравственности»¹³. Имен-

но так *Лесной Дикарь*, превращаясь в *Гражданина*, утрачивает не свободу, а себя самого, поскольку его природа – вне-нравственна, вне-социальна и вне-гражданственна. Он – сама Природа. Необузданная и нежная, покоряющая и повинующаяся, независимая и страдающая. Для современного человека (скорее всего, и современного времени Руссо, и современного времени нашему) – странно думать, что не нужно превращаться из одного в другое, можно быть и одним, и другим, сочетая в себе эти ипостаси. Но возможно ли при этом, чтобы *Гражданин* не изгнал «из» человека *Лесного Дикаря*, уповая на его природную простоту и наивность?

Григорий Сковорода: поэмы о сродности и «ищущем» Нарциссе»

В отличие от Руссо, Григорий Сковорода много и с подлинным увлечением писал о Человеке – в подлинной традиции Возрождения, но – с опытностью Барокко. О природе человека, ее постижении, открытии себя, делании и развитии. Каким же предстает Человека у Сковороды?

В трактате «Наркисс: Разглагол о том, как узнать себя» философ пишет: «Наркиссом (чит. также – Нарциссом) называется и некий цветок, и юноша – в отражении прозрачных вод при источнике взирающий сам на себя и влюбившийся смертно в самого себя»¹⁴. Как можно влюбиться в неведомое, не познав его, не открыв для себя? Началом и первым этапом люб-

11 Там же – С. 79. / Ibid – С. 79.

12 Руссо Ж.-Ж. О политической экономии. Статья в Энциклопедии Дидро // Руссо Ж.-Ж. Избранное. – М., 1976. – С. 75. / Russo Zh.-Zh. O politicheskoy ekonomii. Statya v Entsiklopedii Didro // Russo Zh.-Zh. Izbrannoe. – М., 1976. – С. 75.

13 Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре. Политический трактат // Руссо Ж.-Ж. Избран-

ное. – М., 1976. – С. 81. / / Russo Zh.-Zh. Ob obschestvenno dogovore. Politicheskii traktat // Russo Zh.-Zh. Izbrannoe. – М., 1976. – С. 81.

14 Сковорода Г. Наркисс. Разглагол о том, как узнать себя // Г. Сковорода. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К.: Наукова думка, 1983. – С. 120. / Russo Zh.-Zh. O politicheskoy ekonomii. Statya v Entsiklopedii Didro // Russo Zh.-Zh. Izbrannoe. – М., 1976. – С. 75.

ви к чему-то есть познание этого чего-то. Вопрос – и утверждение, сомнение и – ответ... Что здесь первично, и возможен ли путь... познания?

Кто он – Нарцисс? Что в нем такое есть, что столь много пишут о нем и знают многие – имя его? «Нарцисс самовлюбленный» – известный образ Античности, но «Просвещенный «Нарцисс – новый идеал Барокко (в частности – славянского Барокко) – не ищет счастья и не ищет премудрости. Он все нашел – в себе самом. Или – разочаровался искать премудрость и счастье где-то, поэтому стал искать ее в себе? Кто же он таков? Цветок доступный, растущий не одиноко, целыми цветущими долинами подчас покрывающий и луга, и пригорки... Что заставляет считать его надменным, холодным, отстраненным? Или – он так – «надменно-подобно» – таит какую-то боль, утрату, рану, а самоуглубленное молчание его – лишь неверный знак отъединения?

Попытаемся разыскать ответ Сковороды в многочисленных песнях и трактатах его. Сказав во всеуслышание: Нарцисс – прекрасен!??

Направим в путь Пилигрима, путешественника, странника... Коим и был Григорий Сковорода и по сути, и по способу жизни... Избившему в кровь босые ноги, уставшему и растерявшему все силы, измученному жаждой и уже забывшему вкус хоть какой-нибудь еды – подлинным чудом покажется цветок, растущий у обочины или в заброшенной долине и – совершенно прекрасный в своем изысканном одиночестве и непонимании того, как все вокруг – далеко от совершенства... Он (то ли цветок, то ли Путник) закрывает глаза и забывает о том, как несовершенен внешний мир, в его мире – все прекрасно, гармонично, целеустремленно... Его мир – со-

вершенен!... И – Путник... становится Нарциссом...

Человек не может найти счастье тогда, когда не желает его, и желать не может. Он не может найти счастье, «поскольку не знает, в чем оно состоит. Начало дела – знание, откуда исходит желание, от желания – поиск, после получаем результат, вот и удовлетворенность: т.е. то, что получаем и что для человека – благо. В этом и есть – премудрость»¹⁵. Простой и – сложный алгоритм. Был бы прост, каждый мог бы им воспользоваться, и результата скоро достичь мог бы. Но – все не так просто.

«Смысл премудрости в том, чтобы постичь, в чем состоит счастье, – вот правое крыло, а добродетель стремится к поиску. Посему она у греков и у римлян мужеством и силой зовется – вот и левое крыло. Без сих крыл нет мочи выбраться и полететь ко благу. Премудрость – его острое, дальнзоркое око, а добродетель – мужественные руки и легкие оленьи ноги» . Легкий, неуловимый, вездесущий и преодолевающий свет – двукрылый «ангел-проводник» (наш внутренний смысл), который подсказывает и указывает – как нужно преодолевать путь поиска счастья.

В притче «О Безногом и Слепом» (у Сковороды¹⁶) говорится так:

«Путник, обходя всякие земли и державы, потерял ноги. И решил он вернуться домой, в отчий дом. С большими трудностями, опираясь на руки, побрел путник по дороге. Наконец дополз он до горы, с которой все было видно, и среди всего – крышу отчего дома, но тут – поте-

¹⁵ Там же. / Ibid.

¹⁶ Сковорода Г. Розмова п'яти подорожних про істинне щастя в житті. Дружня розмова пр душевний світ // Там же. – С. 159-160. / Skovoroda G. Rozmova p'yati podorozhnikh pro Istinne schastya v zhytti. Druzhnya rozmova pr dushevnyi svlt // Tam zhe. – S. 159-160.

рял он и руки. Смотрели живые глаза его через реки, леса, яры, через пирамидальные верхушки гор, с веселой жадностью охватывая взором сияющий издали замок – отчий дом его и все их миролюбного рода – где конец и венец все их пилигримовых трудов и трудностей. Но беда была в том, что наш обсерватор не имел уже ни рук, ни ног, а только мучился, как евангельский богач, глядя на Лазаря.

Между тем, оглянувшись, увидел он вдруг удивительное и грустное зрелище: бредет слепец, прислушивается, ощупывает тростью все по сторонам и, словно пьяный, с дороги сбивается, подходит ближе, вздыхает и шепчет: «Исчезают а суете дни наши...», «Пути твои, господи, поведай мне...», «Горе мне, мытарства мои будут длиться вечно...». Да и другие такие слова сам себе говорил, вздыхая, часто спотыкаясь и падая.

- Боюсь, о Путник, испугать тебя, но кто ты такой? – спрашивает зрячий.

- Уже тридцать четыре года путешествую, а ты – первый на пути моем встретился, – отвечает слепой. – Странствия по разным мирам закончились вот так: страшная жара и солнечные лучи в Аравии лишили меня зрения, и я, слепым, возвращаюсь в отчий дом.

- А кто отец твой?

- Живет он в нагорном замке, который зовется Миргород. Имя ему – Ураний, а мое – Практик.

- О Бог мой, что я слышу? Да я ж твой родной брат – выкрикнул прозорливый, – я Обсерватор!

Неожиданная радость всегда заканчивается слезами. После этого слепей с влажными глазами сказал своему брату:

- Дорогой мой брат! Слышал я уже о тебе из разговоров, а теперь имею счастье встретить тебя. Смиловшись, заверши мои беды, будь мне учителем. Правду говоря, меня труд увеселяет, но приходится все время спотыкаться, и эль уничтожает мое вдохновение.

- Искренне сожалею, что бессилен служить тебе, любезная душа моя. Я путник, который обошел пешком весь земной шар. Ноги меня везде носили легко, но каменные горы, которые часто встречались мне, лишили меня ног, и я, опираясь на руки, продолжал свой путь, но сейчас потерял и руки. Большие ни ходить, ни ползать по земле – я не способен. Много кто хотел меня использовать, но, лишенный возможности даже ползать, я был для них бесполезен...

- За сим дело не станет, – сказал слепой, – ты для меня тяжесть легкая и желанная: возьму тебя, клад мой, на себя. Чистый глаз твой пусть будет тела моего вечным владельцем и всех моих путей – головой. Прекрати муки беспросветной темноты, что жестоко гонит меня по пустым дорогам; я твой конь, садись на рамена мои и руководи мной, дорогой мой пан и брат!

- Сяду, брат мой, с удовольствием, чтобы доказать истину: «Брат, который от брата имеет помощь, – как город, твердый и высокий, укрепляется, как новоположенное царство».

Ныне ж посмотрите на дивное творение: из двух людей составлен один человек, одно лицо путника составлен из двух сродных без всякой путницы, но и без разделения, взаимно существующие. Идет небывалый путник по главной дороге, ни влево, ни вправо не отклоняется, исправно переходит реки, леса, рвы и яруги, переходит высокие горы, вступает с веселым сердцем в мирный город, омываемый светлым и душистым воздухом; выходит спокойная толпа жителей, которые дышат миром и любовью, хлопают в ладоши, а уж ждет на пороге и уже принимает сыновей в нежные объятия – ветхий днями Ураний»¹⁷.

17 Сковорода Г. Розмова п'яти подорожних про істинне щастя в житті. Дружня розмова про душевний світ // Там же. – С. 160-161. / Skovoroda G. Rozmova p'yati podorozhnikh pro Istinne schastya v zhytti. Druzhnya rozmova pr

Вне сомнения, - как утверждает Сковорода, - главное желание Человека - быть счастливым, «нет и птицы без этих мыслей». Но если спросить каждого - где и в чем счастья ищешь? - далеко не каждый сумеет дать ответ. И без знания этого - «ты слепец, ты ищешь отчий дом, но не знаешь, где он». Без знания, где искать «свое» счастье, Человек слеп, а стремясь к счастью, не зная «что и где оно» - придет гарантировано к несчастью. Но вне сомнения - «способностью достичь счастья премилосердная Природа наделила всех и каждого», как бесспорна истина, что «все рождается для доброго результата и конца - в этом и есть счастье»¹⁸.

Часто Человек кладет много трудов на мелкие и бессмысленные дела, а часто - на вредные для него самого. Но без этого нельзя: нельзя пройти путь - не идя. Нельзя отказаться «питать тело», ибо без него душевный поиск в принципе невозможен. Но то, как все это Человек делает, и приводит его к бедам, холоду, голоду, жажде и болезням, или - к успеху, радости, благополучию, благоденствию и приумножающейся силе. И что важнее питать - Душу или Тело? Может быть, стоит думать о чем-то одном, не тратить силы на другое?

У Сковороды есть ответ на им же заданный вопрос:

- *вопрос*: «Не легче ли питаться одной травой суровой, и при этом иметь лад и утешение на сердце, нежели сидеть над столом роскошным, как у надгробия со скверной, разрушающей душу? Не лучше ли покрыть тело самой убогой одежиной и при этом иметь сердце, в ризу золоченую одетое, нежели носить золотые одежды и терпеть геенный огонь в душе, бе-

совской печалью испепеляющий сердце? Какая утеха от богатства или от хорошей обстановки, если сердце погружено в найтемнейший мрак неудовлетворенности... Почему же так тяжело?»¹⁹;

- *ответ*: «Если кто попал в ров или пропасть водяную, не должен думать о тяжести, а - об освобождении. Когда ставишь дом, строй его для обеих частей своего существа - души и тела. Когда одеваешь и украшаешь тело, не забывай и про сердце. Два хлеба, два дома, два платья: два рода всего есть, всего есть по два...»²⁰.

Как понять это? И чем руководствоваться? Как строить свой путь? Откроем еще одно - особое и очень важное учение Г. Сковороды - о сродности и сродной деятельности, описанное в трактате «Разговор, называемый Алфавит или Букварь мира». Для человеческого бытия отношение сродственности приобретает особый смысл, ибо становится предметом познавательного и действенного овладения со стороны человека. Сам способ человеческого существования пронизан отношением сродства, поскольку направленное познавательное и преобразующее влияние (как основные формы своего бытия) человек может осуществлять только к сродному.

Познание, как постижение сущности сущего, возможно только в отношении сущностного сродства познаваемого явления человеческому бытию. Соответственно многоуровневости бытия отношение сродства также может реализоваться на различных содержательных уровнях: «сущее - бытие - форма бытия»; «бытие - существование - сущность»; «явление - существование - сущность»; и т. д. Но при различии этих онтологических

dushevniy svIt // Tam zhe. - S. 160-161.

18 Там же. - С. 161. / Ibid.

19 Там же. - С. 161. / Ibid.

20 Там же. - С. 161. / Ibid.

ких форм *сродственности* неизменным остается одно: открытость сродных сущих взаимному проникновению сущностей. Человек, реализуя познавательное отношение к некоему сущему, определяет его как «сродное мне, моей сущности». Научаясь преобразовывать это сущее, человек приобретает «сродность» более высокого уровня, увеличивая ее масштаб, пространство и время существования. Таким образом, человеку открывается сродность явлений, не доступных ему ранее; с увеличением «доступного пространства сродных сущих» расширяется содержательное пространство разворачивания индивидуально-неповторимой сущности самого человека²¹.

Человеческому способу существования свойственно самостоятельное, осознанное овладение *отношением сродственности*. Постигая сродственность другим сущим и себе, своему «я» как сущему, человек определяет, оформляет, создает «мир» своего индивидуального бытия как *самобытия*. Кроме того, познавательные и преобразующие акты своего бытия конкретный человеческий индивид реализует в способах, приемах и средствах, которые сродственны его неповторимой, индивидуальной сущности. Таким образом, сродственность, как онтологическое отношение бытия (сущего), должна истолковываться также как онтическое условие разворачивания конкретного человеческого бытия – исходное, глубинное, первоизданное, подлинно человеческое.

По мнению Г. Сковороды, *способность следовать отношению сродственности* в повседневной жизни определяет и утверждает достоинство человека, подлинную его

человечность. «Все то сродное, что природное, и симпатия значит природную сродность, касающуюся к дружбе, к пище, а паче всего к избранию звания»²². Человеческое «звание» определяется тем «деланием», к содержанию которого сродна «природа» конкретного человека. Сам человек должен «услышать» в себе сродность к тому или иному делу и неотступно следовать «голосу» этой сродности.

«Лучше умереть, нежели всю жизнь тосковать в несродностях. Несродность всякой праздности есть тяжелее. И легче не ползать, нежели летать для черепахи. Не ползая, лишается только сродной забавы, а летая стонет сверх того под несродным бременем... Не говори и не делай ничего вопреки Минерве. В чем природа отказала тебе, того избегай. Если ты не рожден для муз, избегай служить музам... Многих мужей губит ученая свирель. Не многих справедливая природа-мать создала для муз. Желаете быть счастливым? Будьте довольны своей судьбой»²³.

В сродности своей мил и привлекателен человек, действия его совершенны и целостны; сам труд в делании сродном становится источником новых сил, новой созидательной энергии. В несродном делании «...будет жизнь твоя висеть перед очами твоими, и убоишься днем и ночью и не будешь верить жизни твоей. Утром скажешь: «Когда будет вечер?.. «И вечером скажешь: «Когда будет утро?..» От страха сердца твоего им же убоишься, и от видений очей твоих ими

22 Сковорода Г. «Разговор, называемый Алфавит или Букварь мира» // Г. Сковорода. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К.: Наукова думка, 1983. – С. 442. / Skovoroda G. «Razgovor, nazyvaemyiy Alfavit ili Bukvar mira» // G. Skovoroda. Vlrshl. Plsnl. Bayki. Dlalogi. Traktati. Pritchl. Prozovl perekldi. Listi. – K.: Naukova dumka, 1983. – S. 442.

23 там же. – С. 439 - 440. / Ibid.

21 Маноха И. Человек и потенциал его бытия. – К.: Стимул К, 1995. / Manoha I. Chelovek i potentsial ego byitiya. – K.: Stimul K, 1995.

же узреешь»²⁴. Несложно узнать в этой метафорической фразе стелания многих современных нам людей – и молодых, и по-старше. Со времен Сквороды – ничего не изменилось? Природа человека – та же.

Способность человека в каждый момент своей жизни чувствовать и реализовывать отношение сродности в делании, в общении, в познании, в любой из сфер самобытия определяет не только достоинство самого человека, но и «внутреннюю гармонию» общества, «отечества»: «Общество есть то же, что машина. В ней замешательство бывает тогда, когда ее части отсутствуют от того, к чему оные своим хитрецом сделаны»²⁵. Каждый человек должен узнать себя, «куда кто рожден». Индивидуальное достоинство каждого определяется присущей именно ему сродностью: «Для того ты к сему рожден, что другие к другому»²⁶. Здесь снова возникает идея и тема «неравенства»: но у Сквороды главная причина неравенств: призвание и предназначение каждого, онтологическая сущность и природа «Я»...

И что же (кто же?) наш Нарцисс? «Нарцисс» – потенциальная возможность каждого, кто ищет счастье и себя самого. Это одна из «остановок» и один из «результатов» этого пути и поиска. Не все становятся им, кто-то идет дальше, а кто-то «прерывает свое движение» задолго до пункта под условным (около-психологическим) названием «нарциссическая пред-

готовность». Важно понимать, что он – не «чуждый» и «другой», он – «один из всех», где каждому дана возможность либо «стать «Нарциссом» либо «стать кем-то другим» на пути следования под названием «жизнь».

Но «Просвещенный Нарцисс» – об этом знает. Его выбор «оставаться таким» может быть вполне осознанным. Он способен к рефлексии – и индивидуальной, и исторической (он знает, кто такой Лесной Дикарь, в отличие от последнего, который даже не мог предположить, что станет со временем «квалификационной моделью способа жизни и действия» для представителей некоего «будущего»))), поэтому может выбирать. И каким будет этот выбор – ведомо лишь ему самому.

О природе Человечности: преодоление контраверсивности

Разность, противоречивость и контраверсивность славянского и европейского Барокко – не условна, она имеет место, но носит особый характер – индивидуальностный, субъектный, «персональный». Они разнятся – как два разных человека, имеющих два разных видения относительно одного и того же явления, два разных мнения и истолкования – как два разных субъекта будут иметь два разных взгляда по одному и тому же поводу. Но всегда ли они противоположны по сути? Или разнятся они прежде всего – по способу постулирования «своей» позиции? Как это есть в различных традициях Барокко?

Жан Жак Руссо – также писал о «Нарциссе» – в одноименной комедии («Narcisse», 1733), которая, с немалым трудом будучи поставленной, не имела успеха. Автор сначала хотел поставить ее в итальянском театре, но спустя время поставил во «Французской комедии». А прочитав ее, понимаешь, почему, не смотря на попытку прида-

24 Там же. – С. 440. / Ibid.

25 Скворода Г. «Разговор, называемый Алфавит или Букварь мира» // Г. Скворода. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К.: Наукова думка, 1983. – С. 440. / Skovoroda G. «Razgovor, nazyivaemyiy Alfavit ili Bukvar mira» // G. Skovoroda. Vlrshl. Plsnl. Bayki. Dlalogi. Traktati. Pritchli. Prozovl perekladi. Listi. – K.: Naukova dumka, 1983. – S. 440.

26 Там же. – С. 443. / Ibid.

ния автором «итальянскости» сюжета, она не состоялась в итальянском театре. И, возможно, почему – не принесла успеха во французском комедийном театре: история о Нарциссе – не смешна: онотологически, по сути. Она – трагична.

В основе этой истории – античный миф о Нарциссе. А, как известно, миф – сложноорганизованный символический текст, где в каждом элементе сюжета – мудрость, правило, канон, которые следует черпать, постигать и разворачивать для своего – и чужого – понимания. В древнегреческой мифологии Нарцисс – красивый, гордый и холодный юноша, отвергающий любовь всех и восхищающийся собственной внешностью: однажды Нарцисса полюбила прекрасная Нимфа (возможно, под ее ликом скрывалась даже богиня самой Любви – Афродита), но также не получила ничего – кроме собственного разбитого сердца. Нимфа, небесное создание, в отчаянии воскликнула: «Полюби же и ты, Нарцисс! И пусть предмет твоей любви отвергнет тебя, как ты отвергаешь нас!». Однажды на охоте в жаркий полдень Нарцисс захотел напиться из лесного ручья и влюбился в прекрасный облик юноши, взирающий из водяной глади. «В изумлении смотрит он на своё отражение в воде, и сильная любовь овладевает им... Наклоняется Нарцисс, чтобы поцеловать своё отражение, но целует только студёную, прозрачную воду ручья. Всё забыл Нарцисс; он не уходит от ручья; не отрываясь, любитесь самым собой. Он не ест, не пьёт, не спит». Наконец полный отчаяния Нарцисс простирает руки к отражению и молвит: «О, кто страдал так жестоко! Нас разделяют не горы, не моря, а только полоска воды, и всё же мы не можем быть вместе. Выйди же из ручья!» Вдруг страшная мысль пронзает сердце: «О горе! Не полюбил ли я самого себя? Ведь ты – я сам! Я люблю самого

себя. Я чувствую, что немного осталось мне жить. Едва расцветши, увяну я и сойду в мрачное царство теней. Смерть не страшит меня; смерть принесёт конец мукам любви». Нарцисс склонился на зелёную прибрежную траву, и мрак смерти покрыл его очи. Нимфы приготовили могилу, но, придя за телом, не нашли его. На том месте, где поникла голова юноши, вырос белый душистый цветок – нарцисс. С тех пор это имя стало нарицательным»²⁷. Комедия ли этот сюжет, более схож он с Комедией или с Трагедией? Вопрос – риторический и для философа, и для психолога, и тем более – для истолкователя мифов. И это – на самый первый, достаточно поверхностный взгляд.

Попытки «пересмотра» идей прошлого – не новы и неизбежны. Барокко «пересматривает» Античность и стремится придать комедийности сюжетам и обстоятельствам, носившим трагедийный облик. Но и этот «исторический пересмотр» может быть осуществлен по-разному, с разных истолковательных позиций. И – с разным истолковательным исходом. Так, например, выглядит истолкование древнего античного мифа Григорием Сковородой для современного ему читателя и воспитанника:

«Древний мудрец Эдип, умирая, оставляет малолетнему сыну в наследие историю под названием «Сфинкс»: «Любезный сын, вот тебе самое лучшее по мне наследие! Прими малую сию книжку от десницы моей; люби ее, если хочешь любить своего отца; меня почтешь, почитая оную. Носи ее с собою и имей в сердце своем, ложась и вставая. Она тебе плод принесет тот, что и мне, разумеи – блаженный конец жизни твоей. Не будь нагл и бессовестен, ступай тихонько

27 Зорин К. Влюблён в себя до одури: Трагедия Нарцисса» // <http://p-beseda.ru> / Zorin K. VlyublYon v sebya do oduri: Tragediya Nart-sissa» // <http://p-beseda.ru>

жизнь есть путь опасный; приучай себя малым быть довольным, не подражай расточающим сердце свое по наружностям. Учись собирать расточение мыслей твоих и обращать их внутрь себя. Счастье твое внутри тебя есть, тут центр его зарыт: узнав себя, все познаешь, не узнав себя, во тьме ходишь будешь и убоишься страха, где его не бывало. Узнать себя полно, познать и задружить с собою – сей есть неотъемлемый мир, истинное счастье и мудрость совершенная. Ах, если б мог я напечатлеть теперь на сердце твоём познание самого себя!., Но сей свет озаряет в поздний век, если кто счастлив... Будь добр ко всем. Не обидишь и врага своего, если хоть мало узнать себя постарайся... Конечно, узнаешь себя, если любить будешь вникать крепко внутрь себя, глубоко, глубоко... Сим одним спасешься от челюстей лютого мучителя». Он много говорил, но мальчик ничего не мог понять, ... держа руку навеки уснувшего отца...

И добрый сын, малую сию книжечку часто читая, почти наизусть ее знал. В ней написано было, что лютейший и страшнейший урод, под именем Сфинкс, во все времена мучил и умерщвлял людей. Лицо его было девичье, а прочее все – львиное. Вся вина убийства состояла в том, что не могли люди решить предлагаемой чудовищем сим задачи, или загадки, закрывающей понятие о человеке. Кто бы ни попался, вдруг задача сия: поутру четвероногий, во полдень двуногий, а ввечеру – треногий, скажи мне, какой зверь? Наконец, написано, что Эдип загадку решил, урод исчез, и наступили радость и мир. Всю сию опись держал он в сердце своем.

Повзрослев мудрецов сын, пришел в возраст, усилились страсти, а светское дружество помогло ему развратиться. «Сфинкс – какое дурачество, – говорили ему, – пустая небыль! Суеверие». Да и сам он уже имел недетский разум; он понимал, что сих зверей ни в Америке, ни в самой Африке, а в Европе их не бывало...

Беспутная жизнь совсем лишила его сердечной веселости... И только в 30 лет он «начал входить в себя и узнавать. Какое бедствие! – говорил он сам с собою. – Я совсем переменился. Где девалась радость моя? Я мальчиком был весел, все у меня есть с излишком, одного не достаёт – веселия. Есть и веселие, и таковым меня считают, но внешнее, а внутри сам чувствую развалины основания его, боюсь и сомневаюсь. Одно то твердо знаю, что я беден»²⁸. В продолжение – Григорий Сковорода даёт наставления о том, как быть с этим «знанием», что делать и предпринимать, и – в чём же была премудрость завета Эдипова.

Славянское Барокко пером Г. Сковороды – тоже истолковывает и Античність, и другие історическіе епохи с их собственным пониманием Человека и его природы, но не критикуя их проявления – со слабостями и страстями, бессилием и многократными падениями на пути самоосуществления, развёртывания себя и собственной природы. Не иронизируя над ней и не комедианствуя, а сострадая и – участь, постигая то, что со времен обретения философствования, как способа постижения мира и себя самого, человек называет Человечностью.

Итак, забыв о каких бы то ни было контрарверсиях, благодарно взяв с собою опыт разысканий Ж.-Ж. Руссо и обретений Г. Сковороды, будем готовы отправиться в новый путь её – Человечности – постижения.

28 Сковорода Г. «Кольцо. Дружеский разговор о душевном мире» // Г. Сковорода. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К.: Наукова думка, 1983. – С. 196-197. / Skovoroda G. «Koltso. Druzheskiy razgovor o dushevnom mire» // G. Skovoroda. Virshi. Piseni. Bayki. Dialogi. Traktati. Pritchi. Prozovi perekladi. Listi. – K.: Naukova dumka, 1983. – S. 196-197.

МЕЛИК-ПАШАЕВ А.А.,
доктор психологических наук,
главный научный сотрудник
Психологического института
Российской академии
образования,
главный редактор журнала
«Искусство в школе»,
г. Москва, Россия

О ПРОФИЛАКТИЧЕСКОМ ЗНАЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Автор рассматривает творчество как условие и проявление психологического и духовного здоровья человека и как норму в аксиологическом смысле слова, то есть как полноту актуализации реально существующих человеческих возможностей. Дар творчества как таковой - родовое свойство человека. Соответственно, творческая депривация противоречит человеческой природе и потому чревата для детей опасными последствиями психологического, психосоматического и социального плана. Выдвигается тезис о необходимости артпрофилактики в форме всеобщего, общедоступного, творчески ориентированного художественного образования.

Ключевые слова: Творчество, художественное творчество, статистическая и ценностная норма, внутренняя активность души, артпрофилактика.

Автор розглядає творчість як умову і прояв психологічного та духовного здоров'я людини і як норму в аксіологічному сенсі слова, тобто як повноту актуалізації реально існуючих людських можливостей. Дар творчості як такої - родова властивість людини. Відповідно, творча депривація суперечить людській природі і тому сповнена для дітей небезпечними наслідками психологічного, психосоматичного і соціального плану. Було висунуто тезу про необхідність артпрофілактики в формі загальної, загальнодоступної, творчо орієнтованої художньої освіти.

Ключові слова: Творчість, художня творчість, статистична і ціннісна норма, внутрішня активність душі, артпрофілактика.

© МЕЛИК-ПАШАЕВ А.А., 2016

There is a wide-spread opinion that creativity is connected to some deviations from the psychic norm. However, the author of the article considers creativity exactly as a norm, as a condition for individual's psychological and even mental health and as a manifestation of it. But what is meant is not the statistic norm according to which something is normal if it is encountered often enough under given conditions, but the axiological norm which means "the best of what can be achieved", the total actualization of really existing human abilities. It is stated in the article that creative gift in a broad sense, considered as "the inner activity of the soul" (V.V. Zenkovsky), is not an elite but a generic feature of a human being. Such interpretation of creativity is based on various sources: from biblical anthropology to humanistic psychology as well as therapeutic and pedagogical practice. Therefore blockage of this inner energy, creative deprivation that is wide-spread, for particular, in traditional school education contradicts the very nature of a human and hence may cause dangerous consequences for psychic and psychosomatic health of children (depression, depersonalization, feeling of meaninglessness of life) as well as push them to so-called "risk zones" (drug addiction, alcoholism, juvenile delinquency, suicidal tendencies). It is pointed out that the optimal way of early children's familiarization with creative experience as it is, with generation and realization of their own ideas, is creative production in one art form or another. The author presents data which prove that proper participation in the artistic creation provides efficient protection against many psychological deviations and social evils. It is declared that besides the art therapy that is used by those people who already need therapeutic help, it is necessary to develop art prophylaxis as general, commonly available, creation-oriented artistic education.

Key words: Creation, artistic creation, statistic and axiological norm, inner activity of the soul, art prophylaxis

Много лет назад в одном из выступлений известного ученого-педиатра Ф. Базарного прозвучала броская формула: «человек бывает либо творческим, либо больным». Ее можно воспринять как парадокс: ведь многие склонны понимать творчество как раз противоположным образом, как то или иное отклонение от психической нормы. Не буду сейчас оспаривать или обсуждать причины живучести этого предрассудка, а постараюсь, в со-

ответствии с темой статьи, обосновать понимание творчества вообще и художественного творчества в частности как условия и проявления здоровья в психологическом и даже в духовном смысле слова.

Но прежде надо договориться - не о том, конечно, «что такое творчество» (это было бы непомерной претензией!), а о том, что мы в контексте дальнейших рассуждений будем называть этим словом. Ведь под творчеством разные авторы подразумевают разное:

от обходного пути осуществления табуированных желаний до создания чего-либо нового, прежде не бывшего. Вторая точка зрения - самая распространенная и, на первый взгляд, не вызывает возражений. Но при более внимательном рассмотрении психолог едва ли признает ее вполне удовлетворительной.

Самим сторонникам такого понимания творчества, чтобы избежать девальвации термина, приходится оговаривать, что творчеством является порождение не всякого «нового», а лишь такого, которое имеет объективную культурную и общественную значимость. Оговорка, бесспорно, необходима, но столь же очевидно, что критерии этой объективной значимости неопределенны и переменчивы.

Неизбежно возникает и другой вопрос: внесение в жизнь чего-то нового, и притом «объективно значимого», может быть и созидательным, и разрушительным деянием. Позволяет ли ценностный ореол, связанный с понятием «творчество», игнорировать это различие и называть творчеством любое проявление человеческой активности? Или следует говорить о творчестве со знаком плюс и со знаком минус, о творчестве и «антитворчестве?»

Над этим задумывались многие мыслители и ученые. Так, о. Павел Флоренский считал неудовлетворительным определение культуры как «создаваемого человеком», поскольку оно фактически уравнивает великое произведение человеческого гения, и, к примеру, воровскую отмычку: и то, и другое приходится признать фактом культуры. [1]

Затрагивая эту проблему, психолог В.Н.Дружинин предлагает различать приспособительную и преобразующую активность человека; при этом вторая может быть как созидательной,

то есть творческой, так и дезадаптивной, разрушительной, которая не создает новую среду, а уничтожает существующую. [2] Но разделить эти две стороны проявления человеческой активности практически невозможно: во всяком создании нового можно усмотреть аспект вольного или невольного разрушения старого. С моей точки зрения, обсуждаемый вопрос принципиально неразрешим в рамках понимания творчества как «создания нового». (Заранее признаюсь: вопрос не снимается сам собою и при том понимании творчества, которое я предлагаю обосновать ниже.)

Далее. Если не всякое «создание нового» можно назвать творчеством, то и не всякое творчество является созданием объективно нового. Не случайно в педагогической психологии возникали такие понятия, как субъективное творчество, или - в ином научном контексте - квази-исследовательская деятельность ученика. Они понадобились для обозначения того, что не является созданием или открытием чего-то нового для человечества, но является таковым субъективно, для самого ребенка. Ярчайший пример в истории науки: подросток Блез Паскаль в одиночку заново переоткрыл ряд аксиом древнего геометра Эвклида. Сделав это, он не сказал ничего такого, чего не знало человечество, но открыл то, чего не знал он сам и, главное, открыл источник творческой гениальности в себе самом.

Резюмирую: критерий объективной новизны продукта - *не психологический критерий*. Он правомерен с точки зрения истории искусства, науки или другой сферы культурной деятельности. Психологу же следует рассматривать, в первую очередь, внутреннюю сторону творческого деяния, то, что совершается в душе человека и полу-

чаєт воплощение в формах и результатах той или иной деятельности.

Никак нельзя сказать, что ученые не пытаются проникнуть в эту внутреннюю область творческого процесса. Существует множество исследований, в которых эмпирическим путем, на основании корреляций с достижениями человека в какой-либо деятельности, выявлялись отдельные психологические черты, характерные для творческой личности. Такие, например, как «андрогинность», «толерантность к неопределенности», приверженность к нестандартным решениям, самостоятельность оценок и суждений (неконформность) и так далее.

Представляют интерес эмпирические обобщения, касающиеся стадийности процесса творчества (от постановки проблемы до проверки решения, полученного в результате инсайта), роли сознательного и бессознательного на этих разных стадиях, и т.п.

Признавая значимость подобных исследований, я в то же время вспоминаю кем-то высказанную глубокую мысль о том, что существуют два рода знания: можно знать «о чем-то», а можно знать «что-то». Знание первого рода бывает на удивление обширным и полезным в тех или иных отношениях, но оно остается внешним и в этом смысле поверхностным; суть познаваемого (будь то человек, явление природы, историческое событие, факт культуры) остается для познающего своего рода «вещью в себе», о самом существовании которой он может и не подозревать.

А знать что-то - значит знать изнутри, через приобщение, открывая нечто и в предмете познания, и, тем самым, в самом себе.

С этой точки зрения, все сказанное выше следует отнести к познанию первого типа. Это своего рода метки,

опознавательные признаки творческой одаренности или творческого процесса, связанные с ними скорее корреляционно, чем содержательно. Они выглядят достаточно правдоподобно, их нужно принять к сведению, но, как мне представляется, они не помогают понять силу, порождающую творчество, и его экзистенциальный смысл для самого человека.

Чтобы попытаться увидеть проблему творчества изнутри, нужно, прежде всего, определиться с тем, как мы понимаем сущность человека. Ведь в основании любой психологической концепции, как бы рационально она ни выглядела, можно обнаружить некое аксиоматическое, логически недоказуемое и экспериментально не проверяемое, а *полагаемое* представление о том, что, а вернее - кто такой Человек. Или, как говорили в прошлом, «кто мы, откуда и куда идем?». Это представление предопределяет вектор, возможности и границы возможностей данного направления исследования. Оно может не осознаваться самим автором, мимикрируя под нечто само собой разумеющееся и единственно возможное, а может полагаться осознанно и ответственно.

Мы будем исходить из того, что **человек по природе - творец**. Как было сказано, исходная аксиома не подлежит доказательству, но в пользу ее истинности свидетельствуют самые разные источники.

- Библейская и святоотеческая антропология: человек не только сотворен, но оживотворен творческим духом, и в этом именно состоит его подобие Творцу.
- Гуманистическая психология, которая видит задачу человека и залог здоровья индивида и общества в самоактуализации, то есть в полноте раскрытия по-

тенциальных возможностей человека. [3]

- Современная психотерапия (в частности, многообразные разветвления арттерапии) и такое ее направление, как терапия творческим самовыражением: творчество в многообразных его формах дает силу жить и возвращает здоровье. [4]
- Передовая практика преподавания разных видов искусства (возможно, и не только искусства): в благоприятных психолого-педагогических условиях практически все учащиеся общеобразовательных школ выходят на уровень творчества - создания полноценных художественных образов. В российской педагогике примером служит преподавание изобразительного искусства по системе Б.М.Неменского, литературы - по системе З.Н.Новлянской и Г.Н. Кудиной, многие театральные-педагогические практики и т. д. (Сказанное не означает равенства детей в данном отношении, но это другой вопрос.)

Общее психологическое обоснование тезиса о творческой природе человека я нахожу в основательном труде замечательного ученого, а в последствии также педагога, богослова и священнослужителя В.В.Зеньковского, опубликованном более ста лет назад. В этой работе автор показывает, что, вопреки видимости, внутренняя жизнь человека не подчинена каузальной логике; ее направляют не те или иные объективные, не зависящие от него факторы, на которые человек реагирует и к которым приспосабливается, а изначально ему присущая *внутренняя активность*, или *внутренняя энергия души*, которая действует телеологи-

чески, избирательно трансформируя материал всех объективных воздействий и впечатлений. [5]

Эта внутренняя энергия и характеризует человека как творческое существо, которому необходимо, по слову великого проповедника нашего времени митрополита Антония Сурожского, «жить изнутри наружу», а не только отвечать на воздействия извне.

Подчеркну: речь идет не об отдельных выдающихся людях, а о человеке как таковом, в родовом значении слова. Иначе говоря, творчество, творческая самореализация - это *норма человеческого бытия*. Кажется, что это утверждение безнадежно противится данным тестовых исследований, которые дружно ограничивают число «творческих людей» ничтожным процентом от общей выборки. Я не буду сейчас обсуждать ни валидность методик, ни критерии оценки результатов этих исследований. Более принципиален вопрос о том, что считать нормой.

Обычно норму понимают статистически, когда, попросту говоря, нормальным считается то, что в наличных условиях встречается достаточно часто. Но я исхожу из принципиально иного, ценностного понимания нормы, когда нормальным признается *наивысшее из возможного*, полнота раскрытия потенциальных возможностей человека. [6] (Напомню в связи со сказанным приведенные выше данные о творческих достижениях «обычных» детей в адекватных психолого-педагогических условиях).

Понимание творческой самореализации как нормы человеческой жизни остро ставит вопрос о том, что же происходит с нами, прежде всего - с детьми, когда блокируется проявление внутренней энергии души, как это сплошь и рядом происходит в традиционных условиях школьного об-

учения. Упомянутый в начале статьи В.Базарный говорит, что вне творческого вдохновения дети оказываются в тисках гнетущих, практически невыносимых переживаний пустоты, бессмысленности жизни, невыносимой тягучести времени. [7] Развитие этой ситуации возможно в двух направлениях, одно хуже другого. Первое можно уподобить гибели ростков травы, закатанной под асфальт и не нашедших силы его взломать. Следствия этого - отсутствие смысла жизни, чувство нереальности самого себя в мире, деперсонализация, депрессия, склонность к суициду.

Образ второго направления - это кипящий запаянный чайник, который в какой-то момент взрывается. Следствия - девиантное, криминальное, саморазрушительное поведение, так называемые немотивированные преступления, «комплекс Герострата», не находящего иного способа доказать, что он жил-таки на земле, как уничтожить то, что создали другие. Учитывая все это, можно видоизменить афоризм В.Базарного, приведенный в начале статьи, и сказать: человек, лишенный творчества - или потенциальный больной, или потенциальный преступник.

Говоря о творчестве как о необходимой и целительной форме человеческого существования, я имею в виду, конечно, не только творчество художественное. Как говорил великий философ Н.О.Лосский, творческий потенциал, присущий человеку, носит изначально «сверхкачественный», то есть универсальный характер. Не случайно и упомянутый нами метод терапии творческим самовыражением, разработанный и успешно практикуемый М.Е. Бурно и его последователями, распространяется практически на все сферы нашей деятельности, общения и досуга, в каждой из которых

возможна актуализация «внутренней энергии души».

Но в детские годы искусство имеет неоспоримый приоритет, как область, в которой ребенок может рано и наиболее успешно приобрести опыт *творчества как такового*: порождения, воплощения и презентации собственных замыслов. На чем основывается это утверждение?

Мы уже говорили, что в благоприятных условиях обучения художественно-творческий потенциал, в большей или меньшей степени, раскрывается *практически у всех* детей. Добавим к этому, что ни в какой другой области ребенок дошкольного и младшего школьного возраста не создает что либо такое, что признавала бы ценным и даже старалась частично перенять профессиональная элита, как это происходит в искусстве уже более ста лет. И дело не в том, что в детях видят будущих профессионалов, которые внесут нечто ценное в художественную культуру человечества - этого как раз вполне может и не быть - а в том, что создаваемое ими уже представляет собой несомненную, хотя и отмеченную возрастным своеобразием, художественную ценность.

С этим своеобразием связан еще один аргумент в пользу приоритета искусства в раннем творческом развитии детей. Достижения маленьких (но все же более близких к подростковому возрасту) детей в какой-либо научной сфере привлекают внимание тем, что они опережают возраст и мыслят в принципе *так же, как взрослые ученые*. Не существует «детской науки», а детское искусство существует, и человек, имеющий хотя бы небольшой педагогический опыт, с достаточной точностью определит возраст автора рисунка или сочинения. (Убедительный пример: каждый скажет, что автору

гениального детского четверостишия «Пусть всегда будет солнце!» приближительно четыре года.)

Это сочетание полноценной художественности и возрастного своеобразия говорит, с моей точки зрения, о максимальной «экологичности» этого вида творчества для маленьких детей.

Сказанное позволяет утверждать, что раннее приобщение к художественно-творческому опыту является практически незаменимым условием и лучшим средством воспитания психологически, нравственно и социально благополучных поколений. И тому существуют многочисленные подтверждения.

Арттерапия как разветвленная область коррекции психических нарушений, слишком известна, чтобы лишний раз подтверждать ее значимость. Но стоит упомянуть о фактах, выходящих за рамки привычных представлений о ее возможностях.

Всякий согласится, что хоровое пение - полезное дело и с физической, и с душевной, психологической точки зрения. Но существуют, например, данные о том, что в одной из китайских колоний полицейский комиссар стал лечить регулярным хоровым пением от наркомании. И получил результат, в 10 раз превышавший тот, которого добивались в специальных учреждениях с помощью фармакологических средств и специальных психотехник, и фактически приближающийся к стопроцентному [8]. Разумеется, это требует проверки в других условиях, но ударение я поставлю на слове *требует*.

А вот свидетельства из криминальной сферы. Выдающийся педагог В.В.Сухомлинский писал: «Чем тяжелее преступление, чем больше в нем бесчеловечности, жестокости, тупости, тем беднее интеллектуальные, эстетические, моральные интересы

семьи». И далее: «Никто из тех, кто совершил преступление, не мог назвать ни одного произведения симфонической, оперной или камерной музыки.» [9] Но тут угадывается и обратная зависимость, и ее подтверждают научные данные. В наше время американский ученый М.Гардинер изучал жизненный опыт тысяч молодых людей, состоявших на учете в полиции. И убедился, что чем активнее подросток занимается музыкой, тем менее вероятны его трения с законом, а из способных играть с листа *никто* не попал в поле зрения полиции. Автор заключает, что серьезные занятия ребенка музыкой «напрочь исключают криминальный опыт» [10, с.449]

Международное распространение получила инициатива венесуэльского музыканта и общественного деятеля Х.А.Абреу, который вовлекает в занятия музыкой детей начиная с двухлетнего возраста - не в поисках вундеркиндов, а ради социальной адаптации миллионов детей из самых неблагополучных слоев общества, и называет это движение программой *национального спасения*.

Можно привести примеры столь же благотворного влияния занятий театром и другими видами художественного творчества, но и сказанного достаточно, чтобы, обобщая, вернуться к мысли, выраженной в названии статьи.

Когда ребенок дошел до нервного истощения, потерял сон, впал в депрессию или, не дай Бог, задумался о самоубийстве, то есть когда он *уже заболел*, мы обращаемся к *арттерапии* и привлекаем на помощь силы искусства и художественного творчества. Но стоит ли дожидаться беды? Почему не заняться *артпрофилактикой*, для которой нужно только то, что, казалось бы, и так должно существовать в школе: *всеобщее, общедоступное, полноцен-*

ное, творчески ориентированное художественное образование?

Причем, как видим, оно может предупреждать не только психологические проблемы разной степени тяжести, но и оберегать растущего ребенка от попадания в те круги саморазрушительного и криминального ада, которые мы корректно называем «зонами риска». Потому что действует оно не бесплодными и ожесточающими запретами, ограничениями и наказаниями (вспомним про запаянный чайник!), а с самого детства открывает положительный, общественно одобряемый выход запертой «внутренней энергии души» растущего человека.

Потому что позволяет почувствовать себя *автором*, который реально присутствует в этом мире, который правомочен творчески изменять его, но и несет авторскую ответственность за то, что он свободно, по собственной инициативе создает. Все это наполняет смыслом повседневную жизнь человека и делает заведомо неинтересным и непривлекательным все то, что способно только разрушать ее.

Многое и другое можно сказать, и много раз говорилось о незаменимой роли художественного образования и творчества в становлении личности ребенка, а стало быть, и в жизни общества. Это и развитие чувственной сферы, столь значимой для детей,

которая остается невостребованной в условиях односторонне рационализированного образования. Это и развитие душевной отзывчивости, и приобщение к непреходящим ценностям человечества, без чего любые знания и «компетенции» могут быть легко обращены во вред. Это и повышение общих умственных способностей, интеллектуальной активности, и более успешное освоение прочих школьных дисциплин, которое наблюдается во всяком учебном заведении, где искусству дается должное место. Но долгий опыт показывает, что, по труднообъяснимым причинам, эти достаточно известные факты не приводят к изменению государственной культурно-образовательной политики, которая упрямо держит искусство на задворках общего образования и фактически все более сводит его на нет.

Но художественное образование несет в себе и такие возможности, от которых нельзя отмахнуться, и к ним именно я привлекаю внимание. Приобщение к искусству - это мощное средство предотвращения множества социальных бедствий и психических отклонений, разрастание которых среди новых поколений представляет собой грозную опасность для национальной культуры и, в обозримом будущем, для самого существования общества, народа и государства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Флоренский П.А. Из богословского наследия. / Богословские труды. Вып.9. М.: Издание Московской патриархии, 1972 . Стр.85-248.
2. Дружинин В.Н.. Психодиагностика общих способностей. М.: Академия, 1996 г., 216 С.
3. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997.
4. Практическое руководство по терапии творческим самовыражением. Под ред.М.Е.Бурно. М.:Академический проект ОППП, 2002.

5. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Киев, 1914.
6. Слободчиков В.В. Теория и диагностика развития в психологической антропологии. // Психология обучения, 2014, №1, с. 3-14.
7. Базарный В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде. – Сергиев Посад.: Мин.обр.РФ, 1995.
8. Базарный В.Ф. Интервью. «Советская Россия», 23.10.2004.
9. Сухомлинский В.В. Избранные педагогические сочинения. Том 1. 1979.
10. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. – М.: Таланты-XX Век, 2004.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Florenskiy P.A. Iz bogoslovskogo naslediya. / Bogoslovskie trudyi. Vyip.9. M.: Izdanie Moskovskoy patriarii, 1972 . Str.85-248.
2. Druzhinin V.N.. Psihodiagnostika obschih sposobnostey. M.: Akademiya, 1996 g., 216 S.
3. Maslou A. Dalnie predelyi chelovecheskoy psihiki. SPb.: Evraziya, 1997.
4. Prakticheskoe rukovodstvo po terapii tvorcheskim samovyirazheniem. Pod red. M.E.Burno. M.:Akademicheskiiy proekt OPPP, 2002.
5. Zenkovskiy V.V. Problema psihicheskoy prichinnosti. Kiev, 1914.
6. Slobodchikov V.V. Teoriya i diagnostika razvitiya v psihologicheskoy antropologii. // Psihologiya obucheniya, 2014, #1, s. 3-14.
7. Bazarniy V.F. Nerвно-psihicheskoe utomlenie uchaschihsya v traditsionnoy shkolnoy srede. – Sergiev Posad.: Min.obr.RF, 1995.
8. Bazarniy V.F. Intervyu. «Sovetskaya Rossiya», 23.10.2004.
9. Suhomlinskiy V.V. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya. Tom 1. 1979.
10. Kirnarskaya D.K. Muzyikalnyie sposobnosti. – M.: Talanty-HH Vek, 2004.

2. ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

АНТОНЕНКО Т.Л.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики,
Востоchnоукраинский
национальный университет
имени Владимира Даля,
г. Северодонецк, Украина

СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається діяльнісний контекст становлення ціннісно-смыслової сфери майбутніх фахівців, згідно якому ціннісно-смыслової сфери не можна навчити, студентська молодь сама повинна сформувати ці утворення. Детально розкривається ефективна форма становлення ціннісно-смыслової сфери - тренінг, різні варіанти соціально-психологічних тренінгів, метод аналізу конкретних ситуацій, спеціальні вправи.

Ключові слова: цінності, змісли, ціннісно-смыслова сфера, майбутні фахівці, тренінг, соціально-психологічні тренінги

В статье рассматривается деятельностьный контекст становления ценностно-смысловой сферы будущих специалистов, согласно которому ценностно-смысловой сфере нельзя научить, студенческая молодежь должна сама сформировать эти образования. Детально раскрывается эффективная форма становления ценностно-смысловой сферы - тренинг, различные варианты социально-психологических тренингов, метод анализа конкретных ситуаций, специальные упражнения.

Ключевые слова: ценности, смысли, ценностно-смысловая сфера, будущие специалисты, тренинг, социально-психологические тренинги

The author of the article examines the activity context of the future specialists' value-sense sphere formation according to which it is impossible to teach somebody value-sense sphere, students should form it themselves. In the article the effective forms of values-sense sphere

formation are characterized: training, different variants of social and psychological trainings, case method, special exercises.

Key words: *values, meanings, value-sense sphere, future specialists, training, social and psychological training.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Ціннісно-сміслова сфера особистості як єдність ціннісних орієнтацій та системи особистісних смислів формується протягом усього життя людини. Її зміст опосередковується дією багатьох внутрішніх та зовнішніх чинників як в умовах стихійного впливу на особистість комплексу різноманітних обставин життєдіяльності, так й внаслідок цілеспрямованого виховного впливу тих чи інших соціальних інституцій.

Становлення ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців пов'язано із студентським віком як особливо чутливим для утворення ціннісно-сміслових орієнтацій. Для періоду юності характерні наполегливі пошуки смислу життя, свого місця в світі, формування способів рефлексивної оцінки власних соціокультурних практик, самопізнання своєї особистості, побудови власної життєвої картини світу.

В умовах посилення кризових явищ у суспільстві, нестабільності як визначальної риси розвитку усіх форм життєдіяльності людини для молодшої людини виникає необхідність виявлення та оцінки власних ціннісно-сміслових орієнтацій, життєвих позицій. Особливо значення набуває процес особистісної та професійної самоідентифікації, взаємовплив та взаємозумовленість особистісних та професійно зорієнтованих цінностей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Теоретико-методологічні засади соціально-психологічного тренінгу представлено у дослідженнях таких науковців, як І. Вачков, О. Сидоренко, Л. Петровська, Т. Яценко та ін. У науковій літературі репрезентовано різні варіанти соціально-психологічних тренінгів, що можуть бути використані для вирішення проблем становлення ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців. Х. Дмитерко-Карабин розроблено тренінг рефлексії смисложиттєвих орієнтацій, завдання якого полягали у визначенні студентами життєвих цілей, ієрархії цінностей, пошуку смислів існування [6, 14]. Основою тренінгу визначено застосування елементів художньо-естетичної екзистенційної гри (В.Москалець). Тренінги особистісного зростання, спрямовані на самооцінку, самопізнання, самоприйняття, самовдосконалення, саморозвиток особистості пропонувано В. Федорчуком [19], Д. Рамендик [13], І. Шевцовою [23]; тренінг особистісно-професійної зрілості – Л. Долинською та О. Темрук [7], мотиваційний тренінг – О. Сидоренко [14]. На особливу увагу заслуговує тренінг смисложиттєвого пошуку, розроблений С. Соловйовою [16].

Діяльнісний контекст становлення ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців спирається на класичні позиції психології про те, що смислу не-

можливо навчити, його можна лише розкрити чи віднайти у процесі розвитку особистості (О. Леонтьєв); здобути знання та уміння, особистісний смисл, його цінність не мають здатності передаватися іншій людині (К. Роджерс); неможливо навчити студентів цінностей та смислу – вони повинні самі проживати, засвоювати, трансформувати ці утворення (В. Франкл).

Мета статті полягає у розкритті значущості тренінгових практик для становлення ціннісно-смислової сфери майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. З урахуванням діяльнійшої парадигми сучасного соціогуманітарного знання необхідно враховувати, що найбільший вплив на поведінку та вчинки людини справляють такі аспекти будь-якої діяльності:

1) змістовий – ціннісний простір та конкретні феномени: архетипи, індивідуальні ціннісні структури (ціннісні орієнтири, ідеали, ціннісні враження, ціннісні уявлення, ціннісні орієнтації, смислові установки, цінності та смисл життя, соціальні ціннісні структури);

2) динамічний (до якого належить макродинаміка сфери в цілому та мікродинаміка окремих її феноменів) [1, 9].

Динамічний характер становлення ціннісно-смислової сфери студентської молоді зумовив вибір такої форми роботи із студентами як тренінг. Організація діяльності тренінгових груп має враховувати вимоги до керівника тренінгів, що були сформульовані Т. Яценко:

- ведучий повинен бути спроможним визнати свої помилки перед групою (якщо вони трапляються) та йти на такий самий ризик, якого він очікує від інших членів групи;
- при потребі йти на конфронта-

цію з учасниками;

- діяти на основі розвиненої інтуїції;
- бути щирим у спілкуванні та взаємодії;
- досліджувати у групових терапевтичних процесах власний внутрішній світ;
- висловлювати свої сподівання щодо терапевтичних дій; самому робити те, чого він очікує від учасників тренінгу. Вкрай необхідною також є його здатність «бути з членами групи», входити з ними у тісний емоційний контакт [24].

Структура тренінгового заняття визначається з урахуванням загальноприйнятих вимог до організації та підготовки тренінгів:

- ритуал привітання дозволяє об'єднувати учасників групи, створювати атмосферу групової довіри і прийняття;
- розминка налаштовує учасників на продуктивну групову діяльність, дозволяє встановити контакт, активізувати членів групи, підняти настрій, зняти емоційне напруження. Розминка проводиться не лише на початку заняття, але і між окремими вправами у випадку, коли виникає необхідність якось змінити емоційний стан учасників. Вправи розминок вибираються з урахуванням актуального стану групи і завдань майбутньої діяльності;
- основним змістом заняття є сукупність вправ і прийомів, спрямованих на розвиток пізнавальних процесів, формування соціальних навичок, встановлення взаємин між учасниками групи;
- рефлексія припускає обмін думками і почуттями про проведе-

не заняття;

- ритуал прощання сприяє завершенню заняття і зміцненню почуття єдності в групі [19].

Таким чином, групові тренінги, спрямовані на становлення ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців, мають за мету актуалізацію особистісних смислів та ціннісних орієнтацій у свідомості студентів, продукування гуманістично-орієнтованих цінностей та смислів згідно вікових та соціокультурно зумовлених новоутворень студентської молоді. Групова форма тренінгової роботи сприяє осмисленню інтерактивного характеру сучасної комунікації, взаємозв'язку та взаємозумовленості індивідуальних ціннісних систем.

Наукове-методичне забезпечення становлення ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців має враховувати традиційні принципи тренінгової роботи: діалогічної взаємодії, активності, зворотного зв'язку, конфіденційності, добровільності, принцип „тут і зараз”, забезпечення атмосфери свободи, випереджальності.

Наявність у груповому тренінгу зворотного зв'язку – у сучасній термінології „фідбек” (feedback) – забезпечує можливість того, що „людина на основі досягнутого в ході взаємодії з іншими людьми результату може коригувати свою подальшу поведінку, замінюючи використані способи впливу новими, які видаються більш ефективними” (О. Леонтьєв) [2, 23]. Слід також відзначити, що організація тренінгових занять у контексті вирішення завдань становлення ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців здійснювалась з урахуванням принципів, сформульованих О.Музикою [10]:

Принцип опори на ціннісний досвід людини. Підтримати можна лише ті ціннісні смисли та інтенції, які вже існують і складають основу особистості.

Принцип „вмонтовування” у досвід привнесених цінностей. Нові ціннісні конструкти мають доповнювати усталену систему цінностей, а не руйнувати її. Радикальні зміни навряд чи можливі як результат тренінгу.

Принцип групового зняття ціннісних дисонансів. Ті розбіжності у ціннісному досвіді, які видаються людині травмуючи ми досить часто знімаються завдяки трактування їх групою як допустимих, нормальних, таких, що часто зустрічаються.

Принцип доповнення ціннісно-регуляторних схем. Часто в структурі суб'єктних цінностей не вистачає певних діяльнісних чи моральнісних компонентів. Ціннісна підтримка спрямована насамперед на заповнення цих прогалин з метою активізації смислового чи інтенційного компонентів суб'єктної активності.

Принцип зняття ціннісної конфліктності. Часто у ціннісному досвіді людини співіснують ціннісні утворення, пов'язані з різними життєвими періодами та людьми, протилежними за своєю ціннісною спрямованістю. Такий досвід може бути або вмонтований у систему професійних цінностей, або дискредитований шляхом повторної реконструкції ціннісної свідомості.

Принцип включення нових ціннісних регуляторних схем у нові схеми особистісного росту. Цей принцип реалізується шляхом включення в програму професійного розвитку не лише ціннісних конструктів, а й реальних референтних осіб, які входять до контактного оточення.

Принцип соціальної валідазації цінностей. Іноді цінності професійного росту не узгоджуються із системою цінностей тієї соціальної групи, до якої входять студенти. Тренінгова група може надати ціннісну підтримку,

визнаючи такі цінності важливими та необхідними.

Принцип рефлексивно-особистісної асиміляції цінностей. Реконструкція ціннісної свідомості, спрямована на професійний ріст, можлива лише за умови активності самих студентів, їх спрямованості на самопізнання і самовдосконалення.

Принцип визнання за особистістю права на відторгнення чи неприйняття певних цінностей, які є несумісними з її рівнем особистісного чи професійного розвитку. Тренінг ціннісної підтримки, як і будь-яке навчання (за Л.С.Виготським), має здійснюватися в зоні ближчого розвитку.

Принцип латентного існування ціннісних конструктів як потенціалу професійного розвитку. Досить часто окремі ціннісні уявлення існують у свідомості людей і оцінюються ними як позитивні, але регулювати поведінку починають лише тоді, коли вплітаються у реальні життєві контексти, у мотивацію реальних вчинків людини.

Принцип врахування необхідності латентного періоду, який потрібний для фіксації результатів ціннісної підтримки. Після тренінгу студентам необхідний деякий час для того, щоб одні цінності включити в контекст регуляції професійного росту, а інші – відкинути. Цей час іде на перебудовування як способів власної діяльності, так і соціальних стосунків.

Принцип поєднання двох рівнів аналізу: особистісного і професійного. Ціннісна підтримка професійного становлення має використовувати, а не переробляти ті особливості особистості, які вже склалися у людини, прилаштовуючи до них „споріднені” напрями і методики психологічної роботи.

Принцип фіксування і ціннісного закріплення успіхів у нових видах професійної діяльності.

Принцип взаємного поціновування досягнень. Це ціннісний обмін, в результаті якого відбуваються як процеси групової інтеграції на основі спільних професійних інтересів та цінностей, так і процеси індивідуалізації, які йдуть через визнання підвищеної компетентності особистості в окремих сферах професійної діяльності.

Принцип нерівномірності розвитку і динаміки ціннісних пріоритетів. Професійне становлення відбувається в потоці життя. Життєві переживання, пов'язані з коханням, втратою близьких людей, втратою тощо можуть відсунути на задній план проблеми професійного зростання. В таких випадках не залишається нічого іншого, як дати людині пережити ці події, включити їх у систему особистісних цінностей, а вже тоді повернутися до проблеми професійного росту.

Для забезпечення становлення ціннісно-сислової сфери майбутніх фахівців було розроблено відповідний тренінг, методологічними засадами якого визначено такі позиції:

- наукові положення Т.Титаренко про життєвий шлях;
- концептуальні положення аутопоезису (Ф. Варела, У. Матурана), що акцентує увагу на здатності складних систем до постійного самовідтворення та збереження автономії;
- основні ідеї логотерапії (В.Франкл);
- теорія та практика гештальт-терапії (Ф.Перлз) та психодрами (Я.Морено).

Ідея Т.Титаренко про життєвий шлях як складну структуру, що має свою ієрархію, вектори розвитку, синергію напрямів розгортання тощо постає однією із концептуальних засад проектування тренінгової роботи. Показовою є думка Т. Титаренко: „Життє-

вий шлях у сучасному його розумінні втрачає колишню векторність, лінійність, ієрархічну підпорядкованість та набуває виразної динаміки, несподіваності, різнобарвності. Людина вільно мандрує власним життєвим шляхом... Детермінація життєвого шляху віком людини, її статтю, походженням, освітою, професією стає еластичнішою, гнучкішою, забезпечуючи пластичне засвоєння нових соціокультурних ролей" [18, 378]. Т. Титаренко вважає саме наративний підхід до життєвого шляху найперспективнішим, оскільки він передбачає авторство особистості, а відтак – і її здатність змінювати текст свого життя.

Необхідність звернення до концепцій аутопоезису пов'язана із такими принциповими характеристиками ціннісно-сислової сфери як цілісність, автономність, складноструктурованість. З урахуванням ідей Ф. Варели та У. Матурани [3] ціннісно-сислова сфера особистості як аутопоезна система здатна до постійного взаємообміну із зовнішнім середовищем, але разом з тим зберігає свою автономність, підтримує свою ідентичність, зберігає стійкість до впливу зовнішніх чинників. У процесі тренінгу завдаються ситуації, що активізують процеси самопізнання та пізнання навколишнього світу. Згідно ідей аутопоезису особистість та середовище знаходяться у відносинах ко-детермінації, вони, як наголошує О.Князева, використовують взаємно надані можливості, пробуджують один одного, *спів-народжуються, спів-перетворюються, змінюються в когнітивній дії та завдяки їй*" [8]. Одним із провідних положень безпосередньої реалізації теорії аутопоезису в тренінговій роботі слід вважати процедуру проблематизації особистості, тобто відвертого, критичного самопред'явлення у вигляді

самоопису, самореферентації. Крім того, тренінгові заняття орієнтовані і на таку позицію аутопоезису, як самодобудова, „поповнення того, чого не вистачає” В.Франкл, представник екзистенціальної психології, засновник логотерапії вважав, що головна мета людини – дізнатися, у чому полягає смисл її існування [21]. Смисл, на думку В.Франкл, не можна штучно вигадати, він існує завжди, важливо його віднайти у потоці життєвих ситуацій. З урахуванням того, що смисл життя кожної людини є унікальним і неповторним, то важливою ознакою тренінгових занять визначено відсутність рецептурного підходу, акцент на творчій діяльності кожної людини в процесі логотерапії власної особистості. Особливо значущими визнано ідеї В.Франкла, по-перше, щодо необхідності здорової напруги, адекватних утруднень, що супроводжують прагнення до високого смислу життя, по-друге, про „екзистенційний поворот” як умову для зміни життєвої позиції на більш відповідальну та перетворювальну. „Екзистенційний поворот”, за В. Франклом, передбачає зміну координат питання про смисл життя: справа не в тому, що ми очікуємо від життя, а в тому, що воно чекає від нас. Саме ситуація запитального контексту, в якому знаходиться людина, спонукає її до пошуку відповідей щодо власного смислу життя. Таким чином, у межах тренінгових занять доцільним є створення ситуацій, спрямованих на введення людини через „сисловий вакуум” до пошуку нею власного сенсу життя [25].

Гештальт-терапія передбачає розблокування свідомості людини для досягнення цілісності, наповненості та осмисленості її життя, набуття здатності свідомого регулювання меж контакту з навколишніми людьми й

середовищем, здатності екологічно висловлюватися та вести взаємодію, адекватно відчувати смисл, неповторність і цінність ситуації «тут і тепер» [24].

Ключовими моментами програми тренінгу визначено процеси внутрішньої особистісної динаміки смислових утворень, відзначені Д.Леонтьєвим: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислопобудова. Згідно завдань тренінгу дібрано відповідні психотехніки, спрямовані на формування навичок цілепокладання, інтерналізацію, ідентифікацію, рефлексію тощо.

Завдання тренінгу: забезпечення інформаційного підґрунтя цілеспрямованої індивідуальної та групової роботи щодо становлення ціннісно-смислової сфери майбутніх фахівців; розвиток самопізнання учасників тренінгу; аналіз змісту ціннісно-смислової сфери, особливостей структури ідеалів особистості; стимулювання до саморозвитку індивідуальної структури ціннісно-смислової сфери; визначення бар'єрів становлення ціннісно-смислової сфери в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців.

Програма тренінгу містить такі розділи: Вступ (знайомство). Моє неповторне Я (осмислення та усвідомлення своєї ціннісно-смислової сфери). Цілей багато, життя одне (проблема логотерапії, роботи з несвідомими цілями та смислами, осмислення цілей свого життя, особистісні та професійні цілі). Ідеал та ідеальне (сфера ідеального, типи ідеалу, ідеалоформуюче середовище). Смисл життя. Ціннісне підґрунтя особистості.

Важливою умовою організації соціально-психологічного тренінгу визначено створення сприятливої психологічної атмосфери, спрямованості кожного заняття на розкриття внутрішнього потенціалу кожного

учасника, стимулювання процесів самопізнання, встановлення адекватних міжособистісних стосунків, набуття навичок толерантної поведінки. Необхідною умовою успішності реалізації завдань тренінгу визначено здійснення на початковому етапі психологічної діагностики згідно із встановленою структурою ціннісно-смислової сфери особистості.

У межах тренінгових занять акцентовано увагу на питаннях цілепокладання як підґрунтя для особистісного та професійного розвитку, формування та розвитку образу Я, як результату самопізнання та самоусвідомлення людиною самої себе як особистості, визначення особливостей життєвого простору та життєвих стратегій особистості у зв'язку із структурою ціннісно-смислової сфери кожної людини. Важливою частиною тренінгових занять визначено акцентування уваги на складному процесі становлення ідеалів особистості, їх значенні і як передумови, і як результату становлення ціннісно-смислової сфери майбутнього фахівця.

Реалізація поставлених цілей та завдань зумовила звернення до таких форм та методів соціально-психологічного тренінгу, як групова дискусія, моделювання, аналіз життєвих ситуацій, рольові ігри, імітаційні вправи тощо. Доцільними виявилися такі форми роботи, як робота парами, у малих групах, по колу. Особливо слід відзначити продуктивність використання такого методу як аналіз конкретних ситуацій або case-study. Активний проблемно-ситуаційний аналіз сприяє розвитку мисленнєвої діяльності, творчої уяви, формуванню навичок рефлексії, проблемного бачення життєвих та професійних ситуацій. Групове обговорення варіантів вирішення тієї чи іншої проблеми сприяє формуванню навичок

прогнозування, соціального проектування, варіативного бачення перебігу складних ситуацій.

Вправи для проведення занять тренінгової програми добиралися з урахуванням матеріалів тренінгів особистісного росту (Д. Рамендик, В. Федорчук, К. Фопель, І. Шевцова), тренінгів ціннісних орієнтацій, смислоттєвих позицій (С. Соловйова). Наведемо приклади окремих вправ.

Вправа „Досягнення мети”.

Для того, щоб досягти мети, необхідно чітко її уявляти, розуміти до чого йдеш. Правильно ставити цілі – це те, що необхідно для успішної особистості. А щоб цілі були дійсно успішними, потрібний ряд умов: мета має бути конкретна, реальна; розбивайте цілі (дуже великі і перспективні) на дрібніші і ближчі в часі; при формулюванні мети спирайтеся на наявний потенціал, як свій, так й тих, хто готовий допомогти нам в досягненні цілей.

Учасникам пропонується представити якусь свою мету і кроки, які необхідно зробити, щоб її досягти. Кожен з учасників має бланк, в якому необхідно заповнити графі: Що робити (мета). Коли (терміни). Що потрібне (засоби, дії). Хто може вам допомогти в досягненні мети. Які можливі перешкоди, і як їх потрібно долати.

Наприклад, отримати хорошу роботу в майбутньому. Допоможуть освіта, контакти з біржею праці, знайомими, реальний досвід роботи.

Вправа „Зняття внутрішніх обмежень”.

Головне в проведенні цієї вправи – послідовність, неспішність і делікатність. Виконаємо наступні дії:

1. На шляху досягнення цілей нам зустрічаються різні перешкоди. Їх можна умовно поділити на зовнішні і внутрішні. Багато хто вважає, що з внутрішніми перешкодами впоратися

буває іноді складніше, ніж із зовнішніми. Як ми говоримо про внутрішні обмежувачі? Зазвичай ми починаємо із слів: „Я не можу”. Зараз ми спробуємо по кроках здолати деякі наші внутрішні обмеження. Візьміть чистий аркуш і п'ять разів напишіть фразу „Я не можу”, залишаючи вільне місце, щоб її закінчити.

2. Закінчить незавершені пропозиції, тобто продовжите фразу і напишіть, що ви НЕ можете робити (зробити).

3. Тепер в усіх своїй фразі закресліть слово „можу”, а замість цього напишіть згори слово „ХОЧУ”. Що у вас вийшло? Прочитайте усі фрази з новими словами.

4. Наступний крок. Скрізь закресліть частку „НЕ”. Прочитайте, що у вас вийшло. Зараз ви повинні поставити собі дуже важливе питання: „Ви дійсно цього хочете?” Прочитайте ще раз свої фрази і зробіть наголос на слові „хочу”.

5. І нарешті завершальний крок. Допишіть після слова „хочу” словосполучення „І ЛЕГКО МОЖУ”. У вас вийде „Я хочу і легко можу”, далі по вашому тексту. Тепер давайте вимовимо наші нові фрази вголос.

У процесі цілеспрямованої роботи щодо становлення ціннісно-смислової сфери майбутніх фахівців особливу увагу було приділено психологічній підтримці студентів щодо подолання ціннісно-смислових бар'єрів на етапі професійної навчання. При цьому наявність бар'єрів у процесі становлення ціннісно-смислової сфери розглядається як нормативна умова успішності досліджуваного процесу: ідеї В. Франкла щодо ситуацій напруження у пошуках смислу життя; наукові позиції Р. Шакурова про бар'єри як універсальний і постійний атрибут життя, необхідний чинник розвитку (і діяль-

ності, і особистості) [22].

На думку Р. Шакурова бар'єр виконує такі функції:

- стабілізація: бар'єр зупиняє рух, надає йому статичності;
- корекція: зіткнувшись з перешкодою, система змінює траєкторію свого руху;
- енергетизація: енергія руху накопичується під впливом бар'єру, що її утримує;
- дозування: перешкоди дозують рух, визначають його міру;
- мобілізація: при зіткненні з перешкодою живі системи мобілізують свої енергетичні та інші ресурси для подолання перешкод;
- розвиток: зміни, що відбуваються в організмах при повторних мобілізаціях, закріплюються, що підвищує функціональні можливості системи, надає їй нову якість;
- пригнічення (позбавлення): в ситуації постійної блокади життєдіяльності системи бар'єр послабляє, підриває її функціональні можливості [22, 7].

Ціннісно-сміслові бар'єри перешкоджають розкриттю особистісних смислів, рефлексії смислових установок, формуванню смислоутворюючої мотивації навчальної та професійної діяльності. На етапі професійного становлення, у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі ціннісно-сміслові бар'єри студентської молоді насамперед пов'язані із відчуженням ціннісних інтенцій особистості від змісту провідного виду діяльності – навчання.

Одним із засобів подолання ціннісно-сміслових бар'єрів студентської молоді можна розглядати використання мотивації успіху у процесі науково-дослідницької діяльності, а також

мотивації змагальності як чинників формування смислів через конвенцію.

Ієрархічна організація ціннісно-сміслові сфери та часова локалізація смислів особистості зумовлюють особливу увагу до дискурсів майбутнього у процесі професійного становлення студентської молоді. Важливим напрямом психологічного забезпечення становлення ціннісно-сміслові сфери майбутніх фахівців необхідно визнати форми та методи конструювання майбутнього, що ґрунтуються на таких теоретичних засадах:

концептуальні позиції щодо стратегії життя (К.Абульханова-Славська) та фази екзистенціального циклу взаємодії людини із світом (Д.Леонтьєв);

телеологічна організація ціннісних утворень, тобто орієнтованість у майбутнє (Є. Головаха);

дослідження індивідуальних часових перспектив (К. Абульханова-Славська, Є. Головаха, О. Кронік, Дж. Нюттен, Дж. Фрезер та ін.), життєвих перспектив особистості (Е. Гідденс, Т. Парсонс, П. Штомпка; Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.),

положення щодо ціннісно-смісового рельєфу життєвого простору (Н. Саліхова);

футурологічний наратив як наратив майбутнього (Н. Чепелєва).

Операціональний аспект технік конструювання майбутнього як засобу становлення ціннісно-сміслові сфери студентської молоді ґрунтується на засадах конструктивізму як методологічної основи сучасного соціогуманітарного знання, згідно якого особистість здатна до самоконструювання своїх життєвих смислів, цінностей, моделей поведінки. В.Петренко, досліджуючи конструктивістську парадигму у психології, зазначає, що людина „здатна не тільки описувати своє життя, але і, створюючи системи понять,

моделей, категорій, які опосередковують сприйняття та усвідомлення світу, інших людей, самого себе, за принципом кільцевої каузальності, конструює і саму цю соціальну дійсність та власний духовний світ" [11, 117].

З урахуванням положень якісної методології у психологічних дослідженнях особливого значення набувають різні форми наративу, зокрема складання „історій про майбутнє” (наратив щодо майбутнього). Життєві перспективи, визначення життєвих завдань, які репрезентуються саме у „футурологічних наративах” (Н. Чепелева), є індивідуальними практиками моделювання ціннісно-сислової сфери особистості, спрямованої у майбутнє. При цьому життєві завдання як практики самоконституювання особистості, на думку Т.Титаренко, характеризуються такими ознаками, як нелінійність, нонфінальність, контекстуальність, відносність незворотності, ситуативність цілісності, умовність вікової детермінації, рухливість часових зв'язків, сюжетна обумовленість, міжвікові кордони як зони смислопородження та реалізація креативного потенціалу комунікативної системи [17].

В освітньому просторі вищого навчального закладу використовуються такі форми та методи експериментальної роботи, пов'язані із конструюванням майбутнього в контексті становлення ціннісно-сислової сфери

студентської молоді:

- техніки-візуалізація „Конструювання власного майбутнього”,
- футурологічні автонаративи „Моє професійне майбутнє”,
- структуровані дискусії за методами форсайту „Майбутнє як практика”, форсайт-сесії,
- складання „Навчальної карти професійного майбутнього” (тріада „Тренди – Технології – Ризики”).

Використання комплексу різних варіантів соціально-психологічних тренінгів у роботі зі студентами різних спеціальностей ефективно сприяє становленню у них ціннісно-сислової сфери.

Висновки. Отже, становлення ціннісно-сислової сфери майбутніх фахівців надзвичайно складний і довготривалий процес, який значною мірою залежить від цілої низки чинників зовнішнього і внутрішнього характеру: культурний та інформаційний простір, в якому проживає особистість, оточуюче естетичне та духовно-моральне середовище, сім'я, культура взаємодії викладача і студента, емоційність навчально-виховного процесу, наявність у особистості духовно-моральних та професійних ідеалів, багатство внутрішнього світу, розвинена культура почуттів, ціннісний світогляд, критичне та образне мислення, почуття відповідальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бреусенко О. А. Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в умовах екзистенціальної кризи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 „Загальна психологія, історія психології” / О. А. Бреусенко. – К., 2000. – 20 с.
2. Бодалев А. А. Феномен понимания другого и обозначающие его факторы / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 12-23.

3. Варела Ф. Древо познання. Биологические корни человеческого познания / Ф. Варела, У. Матурана. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с
4. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
5. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования / Н. Ф. Вишнякова. – Мн. : ООО „Дэбор“, 1999. – 300 с.
6. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: автореф. дис.. на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Х. М. Дмитерко-Карабин. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
7. Долинська Л. В. Тренінг особистісно-професійної зрілості / Л. В. Долинська, О. В. Темрук. – К.: Марич, 2010. – 128 с
8. Князева Е. Н. Кибернетические истоки конструктивистской эпистемологии / Е. Н. Князева // Когнитивный подход / под. ред. акад. В. А. Лекторского. – М., 2008. – С. 261.
9. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом : Прикладная логотерапия / А. Лэнгле ; пер. с нем. Боковиков А. и др. – М. : Генезис, 2003. – 127 с.
10. Музика О. Л. Тренінг ціннісної підтримки професійного становлення психологів / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія; за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – Київ-Ніжин : Вид-во НДУ; ДС «Міланік», 2007. – Т.10, Вип. 1. – С. 42-44.
11. Петренко В. Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке / В. Ф. Петренко // Психологический Журнал. – 2002. – Т. 23. № 3. – С. 113-121
12. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
13. Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста: учебное пособие/ Д. М. Рамендик. – М.: ФОРУМ, 2007. – 176 с.
14. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 234 с.
15. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, ООО «Сидоренко и Ко», 2007. – 336 с.
16. Соловьева С. А. Тренинг смысложизненного поиска : учебно-методическое пособие / С. А. Соловьева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 68 с.
17. Титаренко Т. М. Життєві завдання як практики самоконститування особистості / Т. М. Титаренко // Соціальна психологія. – 2008. – № 6. – С. 3-11.
18. Титаренко Т.М. Оптимізація способу моделювання життєвого шляху / Т. М. Титаренко // Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: наук. моногр. / Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лепіхова та ін.; за наук. ред. Т. М. Титаренко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – С. 378.
19. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. / В. М. Федорчук. – К.: Центр учбової літератури, 2014. – 250 с.
20. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / К.Фопель; пер.

- с нем. – М.: Генезис, 2003. – 272 с.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с
 22. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Х. Шакуров // *Вопр. психологии.* – 2001. – № 1. – С. 3-18.
 23. Шевцова И. В. Тренинг личностного роста / И. В. Шевцова. – СПб.: Речь, 2003. – 144 с.
 24. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посібник / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
 25. Frankl V. *The doctor and the soul: from psychotherapy to logotherapy.* New York: Vintage books, 1973. – XXII, 226; 239; 295.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Breusenko O. A. *Dinamika tsinnisno-smislovoyi sferi osobistosti v umovah ekzistentsialnoyi krizi: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psihol. nauk: spets. 19.00.01 „Zagalna psihologiya, Istoriya psihologiyi” / O. A. Breusenko.* – K., 2000. – 20 s.
2. Bodalev A. A. *Fenomen ponimaniya drugogo i oboznachayushchie ego faktoryi / A. A. Bodalev // Mir psihologii.* – 2001. – # 3. – S. 12-23.
3. Varela F. *Drevo poznaniya. Biologicheskie korni chelovecheskogo poznaniya / F. Varela, U. Maturana.* – M. : Progress-Traditsiya, 2001. – 224 s
4. Vachkov I. V. *Psihologiya treningovoy robotyi: Soderzhatelnyie, organizatsionnyie i metodicheskie aspektyi vedeniya treningovoy gruppyi / I. V. Vachkov.* – M.: Eksmo, 2007. – 416 s.
5. Vishnyakova N.F. *Kreativnaya akmeologiya. Psihologiya vyisshego obrazovaniya / N. F. Vishnyakova.* – Mn. : ООО „Debor”, 1999. – 300 s.
6. Dmiterko-Karabin H.M. *Vpliv smislozhittivih orientatsiy na motivatsiyu gotovnosti do profesynoyi dlyalnosti maybutnih psihologiv: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stup. kand. psihol. nauk za spetsialnistyu 19.00.07 – pedagogichna ta vlikova psihologiya / H. M. Dmiterko-Karabin.* – Ivano-Frankivsk, 2004. – 20 s.
7. Dolinska L. V. *Trening osobistno-profesynoyi zrllosti / L. V. Dolinska, O. V. Temruk.* – K.: Marich, 2010. – 128 s
8. Knyazeva E. N. *Kiberneticheskie istoki konstruktivistskoy epistemologii / E. N. Knyazeva // Kognitivniy podhod / pod. red. akad. V. A. Lektorskogo.* – M., 2008. – S. 261.
9. Lenge A. *Zhizn, napolnennaya smyslom : Prikladnaya logoterapiya / A. Lenge ; per. s nem. Bokovikov A. i dr.* – M. : Genезis, 2003. – 127 s.
10. Muzika O. L. *Trening tsinnisnoyi plitrimki profesynogo stanovlenniya psihologiv / O. L. Muzika // Aktualni problemi psihologiyi: Psihologiya navchannya. Genetichna psihologiya. Medichna psihologiya; za red. S. D. Maksimenka, M. V. Papuchl.* – Kyiv-Nizhn : Vid-vo NDU; DS «Milanik», 2007. – T.10, Vip. 1. – S. 42-44.
11. Petrenko V. F. *Konstruktivistskaya paradigma v psihologicheskoy nauke / V. F. Petrenko // Psihologicheskii Zhurnal.* – 2002. – T. 23. # 3. – S. 113-121

12. Petrovskaya L. A. *Teoreticheskie i metodicheskie problemy sotsialno-psihologicheskogo treninga* / L. A. Petrovskaya. – M.: Izd-vo MGU, 1982. – 168 s.
13. Ramendik D. M. *Trening lichnostnogo rosta: uchebnoe posobie* / D. M. Ramendik. – M.: FORUM, 2007. – 176 s.
14. Sidorenko E. V. *Motivatsionnyiy trening* / E. V. Sidorenko. – SPb. : Rech, 2000. – 234 s.
15. Sidorenko E. V. *Tehnologii sozdaniya treninga. Ot zamyisla k rezultatu* / E. V. Sidorenko. – SPb. : Rech, ООО «Sidorenko i Ko», 2007. – 336 s.
16. Soloveva S. A. *Trening smyislozhiznennogo poiska : uchebno-metodicheskoe posobie* / S. A. Soloveva. – Cheboksaryi : Chuvash. gos. ped. un-t, 2009. – 68 s.
17. Titarenko T. M. *ZhittEvI zavdannyya yak praktiki samokonstituyuvannyya osobistosti* / T. M. Titarenko // *Sotsialna psihologiya*. – 2008. – # 6. – S. 3-11.
18. Titarenko T.M. *Optimizatsiya sposobu modelyuvannyya zhittEvogo shlyahu* / T. M. Titarenko // *Yak buduvati vlasne maybutnE: zhittEvI zavdannyya osobistosti: nauk. monogr.* / T. M. Titarenko, O. G. Zlobina, L. A. LEplhova ta In.; za nauk. red. T. M. Titarenko. – Kirovograd : Imeks -LTD, 2012. – S. 378.
19. Fedorchuk V. M. *TrenIng osobistlnogo zrostannyya: navch. poslb.* / V. M. Fedorchuk. – K.: Tsentri uchbovoyi lteraturi, 2014. – 250 s.
20. Fopel K. *Tehnologiya vedeniya treninga. Teoriya i praktika* / K.Fopel; per. s nem. – M.: Genezis, 2003. – 272 s.
21. Frankl V. *Chelovek v poiskah smyisla : sbornik* / V.Frankl ; per. s angl. i nem. D. A. Leonteva, M. P. Papusha, E. V. Eydmana. – M.: Progress, 1990. – 368 s
22. Shakurov R. H. *Barer kak kategoriya i ego rol v deyatelnosti* / R. H.Shakurov // *Vopr. psihologii*. – 2001. – # 1. – S. 3-18.
23. Shevtsova I. V. *Trening lichnostnogo rosta* / I. V. Shevtsova. – SPb.: Rech, 2003. – 144 s.
24. Yatsenko T. S. *Teoriya I praktika grupovoyi psihokorektsIYi: Aktivne sotsialno-psihologIchne navchannyya: navch. poslbnik* / T. S. Yatsenko. – K.: Vischa shkola, 2004. – 679 s.
25. Frankl V. *The doctor and the soul: from psychotherapy to logotherapy*. New York: Vintage books, 1973. – XXII, 226; 239; 295.

БАЖЕНОВ О.В.,
старший викладач, кафедра
філософії та освітніх технологій,
Українська інженерно-
педагогічна академія,
м. Харків, Україна

ЛИСЕНКО К.С.,
студентка,
Українська інженерно-
педагогічна академія,
м. Харків, Україна

ПРО МЕТОДОЛОГІЧНІ ВИТОКИ СУЧАСНОЇ ПСИХІАТРІЇ У РОБОТАХ ОЛІВЕРА САКСА

У статті розглядається повернення до питання пізнавальних критеріїв оцінки нарративного підходу у психології пацієнтів з обмеженим психічним функціонуванням з боку не тільки новітніх психіатричних даних, що доповнюють локалізаційну карту мозку, але й у якості усвідомлення їх пацієнтом у розрізі мови, мистецтва, моралі.

Ключові слова: романтична психіатрія, питання «душа-тіло», перебіг захворювань з функціональними психічними обмеженостями захворюваннями, О.Сакс.

В статье рассматривается возвращение к вопросу познавательных критериев оценки нарративного подхода в психологии пациентов с ограниченным психическим функционированием со стороны не только новейших психиатрических данных, которые дополняют локализационную карту мозга, но и в качестве осознания их пациентом в разрезе языка, искусства, морали.

Ключевые слова: романтическая психиатрия, вопрос «душа-тело», течение заболеваний с функциональными психическими заболеваниями, О.Сакс.

The article is devoted to the returning for the issue of the lifetime interval's estimating that is a point of narrative approach in psychology of patients with limited mental functioning. Starting from the adopting

of the psychic malfunctioning as an expression of discoordination in the pursuing of some psychic functional needs this approach is purposed to improve the narrative method by means of the review of a role of psychic diseases in the psychic image constitution. Doctor Oliver Sacks (1933 – 2015) called the Luria's method as awareness's skills. The paper discusses the return to the question of cognitive evaluation criteria of narrative approach in psychology of patients with limited mental functioning not only of the latest psychiatric data that complement localization map of the brain, but as awareness of the patient in terms of language, art, morality.

Key words: *romantic psychiatry, the "body-soul" issue for diseases with functional mental illness, O.Sacks.*

ХХІІІ ст. – вік інформаційних технологій, завдяки яким народжуються сотні нових пристроїв, які відчутно спрощують професійну діяльність і побут, дозволяють пояснити що відбувається довкола, окрім прихованого і потаємного в куточках внутрішнього світу людини – душі. Про наявність душі у людини мовиться у всіх релігіях, але більшість дослідників до цих пір не згодна з тим, що це є деяка безсмертна субстанція. Не дивлячись на докази наукового світу, кожен з нас хоч раз в житті говорив, що він в «поганому настрої», або у нього «важко на душі», або «болить душа», або «душа в п'яти пішла», або «душа співає»... Можна з точністю сказати, що душа відчуває, володіє всіма психічними властивостями, точніше, її визначають через пізнавальні процеси – відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява, як, наприклад, у вірші сучасного автора І. Самаріной «Лабіринт: «Ти мене душею відчуваєш?./ Шум дощу не чутний, лише знаєш / Я його душею відчуваю... / Ти мене душею відчуваєш?», а з емпіричної точки зору – через залози.

Ви ніколи не замислювалися: що

сталося б, якщо по яких-небудь причинах людина втратила відчуття, або раптом порушилося сприйняття, а можливо, зовсім був втрачений зв'язок з навколишнім світом (як би існуючи в нім і як би ні)? Такими випадками цікавився Курт Голдстайн, який під час Першої світової війни вивчав випадки поранення в голову, і розробив набір тестів для вимірювання зниження рівня абстрагування у хворих з органічними хворобами мозку. На нього справив враження поділ психічних функцій, який часто спостережувався в поведінці його поранених в голову пацієнтів, у яких знижувався рівень абстрагування і які внаслідок поранення продовжували виконувати завдання, з якими вони раніше не могли впоратися. Це контрастувало з плавною координованою діяльністю мозку нормальних індивідів. Результати спостережень за змінами і порушеннями в діяльності мозку пацієнтів, Голдстайн дав привід зацікавитися функціонуванням різних сторін особистості людини. Так, здоровій людині властива гнучкість, а людині з порушеннями, – ригідність функцій. Здоровій людині властиво планувати і організовувати свою діяльність, тоді як людина з по-

рушеними функціями здатна лише на механічне виконання. Здорова людина може чекати і відкладати події на майбутнє, людина з порушеннями функцій обмежена лише минулим і безпосереднім сьогоденням. І все-таки одночасно з цим К. Голдстайн був уражений колосальними адаптивними силами своїх пацієнтів з пошкодженим мозком: ці ж сили, на його думку, лежать в основі функціонування всіх людських істот [1].

При зародженні філософського інтересу до романтизму в Європі в кінці XVIII ст і до вивчення людини, філософія на початку природознавства і його ґносеологічного принципу тотожності предмету і методу (функції), підкреслювала принцип Всесединства. Відносно дослідження людини такий підхід можна охарактеризувати словами В. С. Соловйова з твору «Виправданні добра. Етична філософія». за час написання цієї книги я інколи випробовував від неї етичну користь» [2, с. 82]. У такому ж ключі висловлювався сучасний дослідник з Індії В. С. Рамачандран [10, с.21]. Здається, що таке положення редукує всі звичні вимоги істинності до «суб'єктивного» та заснованих на самоствердженні [15, с. 288]. За панування сучасного «функціонального» підходу до психіки це не представлялося б невдачею науки, коли б не постійні напучення представників досвідченої «емпіричної» науки зрозуміти, наскільки важливе уявлення про цілісність, або тотожність самого із собою людини, або, ширше, суспільства. У разі соціобіологічного підходу З. Фрейда та інш., ми в спроможні відповісти на багато питань про поведінку, але не в змозі його змінити. Але є традиція «романтичної» емпіричної науки, згідно якої дослідники на собі відкривали закони людського існування (Р. Вірхов, С. П.

Боткин і ін.).

Саме цю вимогу своєрідно заломив продовжувач «романтичної психіатрії» – сучасний американський психіатр Олівер Вульф Сакс (1933 - 2015). У одному зі своїх виступів, він сказав, що «люди міняються, міняються і хвороби, але повинно мінятися і ставлення до лікування хвороби» [3]. Низка чудово проілюстрованих Саксом випадків – зразок розкриття більшого, ніж психіатричний діагноз. Вони допомагають усвідомити зміни що зумовили поверненням «романтичної» науки в останню чверть XX століття у ставленні до психічних відхилень. Спробуємо описати декілька «випадків Олівера Сакса».

Свою популярність О. Сакс отримав після виходу в світ присвяченої А. Р. Лурія книги [4], за якою послідували однойменні документальний і художній фільми, – «Пробудження», – про унікальний випадок одночасного колективного виходу із ступора пацієнтів з украй тяжким діагнозом «летаргічний енцефаліт». Застосувавши метод А. Р. Лурія, лікар виявив, що, що живуть в своїх індивідуальних часах, хворі при зміні звичної ситуації, виявляють чутливість. Змінивши деякі підходи в лікуванні, він добився скромних результатів, особливо у випадку з пацієнтом, який один з небагатьох намагався робити зусилля зцілитися, прагнуч повідомити про свої думки. На щастя, вперше відкриті ліки «L-dopa», прискорюючи метаболізм, були здібні тимчасово додати розкутість і привести до «пробудження» не лише згадуваного пацієнта, але і безлічі інших пацієнтів клініки, що багато років перебували в каталепсичному ступорі.

Клінічний випадок «мореплавця», що заблукав, теж пов'язаний з втратою відчуття дійсності в результаті прова-

лів пам'яті із-за розвинутої ретроградної амнезії [4]. Подібний важкий симптом руйнує повсякденне спілкування із-за того, що забуває намірів. Колишній «мореплавець» на ім'я Джіммі свої невдачі маскував безглуздим базіканням. Зусилля О. Сакса знайти хоч яку-небудь зачіпку у минулому (відвідини близьких родичів, відвідини батьківщини) не змінили нічого в поведінці хворого синдромом Корсакова. Правда, медсестри підказали лікарці, що хворий не забуває про наміри в лікарняній каплиці, що спонукало доктора безпосередньо звернутися за допомогою до А. Р. Лурія і отримати таку відповідь: «В цьому випадку <.> не можна дати жодних твердих рекомендацій. Робіть те, що підказує Ваша винахідливість і Ваше серце. Відновити пам'ять Джіммі надії майже немає, але людина складається не лише з пам'яті. У нього є ще відчуття, воля, сприйнятливість, мораль. І саме тут, поза рамками безособової психології, можна знайти способи достукатися до нього і допомогти» [6]. За висновком О. Сакса, «пам'ять, інтелект і свідомість самі по собі не могли відновити особу Джіммі, і справу вирішували етична зацікавленість і дія». Більш того, він вирішив, що «у Джіммі душа жива», тоді як в іншому «клінічному випадку», з хворим м-ром Томсоном, нічого подібного не можна було відмітити, лише «зовнішнє блискуче» спілкування з персоналом, не більш «Пам'ять містера Томсона повністю зруйнована, але дійсна суть катастрофи, що досягнула його, в іншому. Разом з пам'яттю опинилася втрачена основоположна здібність до переживання, і саме в цьому сенсі його втратило душі» [6, с. 155].

Розказану О. Саксом історію пацієнта Віржіла [7], можна вважати уточненим продовження відповіді британського філософа другої половини XVII

ст. Джона Локка на питання свого друга і мислителя Муліне про можливість прозріння сліпого тільки завдяки випадку: «Припустимо, що людина, сліпа від народження, на дотик відрізняючий куб від кулі, прозріє. Чи зможе він тоді, не доторкавшись до цих предметів, сказати, що з них є кубом, а що кулею?» У роботі «Дослід про людське розуміння» (1690) Дж. Локк відповів на це питання негативно. Тому Віржіл, що втратив зір дуже рано, опинився в сприятливій ситуації, йому була зроблена успішна операція по відновленню зору, як привела к змінам у житті: новій роботі, одруженню, обзаведенню господарством. Однак через деякий час успіхи змінилися невдачами, і пацієнт загубив інтерес до життя, і вважав за краще обходитися без знайденого зору [8]. Відомий психолог і колега О. Сакса Річард Грегорі песимістично описує подібну ситуацію: «...депресія, що наставала у людей при відновленні зору після багатьох років сліпоти, мабуть, характерна межа всіх випадків. Причини її ймовірно, складні, але частково, вона, напевно, пов'язана з усвідомленням цими людьми того, що їм було недоступне в роки сліпоти, – не лише зорові враження, але і ті можливо, яких вони були позбавлені» [8, с. 592]. Близько трьох століть тому Дж. Локк припускав, що для правильного бачення важливі не лише відчуття, але і думки. Так, по Дж. Локку, навіть якщо устрій органу зору в деякому відношенні виявився б неоднаковим у різних людей, через належне виховання людина правильно сприйматиме що оточує. Такий підхід сьогодні можна назвати диспозиційним, тобто тим, що визначає умови пізнання або конвенційним, там, що визнає роль деякої умови. До однієї з перших спроб зрозуміти механізм чутливості зору відноситься експериментальне

дослідження відчуття кольору на шкірі в 1930-х рр. в м. Харкові [12]. Автори дослідження зв'язали спроможність відчуття неспецифічних для модальності стимул-реакцій, а саме, шкірного покриву людини до відмінності кольорних стимул-реакцій із з нерозкритими еволюційними можливостями людини, а також з механізмами опосередкування, завдяки зрушенню чутливості при тренуванні навичок розрізнявати установки на відчуття та передбачувати результат.

У випадку, описаному як «Промова президента», О. Сакс наводить зразок розузгодження між мовою і дійсністю по аналогії з реакцією на одну промову двох різних типів хворих. Президент по телевізору вимовляє спіч, на який одні хворі виявляють неадекватно веселу реакцію, а інші не адекватно «розгублені, інші обурені, треті поринали в задумливість» [6, с. 116]. Вся річ у тому, що уражені зони лівої півкулі, мовні зони (порушення якої називається афазією), що відповідають за функції, дуже чутливі до емоційного забарвлення мови, і тому більшості пацієнтів з афазією нелегко брехати. Втрата словесно-логічній здібності стає причиною загострення чутливості до виризу обличчя: «Вкрай чутливі пацієнти негайно розпізнали брехню всіх гримас президента, його театральних кривлянь і нещирих жестів, а також (і це головне) фальш тону і ритму. Не піддавшись обману слів, вони миттєво відреагували на очевидну для них, гротескную клоунаду їх подачі» [6, с. 119]. Проте афазії можуть бути спричинені агнозіями із-за ураження відділів мозку тепер уже в правій півкулі. Тому агностики з порушеннями в правій скроневій долі, продемонстрували «рідкісну спроможність побачити ситуацію з протилежної точки зору» [6, с. 120].

Агнозія, або не пізнання, – порушення, викликане самими різними причинами, у тому числі і у рамках уявної «норми» на правильне розпізнання. Та хіба є захворюванням те, що визначається як «обізнався», не пізнання знайомих облич, або «прозопагнозія», ? Адже будь-хто в змозі пригадати хоч би один випадок невірною пізнання, прийняття за близьку людину чужу особу та навпаки, забувуватості до рідних. Нам не здаються дивними або хворими ті, хто постійно живе в таких умовах. Ми дізнаємося про власний випадок прозопагнозії у О.Сакса [10]. Стає зрозумілим, якими зусиллями йому даються постійні контакт із людьми під час лікування, і тим цінніше його пояснення механізмів компенсації. На сторінках книг О. Сакса ми зустрічаємо історії про людей «слова», письменників і видавців з агнозіями на літери, про жінку-музиканта, що не визнавала ноти, але що замінила їх читання на імпровізацію по пам'яті, про митця, що втратив розрізнення кольорів, але що почав писати абстрактні картини, нарешті, про музиканта із захворюванням головного мозку, із-за якого він «прийняв дружину за капелюх», але зумів компенсувати свої невмілі маніпуляції з предметами за допомогою підбору мелодій.

У прозопагнозії самого О. Сакса немає нічого страшного, якщо йому допомагає секретар за рахунок організації спілкування і почуття гумору. Окрім прозопагнозії у О. Сакса ще спостерігаються тимчасові приступи агнозії і порушення стереометричного бачення, яка з'явилася після серйозної травми ноги і критичного переосмислення відношення до хворобу під час тривалого лікування [11]. В нещодавно виданій книзі О. Сакс описав драматичний випадок раптової втрати зору та діагноз меланоми – злоякісної

пухлини на частини сітчатки ока [10]. Звичайне таке захворювання зумовлює не лише зміну способу життя, але і перебудови стосунків з людьми. На що він міг спертися?

У 1970 рр. у Великобританії психолог Николос Хамфрі відкрив явище, спростувальне колишні уявлення про локалізацію механізму зору в задніх відділах головного мозку. Під час дослідів з мавпою, якою були видалені відповідні зорові області головного мозку, йому удалося довести, що тварина не втратила зору. Наступні досліді з людьми, наприклад, з хворими, що перенесли інсульт, показали, що у пацієнтів з втраченим зором також можна помітити подібний феномен, названий «сліпим зором» [9]. Якимсь чином цим людям вдається отримувати відповідні відчуття, і, хоча самі пацієнти стверджують, що не мають зображення, вони, тим не менше, виявляють предмети із ймовірністю, що перевищує звичайне вгадування. Наявність такого феномену, можуть підтвердити і результати боротьби за зір О. Сакса. Прагнення відновити зір спонукало О. Сакса до читання книг, в яких свій власний досвід описували сліпі. Він намітив деякі поправки до нейрофізіологічної теорії, що надає велику роль внутрішній мові людини і організацію його почуттів в «оповідання» при спілкуванні, що може посприяти зміні ставлення до хвороби. Сакс активно звертається до філософських і педагогічних праць в цій області і виявляє значну роль у відчуттях уяві, оскільки, на його думку, уява і сприйняття мають одну і ту ж неврологічну основу: для нормальної людини менш, а для хворого важливіша його роль у пізнавальних актах, продиктованих спілкуванням. У різних книгах осліплених авторів, що знову прозріли, лікар виявляє унікальний досвід відновлення

функції зору.

Своє оповідання О. Сакс завершує похвалою у бік словесно-логічних здібностей опосередкування почуттів і душевного стану у людині: «Тут я бачу чудовий парадокс, який не можу вирішити. Якщо дійсно є фундаментальна відмінність між чуттєвим досвідом і його описом, між прямим і опосередкованим знанням про світ, то звідки і чому мова володіє такою чарівною могутністю? Мова – це виключно людський винахід, і він може зробити неможливе можливим. Вона дозволяє всім нам, навіть сліпим від народження, бачити світ очима інших людей» [10].

Висновки.

Незважаючи на представлену О. Саксом складну нейропсихологічну і психологічну інформацію, ми почали визнавати знайомий нам ландшафт людської діяльності і взаємин, що спочатку відображується тільки на мапі півкуль головного мозку. Але сума психічних функцій не тотожна психіці людини, яка прагне поступово знайти повноту життя крізь біль і не відмовляється від відповідальності перед собою, своєю професією і суспільством та компенсує пізнавальні функції душевною турботою. Початковий пошук О. Саксом критеріїв збереження душі, трансформувався в пошук словесно-логічного опосередкування душевних образів, що виявляються в спілкуванні, завдяки якому вона пробивається до своїх основ, використовуючи релігію, мистецтво, науку. Такий «науково-романтичний» погляд лише підтверджує старовинне розуміння відмінностей між зором і баченням, між оком і мозком, між однією людиною і суспільством. Не будучи принципово не вирішуваними для науки, задачі виділити душевне, відшукати психічно підлягаюче зберіганню від непідлягаючого

зберіганню, створюють труднощі для окремих людей, що переборюють їх самотійно. Але те, що такі задачі виходять за рамки завдань лікаря-діагноста, або, як їх раніше називали, «емпірика», демонструють досліджен-

ня О. Сакса, а також представників зарубіжної (Р. Грегори, Д. Деннет) і вітчизняної (А. Р. Лурія, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн) методології психології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лоуренс А. Первин, Оливер П. Джон. Психология личности. Теория и исследования. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 608 с.
2. Соловьев В. С. *Оправдание добра*. Соч. в 2 т.; Т. 1. Нравственная философия / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. Ф. Loseva и А. В. Gulyigi; прим. С. Л. Kравца и др. – М. : Мысль, 1988. – 892 с.
3. Sacks O. [эл. ресурс] / *Narrative and Medicine: The Importance of the Case History* – IGGY [эл. ресурс] // www.oliversacks.com/words-words-words.
4. Сакс О. Пробуждения; пер. с англ. А. Анваера. – М. : Астрель, 2013. – 576 с.
5. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Дж. Локк. Соч. в 3 т. / ред. И. С. Нарский, А. Л. Субботин; Т. 1 / ред., авт. вступ. ст. и прим. И. С. Нарский; пер. с англ. А. Н. Савина. – М.: Мысль, 1985. – 622 с.
6. Сакс О. «Человек, который принял жену за шляпу» и другие истории из врачебной практики; пер. с англ. Г. Хасина и Ю. Численко. – СПб. : Science Press, 2006. – 302 с.
7. Сакс О. Антрополог на Марсе; пер. с англ. А. Анваера. – М. : Астрель, 2011. – 400 с.
8. Грегори Р. Л. Нужно ли нам учиться видеть // Психология ощущения и восприятия / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и др. Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : «ЧеРо», 2002. – 610 с.
9. Рамачандран В.С. Рождение разума. Загадки нашего сознания. – М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2006. – 224 с.
10. Сакс О. Глаз разума; пер. с англ. Анваера А. – М. : АСТ; 2014 – 288 с.
11. Сакс О. Нога как точка опоры // Оливер Сакс; пер. с англ. А. В. Александровой. – М. : Астрель, 2012. – 314 с.
12. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Lourens A. Pervin, Oliver P. Dzhon. *Psihologiya lichnosti. Teoriya i issledovaniya*. – М. : Aspekt Press, 2001. – 608 s.
2. Solovov V. S. *Opravdanie dobra*. Soch. v 2 t.; T. 1. *Nravstvoennaya filosofiya* / sost., obsch. red. i vstup. st. A. F. Loseva i A. V. Gulyigi; prim. S. L. Kravtsa i dr. – М. : Myisl, 1988. – 892 s.
3. Sacks O. [el. resurs] / *Narrative and Medicine: The Importance of the Case History* – IGGY [el. resurs] // www.oliversacks.com/words-words-words.
4. Saks O. *Probuzhdeniya*; per. s angl. A. Anvaera. – М. : Astrel, 2013. – 576 s.

5. Lokk Dzh. *Opyit o chelovecheskom razumenii* // Dzh. Lokk. *Soch. v 3 t.* / red. I. S. Narskiy, A. L. Subbotin; T. 1 / red., avt. vstup. st. i prim. I. S. Narskiy; per. s angl. A. N. Savina. – M.: Myisl, 1985. – 622 s.
6. Saks O. «Chelovek, kotoryiy prinyal zhenu za shlyapu» i drugie istorii iz vrachebnoy praktiki; per. s angl. G. Hasina i Yu. Chislenko. – SPb. : Science Press, 2006. – 302 s.
7. Saks O. *Antropolog na Marse*; per. s angl. A. Anvaera. – M. : Astrel, 2011. – 400 s.
8. Gregori R. L. *Nuzhno li nam uchitsya videt* // *Psihologiya oschuscheniya i vospriyatiya* / pod red. Yu. B. Gippenreyter i dr. Izd. 2-e, ispr. i dop. – M. : «CheRo», 2002. – 610 s.
9. Ramachandran V.S. *Rozhdenie razuma. Zagadki nashego soznaniya*. – M. : ZAO «Olimp-Biznes», 2006. – 224 s.
10. Saks O. *Glaz razuma*; per. s angl. Anvaer A. – M. : AST; 2014 – 288 s.
11. Saks O. *Noga kak tochka oporyi* // Oliver Saks; per. s angl. A. V. Aleksandrovoy. – M. : Astrel, 2012. – 314 s.
12. Leontev A. N. *Problemyi razvitiya psihiki*. – M. : Izd-vo MGU, 1981. – 584 s.

БОГДАН Т.В.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

ГОРОБЕЦЬ Т.В.

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра прикладної
психології, Черкаський
національний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУПЕРЕЧЛИВИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПСИХІКИ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

У даній статті зроблено спробу дослідження цілісної психіки в єдності її суперечливих тенденцій, яке передуює психокорекції особистості з метою покращення здатності до соціальної адаптації. Особливий інтерес представляє категорія внутрішнього конфлікту, оскільки внутрішні суперечності особистості тісно пов'язані з комунікативними здібностями, які впливають на здатність особистості до соціалізації.

Ключові слова: особистість, концепції особистості, внутрішні суперечності, внутрішній конфлікт, комунікативні здібності, здатність до соціалізації, соціальне оточення, суб'єктивна інтеграція, психічні захисти.

В данной статье сделана попытка исследования целостной психики в единстве ее противоречивых тенденций, что предшествует психокоррекции личности с целью улучшения способности к социальной адаптации. Особый интерес

представляет категория внутреннего конфликта, так как внутренние противоречия личности тесно связаны с коммуникативными свойствами, которые влияют на способность личности к социализации.

Ключевые слова: *личность, концепции личности, внутренние противоречия, внутренний конфликт, коммуникативные свойства, способность к социализации, социальное окружение, субъективная интеграция, психологическая защита.*

The article deals with the investigations of single whole mentality and its contradictions. That understanding precede psycho-correction of personality, directed to the improving of socialization abilities. Different psychological approaches to understanding of personality are presented, especially views of personality genesis. Philosophic and psychological nuances of the problem are considered as well as possibilities of its practical perceiving in setting of psychodynamic psychology. Among foreign scientists' points of view the most interesting are the psychoanalytic and humanistic psychologists' personality conceptions. The interpretation of personality problem by native investigators is also very important. The analysis of scientific resources showed that the problem of personality gets in the circle of interests of most foreign and native scientists. Many psychologists interpret personality as whole structure which has dualistic nature, because it has biological and social, individual and group, inborn and acquired factors. In the center of psychological life and development of personality the inner conflict, the way of life, the human's attitude to social environment and social communication are setting up. The most important for the investigation is the category of inner conflict because inner contradictions are tightly connected with communicative abilities of person, the last ones influence on the process of social adaptation.

Key words: *personality, personality conceptions, innercontradictions, communicative abilities, socialization abilities, social environment, the process of socialization, the human's attitude to social environment, subjective integration, mentaldefences.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток практичної психології передбачає надання дієвої психологічної допомоги особі в орієнтації на дослідження і корекцію індивідуальних неповторних якостей з урахуванням особливостей глибинно-психологічних феноменів. У даній статті досліджено

розуміння цілісної психіки в єдності її суперечливих тенденцій. Таке розуміння передусє психокорекції особистості з метою покращення здатності до соціальної адаптації.

Аналіз останніх досліджень. Розглянемо психологічні підходи до тлумачення поняття «особистість». Психологічна наука спирається на

філософське визначення особистості і розрізняє поняття «людина» (жива істота, яка досягла найвищого рівня розвитку, суб'єкт суспільно-історичної діяльності, «індивід» (біологічний представник виду *homo sapiens* і «особистість» (розглядається як системна соціальна якість, якої набуває індивід у предметній діяльності та спілкуванні, що характеризує рівень і якість вияву його суспільних відносин, феномен суспільного розвитку, конкретна людина, яка володіє свідомістю та самосвідомістю [4]).

Категорія особистості знаходить відображення в працях вчених-психологів: А. Адлера, Г. Айзенка, А. Бандури, Е. Еріксона, Р. Кеттела, А. Маслоу, Я. Л. Морено, Г. Олпорта, К. Роджерса, Дж. Роттера, Б. Ф. Скіннера, З. Фрейда, Е. Фрома, К. Хорні, К. Г. Юнга та інших (див.: [3; 4; 6]). Огляд наукових джерел засвідчує увагу науковців до феномену внутрішніх суперечностей психіки особистості. Даний феномен знайшов відображення у працях Р. Ассаджолі, Е. Берна, Р. Грінсона, М. Кляйн, В. М. Лейбіна, А. Лоуена, О. Р. Лурія, С. Мадді, О. Ранка, А. Фрейд, З. Фрейда, К. Хорні, Т. С. Яценко та інших.

Мета статті. Зробити аналіз поглядів науковців на цілісну психіку особистості в єдності її суперечливих тенденцій, що може стати основою для подальшої психокорекції особистості з метою покращення її здатності до соціальної адаптації.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Як показав аналіз наукових джерел, проблема особистості потрапляє в коло наукових інтересів більшості зарубіжних та вітчизняних психологів. На думку більшості вчених, особистість є цілісною структурою, що має дуалістичну природу, оскільки в ній перетинаються біологічні та соціальні, індивіду-

альні та групові, вроджені та набуті фактори. У центр психічного життя та розвитку особистості ставляться внутрішній конфлікт, колективне несвідоме, соціальний інтерес, прагнення до самоактуалізації, спонтанність, спосіб життя, історичні та матеріальні умови існування, відношення людини до оточуючої дійсності, суспільна взаємодія та ін. З вищезгаданого нас особливо цікавить категорія внутрішнього конфлікту. Оскільки у нашому дослідженні окреслена тема внутрішніх суперечностей особистості, які тісно пов'язані з зазначеною категорією, буде доцільним її подальший розгляд.

Аналіз наукової літератури дає підстави твердити, що окремі дослідники трактують поняття «конфлікт» та «суперечність» у нерозривній єдності, тому дане дослідження потребує розкриття взаємозв'язку понять «суперечність» та «конфлікт».

Філософські словники окреслюють термін «суперечність» наступним чином: твердження про тотожність за відомо протилежних об'єктів (заперечуючи одна одну, сторони переходять одна в іншу, стаючи тотожними); положення, при якому одне (висловлювання, думка, вчинок) виключає інше, несумісне з ним; взаємодія протиставлених та взаємопов'язаних сутностей як джерел саморуху та розвитку; категорія, що виражає внутрішнє джерело будь-якого розвитку [1; 3; 4].

Спираючись на представлені вище визначення можна твердити, що феномен внутрішньої суперечності не тотожний феномену конфлікту. Конфлікт – поняття, що пов'язане зі сферою спілкування та взаємин в системі «людина – людина». Натомість поняття внутрішньої суперечності пов'язане з глибинним ракурсом психічного в його суперечливій сутності.

Найбільш повно дослідження вну-

трішньо особистісних суперечностей представлені у концепції психоаналізу, яка трактує їх як інтрапсихічний конфлікт [6]. У площині психоаналізу категорія конфлікту розглядається як суперечність внутрішньоособистісних вимог. Засновник психоаналізу З. Фрейд [8] пов'язує формування внутрішнього конфлікту з едіповим періодом розвитку суб'єкта (у віці 2 – 5 років), коли під дією соціальних табу відбувається витіснення – у дитини зароджується внутрішній конфлікт. Так, унаслідок табування вияву енергії «лібідо» (енергія життя, основа сексуального потягу) по відношенню до первинних об'єктів актуалізується енергія «мортідо» (енергія потягу до смерті, руйнування, метою якої є знищення організму), що деструктує психіку та породжує амбівалентність (любов та ненависть). З. Фрейд визначив, що «лібідо» та «мортідо» протилежні за спрямованістю, однак тісно пов'язані між собою і можуть переходити одна в іншу. Вчений вважав суперечності основою людської психіки і зазначав, що конфлікт виникає у випадку, коли людині доводиться відмовлятися від задоволення своїх бажань з причини зовнішніх обмежень, які пов'язані з моральними нормами та соціальними заборонами. Вирішення конфлікту відбувається завдяки спробам людини досягти задоволення соціально прийнятними способами, наприклад, через сублімацію (перерозподіл сексуальної енергії в бік соціально значимих цілей).

Висунуті З. Фрейдом положення відносно інтрапсихічного конфлікту найшли подальше відображення в роботах його послідовників. Так, К. Хорні (див.: [6]) визнавала важливість протистояння несвідомих потягів та забороняючої совісті. Однак, на її думку, глибока передумова такої суперечності

полягає у втраті людиною здатності розуміти логіку та причини власних бажань. На думку авторки, одним з найтиповіших невротичних конфліктів є конфлікт між шаленим бажанням завжди бути першим і одночасно – прагненням бути всіма любимим».

А. Фрейд описала внутрішні конфлікти як такі, що відбуваються між протилежно спрямованими спонуканнями, такими, як «активність–пасивність», «маскулінність–фемінність», «любов–ненависть». В. Райх дійшов висновку, що в основі всіх психічних реакцій лежить антитеза між Его та зовнішнім світом, з якої виходить протиріччя між лібідо (як прагненням до зовнішнього світу) та страхом, як першим і найголовнішим вираженням втечі назад, до Его, спрямованої на уникнення незадоволення, викликаного контактом зі світом. Вчений з'ясував, що внутрішні характеристики суперечностей здатні набувати тілесних проявів – скутості, напруженості, постійної посмішки, зверхності, іронічної та зухвалої поведінки, що є залишками дуже сильних захисних процесів у минулому. На поведінковому рівні такі прояви є ознакою дезадаптації особистості та заважають її соціалізації.

М. Кляйн розглядала внутрішні суперечності як головну умову розвитку особистості: «Відсутність конфлікту у немовляти... позбавляє його можливості збагачення своєї особистості і важливого фактору посилення Его, оскільки конфлікт та потреба в його подоланні – це фундаментальні елементи творчості» [там само, с. 15].

Італійський психоаналітик Р. Ассаджолі (див.: [2]) вважає, що незнання і нерозуміння себе нівелює здатність людини керувати собою, зумовлює її самовідчуття «єдиного цілого», але водночас і «внутрішньої

роз'єднаності». Пізнаючи власну несвідому сферу з її суперечностями, суб'єкт отримує змогу досліджувати себе, позбутися відчуття страху, слабкості, провини і отримати контроль над собою. У процесі пізнання несвідомої сфери у суб'єкта відбувається усвідомлення власного істинного «Я», що призводить до вивільнення психічної енергії.

Одне із перших експериментальних досліджень проблеми внутрішньоособистісного конфлікту було здійснено О. Р. Лурія [5]. Вчений запропонував класифікацію конфлікту, яка вміщує в собі три основних типи: конфлікт «наближення – наближення» (стан людини, при якому їй доводиться вибирати одну із двох, однаково привабливих альтернатив); конфлікт «наближення – віддалення» (одна й та ж ціль викликає одночасно позитивні і негативні емоції); конфлікт «віддалення – віддалення» (індивід змушений вибирати одну із рівнозначно непривабливих альтернатив). Викликає інтерес описаний О. Р. Лурія «конфлікт батьків», що являє собою соціальну ситуацію, за якої від одного й того ж індивіда очікуються несумісні рольові дії. З нашої точки зору, вчений підкреслює такі аспекти конфлікту, які носять архетипічний характер. Тому теорія О. Л. Лурія представляє для нас інтерес з точки зору глибинно-психологічного ракурсу розуміння даної проблеми.

Особливого значення феномен глибинних суперечностей психіки набуває у психодинамічному підході, розробленому академіком НАПН України Т. С. Яценко [9]. Суперечливі тенденції не нівелюють одна одну, а співіснують за принципом антиномії. Загалом вияв внутрішньої суперечності психіки об'єктивується у двох провідних тенденціях: «до сили» та «до слабкості», що реалізуються у супутніх

тенденціях: «до людей» і одночасно – «від людей»; «до життя» і «до психологічної смерті». Розбіжність між даними спрямуваннями пов'язана з енергетичним потенціалом Ід, який опосередковано знаходить вираження в нереалізованості інфантильних цінностей. Останні, як показує психодинамічна теорія, пов'язані з едіпальними табу та відповідними витісненнями. Задіяність Ід обумовлює енергетичний імператив інфантильних детермінант, на що спирається глибинно-психологічне пізнання за умов спонтанності та невимушеності поведінки. Наявність імперативу розбіжностей спрямувань особи в майбутнє, що презентує її особистісні наміри і прагнення до інфантильних цінностей, вказує на особистісну проблему, яку людина без сторонньої допомоги розв'язати не може через неусвідомлюваність «інфантильного боку» суперечності. Невидимість сутності внутрішньої суперечності обумовлена процесом суб'єктивної інтеграції психіки на засадах соціально-перцептивних викривлень, які маскують інформаційний аспект цінностей інфантильного «Я» у його зв'язку з едіпальним періодом розвитку, витісненнями та опорами. Дане дослідження підтверджує положення, згідно якого внутрішня суперечливість психіки властива самій її структурі й виявляється у характеристиках суб'єктивної дезінтегрованості, спричиненої дією психологічних захистів. Останні спрямовані на суб'єктивну зінтегрованість (ілюзорну цілісність) психіки шляхом соціально-перцептивних викривлень та відступів від фактологічної реальності. Дезінтеграція може супроводжуватись загостренням внутрішніх суперечностей психіки, що об'єктивуються через стани тривожності, смутку, сорому, невдоволеності собою тощо. Детермі-

нантами інтеграції психіки на більш високому рівні є: розширення самосвідомості, здатність до самоаналізу, рефлексії, самокорекції, усвідомлення ролі дитинства у формуванні життєвих програм.

Останньою знахідкою психодинамічної теорії, яка розвивається в Україні під керівництвом Т. С. Яценко, є нові здобутки, які говорять, що у несвідомому є *та об'єктивна реальність, яка не може бути відображена психікою, а значить і перетворитися на суб'єктивний образ об'єктивного світу*, але яка породжує суб'єктивізм поведінки, пов'язаний з викривленнями. Варіативність поведінки маскує зміст несвідомого і який недоступний для свідомості. Тому, з одного боку, воно (несвідоме) чітко упорядковане (тобто працює без збоїв, бо туди не сягає свідоме), а з іншого боку – є недосяжним свідомості. Детермінація психіки інфантильними чинниками породжує об'єктивну дезінтегрованість, яка проявляється в поведінці і особливо яскраво в малюнках.

Психологічна парадигма, яка розробляється Т. С. Яценко, однозначно стверджує, що започаткування внутрішніх суперечностей психіки було пов'язано з едіпальним періодом розвитку суб'єкта. Саме в цей період дитина стикається із законом табу на інтимні взаємини з близькими людьми, що й започатковує суперечність між енергіями лібідо та мортідо. Смуток, який виникає унаслідок введення означеного табу, обумовлює пробудження мортідної енергії, першим вираженням якої є тривога. Психологічні захисти, як зазначали З. Фрейд та А. Фрейд, рятують «Я» від надмірної напруги, емотивного перенавантаження [7]. Таким чином, актуалізація системи психологічних захистів є супутньою едіпальній залежності. Усталення цієї

системи з одного боку каталізується життєвими негараздами, з іншого боку – успіхами, яких дитина досягає у розв'язанні тих чи інших задач. У цьому суперечність – виникнення психологічних захистів каталізується з одного боку життєвими негараздами, а з іншого – успіхами в захисних ходах, що дали позитивний результат. Отже, захисна система втілює в собі суперечливі тенденції, тому що з одного боку зорієнтована на успіх, а з іншого – сприяє викривленню соціально-перцептивної реальності заради зменшення емоційної напруги суб'єкта, наслідком якої є тривожність.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Аналіз літератури засвідчує увагу дослідників до теми внутрішніх суперечностей особистості. Аналіз матеріалу дозволив з'ясувати, що внутрішні суперечності (конфлікти) можуть бути представлені через парні емоції, такі як любов і ненависть, вдячність і заздрість, ригідність (закритість для нового досвіду) та спонтанність, прагнення бути першим і одночасно – уникнення боротьби, активність і пасивність, маскуліність і фемінність.

Пізнання внутрішньої суперечливості психіки особистості виступає передумовою подальшої психологічної корекції, яка сприяє поглибленню саморефлексії та допомагає у соціальній адаптації суб'єкта. Перспективи подальших досліджень пов'язані з підбором адекватних методів психодіагностики та психокорекції, які б дозволили виявити суперечності між прагненнями особистості та засобами їх досягнення, особливості викривлення реальності у сприйнятті себе та інших людей, які обумовлюють невинуватеність у сподіваннях на соціальний успіх.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / Абульханова-Славская К. А. // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 19 – 44.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез // Вопросы психологии. – 2001. – 324 с.
3. Психология личности: Словарь-справочник / [Под. ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
4. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2002. – 544
5. Психология личности в трудах отечественных психологов. [Составитель Куликов Л. В.] – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 480 с. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
6. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития/ Тайсон Р., Тайсон Ф. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 528 с
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е междунар. изд. / Хьелл Л., Зиглер Д. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
8. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе / Фрейд Зигмунд. // З. Фрейд. Избранное. – М.: Внешторгиздат, 1990. – 448 с.
9. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика: монография / Т. С. Яценко. – Днепрпетровск: Інновація, 2015. – 567 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Abulhanova-Slavskaya K. A. Razvitie lichnosti v protsesse zhiznedeyatel'nosti / Abulhanova-Slavskaya K. A. // Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. – M, 1981. – S. 19 – 44.
2. Assadzholi R. Psihosintez // Voprosyi psihologii. – 2001. – 324 s.
3. Psihologiya lichnosti: Slovar-spravochnik / [Pod. red. P. P. Gornostaya, T. M. Titarenko]. – K.: Ruta, 2001. – 320 s.
4. Psihologiya lichnosti. T. 2. Hrestomatiya. – Samara: Izdatelskiy Dom «Bahrah-M», 2002. – 544
5. Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennykh psihologov. [Sostavitel Kulikov L. V.] – SPb.: Izdatelstvo «Piter», 2000. – 480 s. – (Seriya «Hrestomatiya po psihologii»).
6. Tayson R., Tayson F. Psihoanaliticheskie teorii razvitiya / Tayson R., Tayson F. – Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1998. – 528 s.
7. Hell L., Zigler D. Teorii lichnosti. 3-e mezhdunar.izd. / Hell L., Zigler D. – SPb.: Piter, 2003. – 608 s.
8. Freyd Z. Osnovnyie psihologicheskie teorii v psihoanalize / Freyd Zigmund. // Z. Freyd. Izbrannoe. – M.: Vneshtorgizdat, 1990. – 448 s.
9. Yatsenko T. S. Dinamika razvitiya glubinnoy psihokorreksii: teoriya i praktika: monografiya / T. S. Yatsenko. – Dnepropetrovsk: Innovatsiya, 2015. – 567 s.

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

МОДЕЛЬ ВПЛИВУ СУСПІЛЬНОЇ ДУМКИ НА ПОВЕДІНКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуті основні класичні теорії з проблеми формування суспільної думки та її впливу на окремого індивідуума. На основі аналізу теорій сформована системна модель впливу, яка включає основні чинники впливу суспільної думки на поведінку та спрямованість особистості.

Ключові слова: поведінка, системна модель, суспільна думка, суспільна мораль.

В статье рассмотрены основные классические теории по проблеме формирования общественного мнения и ее влияния на отдельного индивидуума. На основе анализа теорий сформирована системная модель влияния, которая включает основные факторы влияния общественного мнения на поведение и направленность личности.

Ключевые слова: направленность, общественное мнение, общественная мораль, поведение, системная модель.

We have analyzed main classical theories about the influence of the problem of making of the social opinion and its influence on individuals. System model was been making after analysis of the theories. It includes general factors of the social opinion, which influence on the behavior and personal attitudes.

Key words: attitudes, behavior, social opinion, social moral, system models,

З початку існування суспільства виникла необхідність об'єднуючих чинників, які б могли утримувати окремих особистостей в єдиній групі. Такими чинниками, наприклад, можуть виступати групові цінності і норми, традиції, ідентифікація з лідером, але системним чинником, який в певній мірі поєднує всі ці є суспільна думка. Її визначають як систему поглядів великої соціальної групи на процеси, які відбуваються у суспільстві. Не викликає сумнівів факт, що маніпулювання суспільною думкою відкриває безмежні можливості влади над групою для осіб, які мають доступ до важелів формування цієї думки. Не дивно, що найвідоміші класики соціології і психології насамперед цікавилися цими чинниками в своїх дослідженнях. З давніх часів політики і суспільні діячі, навіть пересічні лідери груп знали, що розуміння процесу формування цінностей, стереотипів і думок групи є прекрасним засобом контролю і незамінним інструментом влади. Саме тому не шкодують коштів на проведення досліджень в цьому напрямі, але вони не афішуються загалом.

Метою нашого дослідження є створення моделі формування суспільної думки з виділенням основних її структурних компонентів на основі теоретичного аналізу концепцій найвідоміших дослідників цієї проблеми.

Об'єктом дослідження є суспільна думка. **Предмет дослідження:** теоре-

тична структурна модель формування суспільної думки.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що формування суспільної думки може бути представлене у структурно-функціональній моделі.

У словниках суспільну думку визначають як стан суспільної свідомості, який містить явне чи приховане ставлення соціальної групи до явищ і подій суспільного життя, що виражає певну колективну позицію з проблем, які представляють інтерес для групи, спільноти. Вона характеризується мінливістю, чутливістю до змін умов існування групи. С.Бурікова відмічає, що суспільна думка характеризується виключною локальністю, тобто єдина для групи лише по відношенню до певних питань і ситуацій і повинно обов'язково виражатися відкрито і розділятися іншими членами групи, інакше це буде лише суб'єктивна думка конкретної особистості.

Історія наукового дослідження суспільної думки налічує декілька століть. Першим серйозним дослідженням, зрозуміло, теоретичного характеру, можна вважати праці Н.Макіавеллі, але він ще не оперував терміном як таким, а просто описував сутність цих процесів як базис розвитку суспільства. Сам термін з'явився в промовах державного діяча Англії ХІІ ст.. Дж.Солсбері, а в науковому світі загальноприйнятим став лише в ХVІІІ ст

Г. Лебон у своїй книзі «Психоло-

гія народів і мас» говорить про те, що у натовпі людина регресує до примітивного психологічного стану, забуває про моральні принципи і стає надто емоційною, тому диктатори люблять організовувати нескінченні зібрання і паради, під час яких дуже просто маніпулювати свідомістю людей. Маса за своєю природою завжди неупорядкована, хаотична, в ній особистість спускається на рівень функціонування індивіда, бо нездатна раціонально мислити і навіть адекватно спостерігати за реальними подіями. Афективні реакції домінують над інтелектом, тому лідер («вождь» за визначенням Г.Лебона) повинен внести елемент порядку в це хаотичне зібрання. Його теорія має дві слабкі позиції: по-перше, ці висновки не підтверджувалися експериментальними дослідженнями; по-друге, ці закономірності, за спостереженнями більш пізніх авторів, діють тільки в масі людей, які фізично розташовуються на обмеженій території, тобто щодо публічних зібрань, концертів, мітингів. Що ж до великих соціальних груп, в яких люди безпосередньо не можуть контактувати з усіма, а роблять це опосередковано через мікрогрупи, то цей принцип не діє. Але масовим процесам він надавав таке велике значення, що вважав ХХ ст. «Ерою натовпу», де буде домінувати ірраціональний компонент суспільної свідомості, і сучасний розмах інформаційного впливу і маніпуляцій суспільною свідомістю і суспільною думкою дає підстави погодитися з його висновками [3, с.11].

3. Фрейд вважав суспільну нерівність нормою, тому що більшість людей неосвічені і примітивні. Справжній лідер групи, вождь встановлює групові норми і задає групову мету, ідеали та цінності. Почуття симпатії, обожнювання лідера дає ідентифіка-

цію членам групи. Людина, яка приймає участь у групових акціях може втратити не тільки совість, але й пригнічувати власні індивідуальні, надважливі для неї переживання. Така людина не прагне шукати істину, а керується привабливими для неї ілюзіями, що легко навіює лідер.

Ф.Гегель один з перших здійснив структурний аналіз суспільної думки як наукової категорії. Він виділив в ній такі елементи, як: умови існування, об'єкт або зміст явища, носій суспільної думки, характер судження, яке лежить в його основі (позитивний, негативний), свіввідношення суспільної і індивідуальної думки. Ф.Гегель надавав суспільній думці виключну роль – відображення стану суспільної свідомості в конкретний історичний період як один з її найважливіших компонентів на ряду з правом, наукою, релігією і мораллю. Суспільна думка тут відіграє об'єднуючу функцію, оскільки індивід може складати її відносно будь-яких вище перерахованих компонентів. Саме тому Ф.Гегель вважав суспільну думку окремою формою суспільної свідомості, яка виражається в ставленні соціальних груп до проблем суспільного життя, що проявляються в судженнях і діях членів певної групи.

В кінці ХІХ ст.. Е.Дюркгейм ввів нове поняття «колективна свідомість», яке в певній мірі перегукується з поняттям «суспільна думка». Він визначає колективну свідомість як сукупність вірувань та почуттів, що притаманні членам одного суспільства і утворюють систему, яка діє по власним законам. Це не просто варіант суспільного процесу, а надсуспільна форма існування групи, яка поєднує інші, більш нижчі компоненти, в тому числі і суспільну думку, і суспільну свідомість в одне ціле [2,с.32]. Цей феномен визначає рівень прояву

індивідуальності людини за рахунок показника солідарності. Чим вищий рівень солідарності у соціальній групі, тим менше прояв індивідуального і людині як члені цієї групи. Яскраво виражена індивідуальність завжди протии суспільної думки і створює потенційний конфлікт з групою. Цей феномен теж має архаїчну природу, але суто соціальну, на відміну від «колективного несвідомого» К.Юнга, яке не виконує об'єднуючу функцію і не інтегрує індивіда в суспільство.

Подібне поняття вснувало також і в теорії Г.Лебона, який називав такі процеси «колективний розум» - домінуючий ірраціональний спосіб мислення натовпу, який повністю або частково пригнічує раціональне, індивідуальне мислення особистості. В основі його функціонування лежить три механізми - зараження, навіювання і переконання. Він також ввів закон «духовної єдності натовпу» - універсальної тенденції, яка зростає пропорційно кількості осіб у натовпі.

Г.Тард теж надає велике значення механізмам наслідування та зараження у формуванні суспільної свідомості та суспільної думки як форми її вираження. Він розглядав ці процеси як універсальне соціальне явище, яке має спадкову природу та забезпечує водночас прогрес і стабільність суспільних відношень. Наслідування має властивість безкінечно розширюватися, захоплюючи все нові верстви суспільства. Так і суспільна думка, якщо може поширюватися у необмежено великій популяції. Але в реальних умовах вона обмежується іншими суспільними думками, які відволікають увагу соціальних груп і переключають її на інші ідеї [7]. Г.Тард проводив межу між стихійними процесами у натовпі, які зазвичай деструктивні, та більш впорядковані. Він вважав, що витоками

більшості суспільних думок є мисленнєва діяльність «еліт», інтелектуально розвинених і освічених представників суспільства. Однак, сучасна практика демонструє, що це не завжди так, і суспільна думка може розвиватися з стихійного спілкування будь-яких членів суспільства, незалежно від їх рівня розвитку і соціального статусу, визначальним чинником «успіху» ідеї буде готовність суспільства сприйняти ідею. Так, в українському суспільстві є приклади панічних ідей про псевдодефіцит товарів, який викликав тимчасову паніку та підвищення цін.

Колективна свідомість діє також за своїми законами еволюції, тому що в історії траплялися випадки пікових загострень суспільної думки, коли існуючі традиції ставали застарілими і гальмували розвиток соціуму. Цей процес також впливає на загальну швидкість модернізації та характер і вектори розвитку суспільства в цілому.

Поняття проблеми має ключову роль, бо у загальному процесі упільна думка починається з дискусії, необхідність її формування виникає там, де є суперечливі погляди на якісь суспільно-політичні питання.

Визнаючи великий потенціал суспільної думки у питанні зміни умов існування і соціального устрою (звичайно за умови централізованого керування ним), важливо враховувати високу вірогідність хибних висновків і логічних помилок, що зустрічаються дуже часто. У разі дефіциту інформації суспільна думка легко доповнюється плітками, вигадками, перебільшеннями.

На думку І.С. Бурікової, соціально-політичні технології мають в своїй основі психологічні феномени впливу на суспільну думку, які залучають весь сучасний потенціал інформаційних методів, але, на жаль, вони використо-

вуються переважно в політиці і дуже рідко слугують справжньому благу звичайних людей. В якості механізмів психологічного впливу виділяють інформування, доведення, переконання, навіювання, наслідування, зараження, тиск, зміна свідомості тощо. До того ж більшість з цих механізмів спрямована на вплив через несвідому сферу людини. Але базовими механізмами все ж являються переконання і навіювання [1, с.51].

П.В.Макаренко наводить класифікацію суспільно-політичних технологій, яка охоплює всі сфери життя суспільства: економічні, політичні, правові, духовно-культурні, тому з етичної точки зору сучасна людина надто залежить від цих впливів і психологічно не може бути вільною, живучи в суспільстві [5, с.28].

На думку С.Сігелє, ефективність соціальних технологій багато в чому обумовлена інстинктивною схильністю людини до наслідування авторитетних для неї зразків поведінки. Подібні точки зору розділяли також Т.Рібо, Бен, Еспінас, які розробили гіпотезу «моральної епідемії», що доводить – суспільна думка може розповсюджувати як моральні, так і аморальні принципи у суспільстві несвідомо і невідворотно, і тільки окремі індивіди можуть чинити опір, які мають «імунітет» у формі стійких моральних переконань. Якщо особистість перейняла якийсь ідеї, то вона втрачає здатність до критичної оцінки їх [6, с. 60].

Щодо етапів формування суспільної думки, то в сучасному світі можемо спостерігати відхилення, а радше кажучи – пришвидшення її формування. Це відбувається завдяки наявності ЗМІ, які можуть формувати певну суспільну думку одразу у великих соціальних групах, тому рух відбувається паралельно одразу в багатьох мікро-

групах, а не послідовно.

Роль преси та інших публічних засобів інформації підкреслювали ще в 18 ст. Д.Дідро і Неккер. Ефект тим більший, чим більше довіра до джерела інформації. Від себе скажемо, що додатковим чинником є інтелектуальний розвиток членів соціальної спільноти та рівень освіченості. Чим він нижчий, тим більше в силу вступає навіювання як ірраціональна форма впливу на суспільну думку, чим вищий рівень освіченості, тим частіше використовуються переконання та інші логічні інструменти впливу.

Особливу складність для контролю ззовні представле такий чинник, як приватні розмови. На відміну від ритуальних розмов, довільні розмови між рівними за статусом людьми, як правило, відбуваються в тет-а-тет, їх зміст не афішується стороннім, але при цьому вплив їх на свідомість співрозмовників колосальний. Г.Тард без перебільшення вважав розмову особливим видом мистецтва, який може стати дієвим інструментом формування суспільної думки. Розмова в науковому дослідженні може бути детектором якісних змін у суспільній думці. Так, там, де є суспільна думка ригідна, розмови не чисельні і ґрунтуються переважно на плітках, у рухливих суспільних процесах розмови відкритіші, публічні (промови), емоційно забарвлені. С.Тард надавав таке велике значення розмовам, що вважав їх первинним елементом еволюції влади [7, с.27].

Як бачимо з таблиці 1, знання фази суспільної думки дає також можливість керування нею, оскільки Г.Тард та У. Ліпшман довели, що формування суспільної думки більш контрольоване ззовні на початкових стадіях розвитку. Тард виділяв дещо відмінні від традиційних **фази розвитку суспільної думки**:

Таблиця 1.

Авторська структурно-функціональна модель суспільної думки

Етапи формування	Чинники формування	функції	Форми вираження	Структурні компоненти
1)Сприйняття інформації на рівні окремих людей; 2) Висновки на основі досвіду 3) Обмін інформацією, дискусії; 4)Формування певної думки малої групи; 5)Формування думки соціального прошарку; 6)Формування суспільної думки великих соціальних груп; 7) Існування суспільної думки протягом певного проміжку часу; 8)Згасання і заміна однієї суспільної думки на іншу	Внутрішні: 1)дискусія у суспільстві з приводу проблеми; 2)преса, ЗМІ 3)розмови в малих групах, 6)традиції, 3)Цілеспрямований вплив– переконання і навіювання 4) сімейне виховання і шкільне навчання 5)соціально-економічні умови є Внутрішні: 1)Соціальні інтереси людей; 2)ментальні риси; 3)групова мисленнєва діяльність, , 4)наслідування прикладів; 5)рівень компетентності членів групи щодо предмету дискусії; неусвідомлені: наслідування, навіювання ментальні риси усвідомлені: розмова, переконання, інтереси	1)Контролююча-сприяєж або гальмує виконання владних рішень 2)Експресивна – виражає думку і настрої певних членів суспільства 3)Інформаційна – інформує владу про настрої в суспільстві 4) Директивна – думка більшості вимагає конкретних дій від влади (референдум) 5) Фіксуєюча щодо певних переконань і суджень з приводу об'єкту 6) Спонукальна – суспільний вплив на дії людей	1)Судження 2) Бажання 3)Дії (позитивні і негативні), 4)Референдум, 5)Соціальні опитування, 6)Революції і перевороти.	1) Суб'єкт – людина, яка його продукує або сприймає, 2) Об'єкт - конкретні теми, з яких можуть висловитися члени суспільства, дії цих членів суспільства 3) поведінка – має раціональний, емоційний і вольовий компоненти
Результат формування: види суспільної думки				
1. Оцінююча думка – виражає персональне ставлення людини до проблеми, містить мало аналізу, а більше емоцій. неаргументоване				
2. Аналітична – результат аналітичного мислення, роздумів над проблемою				
3. Інструктивна – навіювання певних суджень ззовні, наприклад за допомогою ЗМІ				
4. Регулятивна – базується на суспільній моралі і регулює певні норми, принципи, традиції. Може формуватися як стихійно, так і зумисне через маніпулятивні дії окремих представників суспільства.				

I фаза – усвідомлення загальної для великої соціальної групи традиції;

II фаза – розвиток думки під впливом суспільного розуму;

III фаза – бурхливий розвиток суспільної думки, що витісняє здоровий глузд і традиції. На цій стадії розвиток суспільної думки в певному напрямі може бути неконтрольованим, оскільки нерациональні переконання захоплюють суспільну свідомість.

Такі прояви спостерігаються на гострих стадіях революцій, суспільних протестів та інших форм агресивного прояву суспільної думки. Стримувачим чинником стихійного розвитку суспільної думки є традиція – стійкі традиції протидіють впливу хаосу суспільної думки і зменшують прояви її деструктивності.

Таким чином, суспільна думка має складну природу, яка виражається у структурно-функціональній моделі, яка показана в таблиці 1. Суспільна думка має 3 основних структурних компонента: суб'єкт – який її власне реалізує, об'єкт – тема, на яку він спрямовує свої дії – і поведінка як практична реалізація дій суб'єкта, що має три форми вираження – раціональну, емоційну і вольову. Форм вираження суспільної думки багато, але їх можна поділити на 2 категорії – внутрішні (думки, інтереси, бажання, судження), внутрішні (конкретні дії індивіда – опитування, референдуми, участь у

мітингах і протестах). Так, суспільна думка має свої функції і етапи формування, які охоплюють всю еволюцію її від виникнення до зникнення, заміни на іншу.

Щодо чинників формування суспільної думки, то їх можна поділити за 2 принципами – зовнішні-внутрішні і усвідомлені-неусвідомлені. Також в цілому їх можна поділити на глобальні і локальні. Наприклад, до глобальних можна віднести соціально-економічні умови існування групи, вплив ЗМІ, ментальні риси, а до локальних – розмови, соціальні інтереси людини, рівень компетентності. Не дивлячись на рівень узагальнення, ці чинники можуть бути однаково ефективними.

В результаті ми можемо отримати 4 види суспільної думки, які базуються на викладених вище структурних компонентах. Ці результати поділяються за рівнем критичності, включення аналітичного мислення, наприклад, інструктивна і регулятивна менше задіюють логічне мислення, ніж оцінююча. Перспективними напрямками подальших досліджень може бути детальніше вивчення впливу приведених чинників на розвиток суспільної думки та розробка більш ефективних і гуманних засобів її контролю і використання для покращення життя суспільства, а не окремих представників суспільної еліти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бурикова И.С. Психология влияния социально-политических технологий на общественное мнение. / И.С.Бурикова Дис..канд.психол.н. - СПб, 2004. - 199 с.
2. Дюркгейм Е. О разделении общественного труда. Метод социологии. / Э. Дюркгейм - М: Канон, 1996. - 237 с.
3. Лебон Г. Психология народов и масс. / Г.Лебон. - М.:Макет, 1995. - 151 с.
4. Липпман У. Общественное мнение. /У Липпман. - М.: Институт фонда «Общественное мнение», 2004. - 384 с.

5. Макаренко В. П. Главные идеологии современности. / В.П.Макаренко. – Ростов.н-Д.: Феникс, 2000. – 480 с.
6. Сигеле С. Преступная толпа. Опыт коллективной психологии. /С.Сигеле. – М.:ЭКСМО, 2011. – 128 с.
7. Тард Г. Общественное мнение и толпа. /Г.Тард. – М.: ин-тут психологи РАН, 1998. – 416 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Burikova I.S. *psychologiya vliyanya socialno-politicheskikh technologij na obchestvennoye mnenije/* - SPb, 2004, 199 p.
2. Durkheim E. *Oh razdeleniji obschestvennogo truda. Metod sociologii.* Moscow, canon, 1996, 237 p.
3. Lebon G. *Psychologija narodov i mass.* Moscow, Maket, 1995, 151 p.
4. Lippman W. *Obschestvennoje mnenie.* Moscow, in-tut fonda ". Obschestvennoje mnenie", 2004, 384 p.
5. Makarenko P.V. *Glaonie ideologii sovremennosty.* Rostov-n-D, Fenix, 2000, 480 p.
6. Sigee S. *Prestupnaya tolpa. Opit kollektivnoy psychologii.* Moscow, EKSMO, 2011, 128 p.
7. Tard G. *Obschestvennoje mnenie I tolpa.* Moscow, in-tut psychologii RAN, 1998, 416 p.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ

У статті здійснено соціально-психологічний аналіз літніх людей, розглянута роль освіти у активному подоланні стресу старіння та соціальній адаптації похилих. Визначені психологічні особливості навчальної самоефективності літніх людей, її вплив на пластичність когнітивних процесів, емоційний стан та психічне і фізичне здоров'я.

Ключові слова: навчальна самоефективність, старіння населення, продуктивна старість, навчальної діяльності людей похилого віку.

В статье осуществлен социально-теоретический анализ людей старшего возраста, рассмотрена роль образования в активном преодолении стресса старения, социальной адаптации пожилых людей. Выделены психологические особенности учебной самоефективности пожилых людей и ее влияние на пластичность когнитивных функций, эмоциональное состояние, психическое и физическое здоровье.

Ключевые слова: учебная самоефективность, старение населения, продуктивная старость, учебная деятельность людей старшего возраста.

This article provides social and psychological analysis of the elderly, considering the role of education in overcoming of the stress of aging and social adaptation of the elderly. Psychological characteristics of the academic self-efficacy of the elderly were identified, including its impact on the plasticity of cognitive processes, emotional state and mental and physical health.

Key words: educational self-efficacy, population aging, productive old age, educational activities of the elderly.

© ГАЛЬЦЕВА Т.О., 2016

Актуальність теми дослідження. Неперервна освіта охоплює різні вікові категорії населення, серед яких особлива увага у світі приділяється навчанню людей похилого віку. Представники ООН стверджують, що літнім людям належить майбутнє планети. Підвищення тривалості життя, покращення здоров'я людей похилого віку, зниження народжуваності та скорочення працездатного населення у більшості розвинутих країн призводить до швидкого зростання кількості літніх людей. За класифікацією ООН суспільства, в яких питома вага людей 65 років і старше перевищує 7% від всього населення, називаються старими. Демографічне старіння населення спостерігається майже у всіх країнах світу, і ця тенденція носить довгостроковий характер. Старіння населення науковці вважають соціально-демографічною глобальною проблемою сучасного світу. Згідно прогнозів Статистичної служби Європейського союзу, «демографічна революція» призведе до зростання чисельності населення до середини ХХІ століття на 10 млн. осіб, проте більше 50% будуть становити громадяни у віці більше 65 років.

Україна, як країна з прогресуючим старінням населення, потребує збільшення витрат на підтримку їх психічного і фізичного здоров'я, створення умов для використання наяв-

них потенційних можливостей людей літнього віку, соціальній адаптації за допомогою додаткової освіти, розвитку впевненості у власних навчальних здібностях та активного включення їх у суспільне життя.

Старіння людини супроводжується переосмисленням власних цінностей, зміни відношення до себе і оточуючих, пошуку нового сенсу життя та нових шляхів самореалізації. Вихід на пенсію пов'язаний з відчуттям контрасту між попереднім і теперішнім життям, втратою професійних ролей, статусу, виключенням з системи міжособистісних професійних зв'язків.

Вимушена бездіяльність, ситуація невизначеності, зниження соціальних контактів стають чинниками соматичних і психічних розладів, що сприяють зниженню інтересу до життя, розвитку негативного емоційного стану, депресії, пасивності, стурбованості і страху перед майбутнім. Ці негативні явища прискорюють процес старіння.

Прогресивні суспільства проводять політику запобігання негативним процесам старіння та формування культури здорового продуктивного старіння населення. Здорова, продуктивна старість – це розуміння літньою людиною цінності власного життя, психологічна готовність до побудови нового життєвого шляху.

У суспільствах, де літні люди розглядаються як цінність, а процес старіння як новий етап розвитку людини,

що відкриває нові можливості, створюються всі умови для їх соціальної адаптації і саморозвитку.

Метою статті є аналіз психологічних особливостей феномену навчальної самоефективності літніх людей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему впливу освіти людей старшого віку на їх продуктивну життєдіяльність розглядали вітчизняні та зарубіжні науковці Б.Г.Анан'єв, Д.І.Анциферова, С.П.Архипова, М.Балтес, О.Ф.Боллнов, І.В.Висоцька, Т.М.Кононігіна, Х.Мискес, А.М.Мітіна, Н.С.Сухоцька, Л.Розенмайер, А.С.Роботова, Р.Шмидт, Х.Шнайдер та інші. Мета неперервної освіти у третьому віці, вважає Роботова А.С., повинна бути пов'язана з ідеєю не зупиняючого у часі розвитку особистісних ресурсів, потенціалів самої людини, її суб'єктності [9]. Освіта людей третього віку, наголошує Висоцька І.В., забезпечує перехід літніх людей від пасивності і залежності до активного способу життя, сприяє формуванню нової системи цінностей, яка відповідає вимогам сучасного демократичного суспільства. [3,с.191-192].

Серед потреб, що спонукають людей похилого віку до навчання Г.Б.Кошарна, Є.В.Щанина виділяють:

- розуміння, що реальний рівень їх знань для успішного функціонування у сучасному, швидко мінливому суспільстві нижче необхідного;
- прагнення літніх людей більш глибоко аналізувати проблеми, що виходять за межі їх особистого буття і носять глобальний характер;
- бажання краще розібратися у собі;
- невміння впоратися з життєвими кризами;
- прагнення задовольнити куль-

турні, творчі, дослідницькі, педагогічні, освітні потреби.

Тому, основне завдання освіти людей похилого віку, вони бачать у виробленні навичок активної і ефективної участі в усіх сферах суспільного життя [4, с.60].

Оновлення знань у похилому віці, на думку Т.М.Кононігіної, змінює спосіб життя, культуру поведінки, ставлення до вікових захворювань літніх людей. З'являється нова система цінностей, адаптована до нового періоду життя і соціального статусу [5,с.82]. Специфіка геронтологічної освіти полягає у можливості забезпечення участі представників третього віку не тільки у споживанні освітніх послуг, але й у їх виробництві, що включає передачу власного досвіду молодому поколінню [11].

Навчання людей похилого віку, відмічає Фірсової Н.Г., підвищує самооцінку, допомагає їм усвідомити та задовольнити власні інтереси, потребу у значущості та пробудити механізми активного подолання стресу старіння. Усвідомлення літніми людьми власного потенціалу, що відбувається у ході навчання, вказує дослідниця, призводить до переживання своїх нових можливостей, і це виступає рушійною силою навчальної активності людини [10].

Л.І. Анциферова висуває вимоги до організації навчальної діяльності людей похилого віку. Навчання, на її думку, повинно бути не директивним, побудоване як система обговорень, бесід, круглих столів, тренінгових занять, у процесі яких організатори виявляють запити, очікування і установки учасників, а літні люди діляться власним досвідом. Передача життєвого досвіду літніх людей у процесі навчання, підкреслює автор, найбільш значущий механізм активізації психотерапевтич-

ного навчання. Викладачі повинні спонукати літніх учнів використовувати свій не тільки актуальний, але і потенційний життєвий досвід, який утворює «зону найближчого розвитку» літньої людини. Таким чином, підкреслює Л.І. Анциферова, індивід і в пізні роки може бути суб'єктом свого розвитку, здатним контролювати життєві обставини і управляти ними [1, с.99].

Виклад основного матеріалу. Ефективність навчання літніх людей залежить від віри у себе, впевненості у власних навчальних компетенціях та можливостях. Навчальна самоефективність дозволяє представникам пізньої дорослості адаптуватися до нових для них освітніх умов, до власних вікових змін, спонукає до активності, стає джерелом подолання психофізичних процесів старіння.

Дослідженню впливу самоефективності на пластичність когнітивних процесів, емоційний стан людей похилого віку присвячені роботи А.Бандури, Д.М.Перкінс, О.Л.Луценко, Д. О. Шапошник та інших. Згідно з результатами їх досліджень, сприйняття власної ефективності підвищує успішність виконання завдань літніми людьми, спрямованих на якість запам'ятовування, мислення, увагу, знижує тривожність відносно власних можливостей і здібностей, підвищує емоційний стан.

Дослідник Бренан Р.Пейн та його колеги знайшли кореляційний зв'язок між організованим навчанням, самоефективністю і пізнавальною активністю людей похилого віку. Людям у віці 60 та більше років пропонували вирішувати головоломки та виконувати завдання, що сприяли пізнавальному розвитку. В процесі експерименту особи з позитивними переконаннями та вірою у власні здібності більше витрачали часу на пізнавальну активність

і були наполегливіші при вирішенні завдань, демонструючи більшу поведінкову пластичність, кращі функції пам'яті та мислення, ніж їх однолітки, які мали низький рівень сприйняття власної ефективності. Дослідники підкреслюють, що навчання підвищує рівень самоефективності людей похилого віку, впливає не тільки на початкову пізнавальну активність, а й на довготривале підтримання пізнавального інтересу [8].

Навчальна самоефективність людей похилого віку, на нашу думку, це суб'єктивна впевненість літніх людей у власних когнітивних здібностях щодо якісного набуття знань та навичок, віра у можливість оновлювати і удосконалювати свої знання та здійснювати інтелектуальний розвиток.

На відчуття НСЕ людей похилого віку впливають зовнішні та внутрішні чинники. Серед зовнішніх чинників ми виділяємо:

- соціальну підтримку держави, що проводить політику здорового, активного, продуктивного старіння;
- підтримка близького оточення (сім'ї, друзів) щодо набуття освіти та розвитку літніх людей;
- приклад інших літніх людей, які, не зважаючи на прожиті роки, продовжують навчатися та отримувати нові компетенції.

Більшість розвинутих країн світу сьогодні приділяють увагу освіті людей похилого віку. Держави (США, Франція, Польща та інші) здійснюють соціальну підтримку навчання людей третього віку через відкриття спеціальних центрів, університетів, факультетів для літніх людей. В Україні також відкриваються університети третього віку, працюють курси та центри для навчання похилих. Проблемою залишається малий вибір освітніх програм

для старшого покоління та відсутність державного фінансування.

Для людей похилого віку особливо важливі близькі люди та родинні зв'язки. Е. Фромм вважав, що людина має потребу у коріннях, щоб відчувати себе невід'ємною частиною світу [8]. Цю потребу задовольняє родина, яка дає людині відчуття захищеності, стабільності і міцності. Родина може не тільки підтримати, а й сформувати освітню потребу літніх людей. Так, до освоєння іноземних мов, комп'ютерних технологій та ін. може спонукати старше покоління діти та онуки (особливо, якщо вони проживають в іншій місцевості або країні). Освоєння медичних, психологічних, юридичних знань можуть бути пов'язані з потребою бути корисними для близьких. Бажання допомагати родині, спілкуватися та підтримувати стосунки стає міцним мотиватором навчальної активності літніх людей.

На соціальну модель (приклад інших) як джерело навчальної самоефективності вказував ще А.Бандура. Якщо соціальною моделлю для наслідування стають люди того ж віку і соціального стану, що і спостерігач, це більшою мірою впливає на наслідування. Чим старше стає доросла людина, тим більше сумнівів вона має відносно власних когнітивних функцій. Тому, приклад освітньої активності інших людей старшого віку, яке позитивно відображається на їх самопочутті і емоційному стані, спонукає до наслідування їх навчального досвіду та підвищує навчальну самоефективність індивіда.

Отже, для розвитку навчальної самоефективності людей третього віку держава повинна проводити політику соціальної підтримки освітньої діяльності похилих людей. Фінансувати відкриття навчальних закладів для

старшого населення, розширювати освітній простір, що дає можливість рівного доступу до освіти людей третього віку та вільного вибору освітніх програм і форм навчання. Рекламувати позитивний досвід навчання літніх людей, формувати позитивний імідж похилих людей, пропагандувати культуру здорового, продуктивного, активного старіння. Сприяти позитивним родинним стосункам між старшим та молодшим поколіннями, що стирають негативні соціальні стереотипи старіння та сприяють взаємопідтримці та взаєморозвитку.

До внутрішніх чинників, що впливають на НСЕ людей похилого віку ми відносимо:

1. *Рівень розвитку пізнавальної мотивації.* Пізнавальні мотиви виховані у шкільні та студентські роки, розвинуті у період професійної діяльності, можуть стати джерелом навчальної активності людей похилого віку. Чим краще розвинута пізнавальна мотивація, тим активніше стара людина включається в освітню діяльність.

2. *Широкий спектр інтересів літньої людини.* Широкий спектр інтересів літньої людини спонукає її до ефективного набуття знань та нових компетенцій.

3. *Рівень освіти.* На думку вчених, люди, які мають високий рівень освіти і займалися у професійний період інтелектуальною діяльністю, мають більш виражені потреби у набутті знань та навчаються ефективніше.

4. *Попередній успішний особистісний та професійний розвиток.* Якщо упродовж життя людина постійно займалася власним професійним і особистісним розвитком, мала успіх у цьому, то і у період пізнього онтогенезу вона буде продовжувати над собою працювати та здійснювати ефективний саморозвиток.

5. *Позитивну Я-концепцію (самооцінку)*. Аналіз досліджень з особливостей Я-концепції людей похилого віку показує, що деякі автори вважають, що з віком Я-концепція не змінюється, інші, що у період геронтогенезу вона може ставати все більш негативною у зв'язку з віковими обмеженнями психофізіологічних можливостей. Може падати самоповага і самооцінка або навпаки, підвищуватися завдяки зростаючій некритичності, ідеалізації себе у минулому, фіксації на позитивних рисах та психологічному захисті. Молчанова О.Н., Болтенко В.В. та інші підкреслюють, що Я-концепція і самооцінка людей похилого віку нестійкі і залежать від зайнятості, стану здоров'я та емоційного тону [6, с.51].

6. *Сприйняття активного способу життя та саморозвитку як важливої цінності*. Проблему цінності розглядають у психології як проблему ставлення особистості до дійсності, до сфер життєдіяльності. Прийняття похилими людьми активного способу життя та саморозвитку як важливої цінності, сприяє активізації їх внутрішніх ресурсів, посилює навчальну мотивацію, ціннісне ставлення до себе, підвищує рівень навчальної самоефективності і стає рушійною силою управління власною освітньою діяльністю.

7. *Позитивне мислення (оптимізм)*. На думку Піла Н.В., сам по собі час не отруює організм людини і не призводить до старіння. Саме переконання людей у тому, що прожиті роки автоматично заставляють людину старіти, отруює організм. Якщо постійно практикувати позитивне мислення, закликає автор, це неминуче викликає відродження чи омолодження свідомості та посилення фізичних сил [7, с.46].

8. *Постійний пошук нового сенсу життя не зважаючи на вік*. З віком людина схильна здійснювати аналіз власного

життя. Позитивна його оцінка сприяє позитивному емоційному стану і здоровому відношенню до власного старіння, негативна оцінка – до кризи похилого віку. Людина здійснює оцінку не тільки прожитих років, а й себе у сучасному житті та у майбутньому. Негативна оцінка власного життя посилює кризу, перешкоджає пошуку нового сенсу життя, підвищує тривогу за майбутнє та знижує віру у власний розвиток і навчальні можливості. Позитивна оцінка прожитих років сприяє почуттю задоволення власним життям та полегшує пошук нового сенсу життя. Готовність здійснювати пошук нового сенсу життя, оволодівати новими видами діяльності та розвиватися сприяє укріпленню впевненості похилих людей у власних можливостях щодо отримання нових знань та компетенцій.

9. *Прагнення до творчості*. Аналіз біографій творчих особистостей показує, що їх продуктивність та працездатність не знижуються у пізньому онтогенезі. У людей, що займаються творчою працею, відбувається мобілізація різних функцій, включення їх в загальну структуру інтелекту як цілісного утворення, яке здатне протистояти процесу старіння. Творча діяльність певною мірою є чинником не тільки психологічного і соціального, а й біологічного довголіття [2]. Отже, прагнення літньої людини до творчості мобілізує внутрішні резерви організму, впливає на навчальну мотивацію та підвищує її навчальну самоефективність.

10. *Емоційна рівновага*. Похилі люди схильні до негативних емоцій, що обумовлені фізіологічними та соціально-економічними чинниками (втрата попередніх соціальних ролей, проблемами зі здоров'ям, зменшенням доходів та інше). Однак, уміння зайня-

ти активну життєву позицію, ведення здорового способу життя, володіння навичками саморегуляції, творча і соціальна активність, бажання набувати знання та розвиватися – все це сприяє емоційній рівновазі і самоефективній освітній діяльності.

Висновок. Відтак, якщо людина у похилому віці має добре розвинуту пізнавальну мотивацію, широкий спектр пізнавальних інтересів, успішний досвід професійного і особис-

тісного саморозвитку, веде активний соціальний, фізичний та інтелектуальний спосіб життя, позитивно відноситься до себе та інших, має готовність оволодівати новими видами діяльності, реалізовувати власний творчий потенціал та емоційно урівноважена, то це, на наш погляд, позитивно впливає на відчуття її навчальної самоефективності, посилює віру у можливість саморозвитку та самоосвіти не залежно від віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анциферова Л.И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости \ \ Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 85-99.
2. Возрастная психология. Учебник / под ред. А.К. Белоусовой. Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 591 с.
3. Высоцкая И.В. Становление и развитие университетов третьего возраста в Германии: дисс... канд. педагог. наук: 13.00.01/И.В. Высоцкая. – Волгоград, 2015. – 238 с.
4. Кошарная, Г. Б. Особенности обучения пожилых людей / Г. Б. Кошарная, Е. В. Щанина // Интеграция образования. – 2013. – № 4 (73). – С. 57–61
5. Кононыгина Т.М. Герагогика: Пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей. Орёл: Красная строка, 2006. – 168 с.
6. Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидере. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.
7. Пил Н.В. Новое позитивное мышление / Н.В. Пил.; пер с англ. В.Рубинчик. – Минск: Попурри, 2014. – 255с.
8. Психология человека от рождения до смерти / Под общей ред. А.А. Реана. -- СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
9. Роботова А. С. Люди третьего возраста как субъекты непрерывного образования: методология и основные направления изучения // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 4 (8), 2014 – [научный электронный журнал] - режим доступа: <http://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=264>
10. Фирсова Н. Г. Обучение пожилых людей: психологические аспекты его организации / Н.Г. Фирсова – [Электронный ресурс] - режим доступа: <http://mosi.ru/ru/conf/articles/obuchenie-pozhilyh-lyudey-psihologicheskie-aspekty-ego-organizacii>
11. Чеканова Э. Е. Социальное конструирование старости в современном обществе: диссер ... докт. социол. наук: 22.00.04. – Саратов, 2005. – 401 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Ancy`ferova L.Y. Psy`xology`ya starosty`: osobennosty` razvy`ty`ya ly`chnosty` v pery`od pozdnej vzroslosty` \ \ Voprosy psy`xology`y`. – 2001. – № 3. – S .85-99.
2. Vozrastnaya psy`xology`ya. Uchebny`k / pod red. A.K. Belousovoj. Rostov n/D.: Feny`ks, 2012. – 591 s.
3. Vusoczskaya Y.V. Stanovleny`e y` razvy`ty`e uny`versy`tetov tret`ogo vozrasta v Germany`y`: dy`ss... kand. pedagog. nauk: 13.00.01/Y.V. Vysoczskaya. – Volgograd, 2015. – 238 s.
4. Kosharnaya, G. B. Osobennosty` obucheny`ya pozhy`lyx lyudej / G. B. Kosharnaya, E. V. Shhany`na // Y`ntegracy`ya obrazovany`ya. – 2013. – № 4 (73). – S. 57–61
5. Кононыгу`на Т.М. Geragogy`ka: Posoby`e dlya tex, kto zany`maetsya obrazovany`em pozhy`lyx lyudej. Orël: Krasnaya stroka, 2006. – 168 s.
6. Psy`xology`ya starosty` y` stareny`ya: Xrestomaty`ya: Ucheb. posoby`e dlya stud. psy`xol. fak. vyssh. ucheb. zavedeny`j / Sost. O. V. Krasnova, A. G. Ly`dere. – M.: Y`zdatel`sky`j centr «Akademy`ya», 2003. – 416 s.
7. Py`l N.V. Novoe pozy`ty`vnoe myshleny`e /N.V.Py`l.; per s angl. V.Ruby`nchy`k. – My`nsk: Popurry`, 2014. – 255s.
8. Psy`xology`ya cheloveka ot rozhdeny`ya do smerty` / Pod obshhej red. A.A. Reana. -- SPb.: PRAJM-EVROZNAK, 2002. – 656 s.
9. Robotova A. C. Lyudy` tret`ego vozrasta kak sub`ekty nepreryvnogo obrazovany`ya: metodology`ya y` osnovnye napravleny`ya y`zucheny`ya // Nepreryvnoe obrazovany`e: XXI vek. Vypusk 4 (8), 2014 – [nauchnyj elektronnyj zhurnal] - rezhy`m dostupa: <http://1121.petrus.ru/journal/article.php?id=264>
10. Fy`rsova N. G. Obucheny`e pozhy`lyx lyudej: psy`xology`chesky`e aspekty ego organy`zacy`y` / N.G.Fy`rsova – rezhy`m dostupa:<http://mosi.ru/ru/conf/articles/obuchenie-pozhilyh-lyudej-psiologicheskie-aspekty-ego-organizacii>
11. Chekanova Э. E. Socy`al`noe konstruy`rovany`e starosty` v sovremennom obshhestve : dy`ssertacy`ya ... doktora socy`ology`chesky`x nauk : 22.00.04. – Saratov, 2005. – 401 s.

ГРЕСЬКО В.В.,
магістр, факультет психології,
Київський національний
університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУВЕРЕННОСТІ ТА ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ НА САМОАКТУАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто проблематику самоактуалізації особистості та її детермінантів. Представлені основні положення щодо визначення понять самоактуалізації, перфекціонізму та суверенності психологічного простору. Проведене дослідження, емпіричні результати якого, підтверджують вплив перфекціонізму та психологічної суверенності на самоактуалізацію.

Ключові слова: самоактуалізація, перфекціонізм, рівень самоактуалізації, суб'єктно-орієнтований перфекціонізм, об'єктно-орієнтований перфекціонізм, соціально-наказовий перфекціонізм, психологічна суверенність, психологічний простір.

В статье рассмотрена проблематика самоактуализации личности и ее детерминанты. Представлены основные положения по определению понятий самоактуализации, перфекционизма и суверенности психологического пространства. Проведено исследование, эмпирические результаты которого, подтверждают влияние перфекционизма и психологической суверенности на самоактуализацию.

Ключевые слова: самоактуализация, перфекционизм, уровень самоактуализации, субъектно-ориентированный перфекционизм, объектно-ориентированный перфекционизм, социально-направленный перфекционизм, психологическая суверенность, психологическое пространство.

This article is devoted to problems of self-actualization of individual and its determinants. The main provisions concerning definition of self-actualization, perfectionism and sovereignty of psychological space are provided. The empirical results of held research confirm the influence of perfectionism and psychological sovereignty on self-actualization.

Key words: *self-actualization, perfectionism, self-actualization level, subject-oriented perfectionism, object-oriented perfectionism, socially imperative perfectionism, psychological sovereignty of psychological space.*

Актуальність. Прагнення до самоактуалізації одна з провідних рушійних сил особистості, яка спонукає і спрямовує її діяльність. Самоактуалізація особистості постає важливим показником життєдіяльності, головною умовою повноцінного розвитку та гармонійного існування.

Зовнішні обставини можуть впливати на процес самоактуалізації, сприяючи або перешкоджаючи їй. Тож варто зозглянути психологічну систему функціонування, розкривши її зміст та детермінанти.

Суверенність можна розглядати як умову та підставу самоактуалізації особистості, так як, вона уможливорює внутрішню свободу, згоду із собою, самостійність життєвих виборів та відповідальність. Психологічна (особистісна) суверенність надає людині можливість контролювати, захищати і розвивати свій психологічний простір, у основі якого, успішна автономна поведінка, яка наближає людину до самоактуалізації.

Психологічний простір, цілісність його границь визначають і відображають стан психічного здоров'я індивіда. Порушення психологічного простору призводить до різноманітних дис-

функційних порушень та перешкоджає самоактуалізації особистості.

Доцільно розглядати взаємозв'язок психологічного простору з іншими особистісними характеристиками. Однією з таких характеристик перфекціонізм. Порушення кордонів суверенності психологічного простору виступає фактором формування інтерперсональних складових перфекціонізму.

Перфекціонізм, у свою чергу, може виступити перешкодою на шляху гармонійного існування та самоактуалізації особистості.

Отже, розгляд даних чинників та дослідження їх впливу на самоактуалізацію є вельми бажаною, оскільки у разі виявлення неконструктивних проявів можливо здійснити своєчасну його психологічну корекцію.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження проблеми самоактуалізації особистості зробили К. Роджерс, Е. Фромм, К.Г. Юнг, Е. Еріксон, Г. Олпорт. Самореалізація була предметом уваги К.О. Абульханової-Славської, Є.І. Головахи, Л. Когана, Л.А. Коростильової. Проблему психологічного простору особистості й суверенності розглядали У. Джемс, К. Левін, Е. Еріксон,

К.Г. Юнг, Ф.Перлз, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Виготський, К.А. Абульханова-Славська, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперін, А.В. Брушлинський, М.М. Бахтін, С.К. Нартова-Бочавер. Різноманітні аспекти дослідження феномену перфекціонізму представлені у П. Хьюїт, Р. Шафран, І. Гуляс, Є. Ільїн, Т. Завада, В. А. Ясна.

Метою дослідження постає виявити вплив психологічної суверенності та перфекціонізму на самоактуалізацію особистості. Розкрити та проаналізувати взаємозв'язки між ними.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі поняття самоактуалізації подається у достатньо широкому контексті: і як прагнення людини до найповнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, і як безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, і як звершення своєї місії, або покликання, долі, і як більш повне пізнання і прийняття своєї власної початкової природи, і як невинне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості [1].

Уперше ідея самоактуалізації одержала концептуальне оформлення в роботах Курта Гольдштейна. Русійною силою особистості постає тенденція максимально актуалізувати свої можливості. Відповідно до поглядів Гольдштейна, лише перебуваючи у конструктивній взаємодії зі світом, узгодженості, особистість здатна виконати все, що вимагає від неї світ.

К. Роджерс розглядає самоактуалізацію як процес «становлення», у якому індивід бере на себе відповідальність за планування свого життя, й відзначає, що будь-яка перешкода самоактуалізації збільшує ризик девіацій [6].

Незважаючи на те, що самоактуалізація відбувається зсередини, від вну-

трішньої природи людини, зовнішні обставини можуть серйозно впливати на процес самоактуалізації, сприяючи або перешкоджаючи їй. До таких чинників можна віднести психологічну суверенність та перфекціонізм.

Сучасне суспільне середовище висуває високі вимоги до функціонування людини у ньому. Прагнення до досконалості — рушійна, динамічна основа особистості, що забезпечує її гармонійну соціалізацію.

Проте коли людина переконана, що ідеал досяжний, і всі свої зусилля докладає, щоб його досягнути, настає викривлення особистісного потенціалу і формується перфекціонізм, який перешкоджає гармонійному розвитку та самоактуалізації особистості.

Є. Ільїн визначає перфекціонізм як «прагнення суб'єкта до досконалості, високі особистісні стандарти, прагнення людини доводити результати будь-якої своєї діяльності до відповідності найвищим еталонам (моральним, естетичним, інтелектуальним); це потреба у вдосконаленні наслідків своєї діяльності».

Канадські дослідники виділили структуру перфекціонізму, що включає чотири параметри [3].

1. «Я-Адресований перфекціонізм». Включає виснажливо високі стандарти, постійне самооцінювання й цензурування власної поведінки, а також мотив прагнення до досконалості.

2. «Перфекціонізм, адресований іншим людям». Цей вид перфекціонізму припускає нереалістичні стандарти для значимих людей із близького оточення, очікування людської досконалості й постійне оцінювання інших. Породжує часті обвинувачення на адресу інших людей, дефіцит довіри й почуття ворожості стосовно людей.

3. «Соціально-Адресований пер-

фекціонізм» Відображає потребу відповідати стандартам і очікуванням значимих інших. Відображає суб'єктивне переконання в тому, що інші люди не реалістичні у своїх очікуваннях, схильні дуже строго оцінювати й тиснути на індивіда з метою змусити бути доконаним.

Х'юїтт і Г.Флетт тлумачать перфекціонізм як прагнення людини бути досконалою і бездоганною у всьому. Спираючись на зміст цього поняття та залежно від його впливу на особистість-носія, ці вчені виокремлюють такі різновиди перфекціонізму, як здоровий та невротичний [7].

Здоровий перфекціонізм породжується конструктивним прагненням особистості до самовдосконалення і виявляється через потребу у саморозвитку та покращенні результатів діяльності, а також через отримання людиною задоволення від якісно виконаної роботи. При цьому особистість спроможна визнавати факт існування меж власної продуктивності та виробляти ієрархію першочергових та другорядних цінностей, що мотивують її діяльність. Невротичний перфекціонізм характеризується надмірним, по суті недосяжним прагненням до досконалості. Підґрунтям для невротичного перфекціонізму постає глибоко вкорінене почуття неповноцінності і вразливості, які занурюють людину в ауторуйнівні зусилля, і будь-яка справа чи навіть завдання, перетворюються для неї в черговий загрозливий виклик.

У гуманістичній психології часто говорять про особистісну автономію — незалежність, суверенність. Суверенність психологічного простору є однією з найважливіших факторів, які визначають специфіку самоактуалізації особистості.

Психологічну суверенність можна

розглядати як системну якість особистості, яка дозволяє суб'єктові контролювати психологічний простір, забезпечувати успішність вирішення життєвих завдань [5]. Суверенність являє собою умову і результат продуктивної діяльності в різних галузях і тому може корелювати з об'єктивними і суб'єктивними показниками життєвої успішності [2].

Психологічний простір особистості визначається як суб'єктивно значимий фрагмент буття, що визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини. Він включає комплекс фізичних, соціальних і психологічних явищ, з якими людина себе ототожнює (територію, особисті предмети, соціальні прихильності, установки) [4].

Психологічний простір особистості включає в себе такі сектори:

- суверенність фізичного тіла, попередження спроб порушити соматичне благополуччя особистості (СФТ);
- суверенність території, означає переживання безпеки фізичного простору, на якому перебуває людина (СТ);
- суверенність світу речей, повага до особистої власності людини, розпоряджатися якою може тільки вона (СР);
- суверенність звичок — це прийняття тимчасової форми організації життя людини (СЗ);
- суверенність соціальних зв'язків виражає право мати друзів і знайомих, вибірковість соціальних контактів (СЗ);
- суверенність цінностей людини, воля у виборі світоглядних орієнтирів (СЦ).

Можна припустити, що суверенні особистості, послідовно реалізуючи свої потреби, відрізняються в різних сферах життєдіяльності більшою

успішністю й продуктивністю, переживанням високої усвідомленості життя. Суверенність дає людині відчуття своєї «доречності» і значущості. Будучи впевненим у міцності своїх особистісних границь, суб'єкт вільний від надлишкової дефензивності й внутрішніх конфліктів, приймає себе в природній комбінації своїх переваг і недоліків і багато в чому має якості самоактуалізуючої особистості. У той же час суверенність завжди природня, вона досягається як епіфеномен у ході розв'язку життєвих завдань [5].

Аналіз результатів практичного дослідження. Було проведене дослідження, у якому брали участь лікарі київських лікарень та поліклінік. Загальна кількість вибірки становить 88 осіб (32 чоловічої статі, 56 жіночої статі), середній вік – 41,6 років, середній стаж роботи – 16 років.

У даному дослідженні було використано такі методики: опитувальник «Суверенність психологічного простору» (СПП-2010) С.К. Нартової-Бочавер, методика дослідження самоактуалізації (САТ, опитувальник САМОАЛ), багатомірна шкала перфекціонізму Хьюїтта-Флетта.

В ході дослідження було визначено кореляційні зв'язки між самоактуалізацією, психологічною суверенністю, перфекціонізмом (використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона).

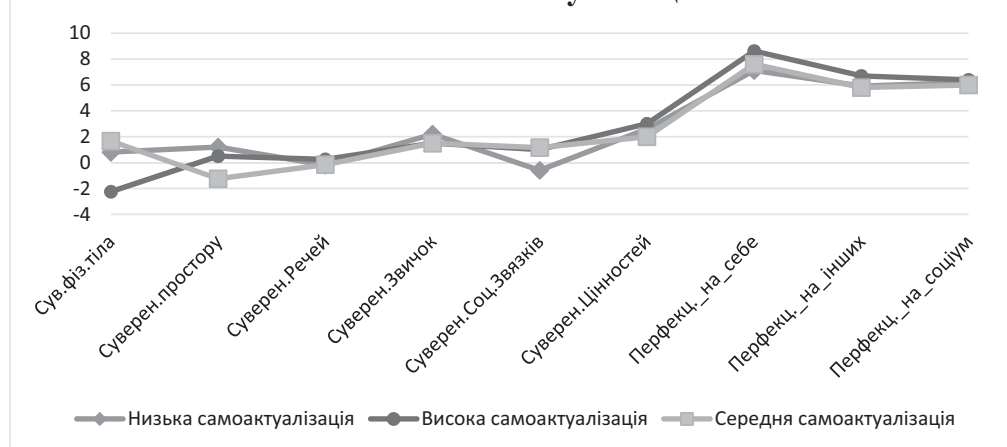
Так, між перфекціонізмом та самоактуалізацією існує сильний негативний кореляційний зв'язок $r = -0,639$ зі статистичною значимістю $p=0,018$ – виходячи з цього, можливо припустити, що чим вищий загальний перфекціонізм у особистості, тим важче її досягти самоактуалізації.

Існує і помірний негативний кореляційний зв'язок між перфекціонізмом на соціум та самоактуалізацією на рівні $r = -0,255$ зі статистичною значимістю $p=0,016$ – це дозволяє припустити, що перфекціонізм на соціум обмежує людину, її індивідуальні прояви та заважає самоактуалізації.

Виявлено слабку позитивну кореляцію між рівнем самоактуалізації та психологічною суверенністю $r = 0,21$ зі значимістю $p=0,039$ – тобто підвищення психологічної суверенності сприяє самоактуалізації особистості.

Досліджувані були розділені на групи залежно від рівня самоактуалізації: особи з низькою самоактуалізацією

Графік 1. Профілі осіб з низькою, середньою та високою самоактуалізацією



Таблиця 1. Порівняння середніх значень з суверенності та перфекціонізму осіб з низькою та осіб з високою самоактуалізацією

	T	p (t)	Різниця середніх
Перфекціонізм на себе	-2,937	0,006	-15
Перфекціонізм на інших	-3,01	0,005	-8,55
Суверенність фіз. тіла	2,866	0,007	-3
Суверенність соціальних зв'язків	-2,667	0,012	-1,6

(104-127 балів), особи з середньою самоактуалізацією (135-166 балів), особи з високою самоактуалізацією (166-200 і більше балів). Було досліджено особливості психологічної суверенності та перфекціонізму у кожній групі.

Для наочності особливості психологічної суверенності та перфекціонізму осіб з різним рівнем самоактуалізації зображено на графіку 1.

Для визначення значимих відмінностей між профілями осіб з різним рівнем самоактуалізації використано t-критерій Стюдента для незалежних вибірок.

Так, порівнюючи середні значення показників суверенності та перфекціонізму у осіб з низькою та у осіб з високою самоактуалізацією, було визначено, що між ними існують значимі результати за рядом характеристик, результати представлені в Таблиці 1.

Так, для особистостей з низькою самоактуалізацією, порівняно з особами з високою самоактуалізацією, характерне наступне:

- значно нижчий перфекціонізм, орієнтований на себе;
- значно нижчий перфекціонізм, орієнтований на інших (вимоги до інших);
- нижча суверенність фізичного тіла;
- нижча суверенність соціальних зв'язків.

Порівнюючи суб'єктів з середніми показниками з самоактуалізації з суб'єктами з високими показниками, можливо зробити такі висновки:

- у осіб з високою самоактуалізацією більш виражений перфекціонізм на себе та перфекціонізм до інших.
- для осіб з високою самоактуалі-

Таблиця 2. Порівняння показників з психологічної суверенності та перфекціонізму осіб з середньою та високою самоактуалізацією

	T	p (t)	Різниця середніх
Перфекціонізм на себе	-2,372	0,021	-1,75
Перфекціонізм на інших	-2,797	0,007	-9,83
Суверенність простору	-4,68	0,00	-9,91

Таблиця 3. Порівняння показників з психологічної суверенності та перфекціонізму осіб з середньою та низькою самоактуалізацією

	T	p (t)	Різниця середніх
Суверенність соціальних зв'язків	-2,74	0,008	+1,76
Суверенність простору	4,206	0,00	-2,45

зацією дещо вища суверенність простору.

Порівнюючи суб'єктів з середніми показниками з самоактуалізації з суб'єктами з низькими показниками, можна зробити висновок, що вони значимо відрізняються за показниками суверенності простору (*у групи з середньою самоактуалізацією вона значно більша*) та суверенності соціальних зв'язків (*у групи з низькою самоактуалізацією показники з соціальної суверенності значно менші*).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. В ході дослідження було визначено, що психологічна суверенність та перфекціонізм впливають на самоактуалізацію особистості.

Визначено, що високий рівень загального перфекціонізму перешкоджає самоактуалізації особистості. Так, прагнення до досконалості погано відображається на якості роботи. Непевність у високій якості своєї роботи, страх помилок змушують перфекціоністів постійно перевіряти ще раз себе, багато часу вони витрачають на непотрібні деталі, що сповільнює темп роботи й знижує її загальну продуктивність, перешкоджаючи рух особистості до самоактуалізації.

Проте особистості для самоактуалізації необхідний перфекціонізм на себе та на інших (осіб з високою самоактуалізацією вирізняють високі показники цих характеристик). Дані параметри перфекціонізму виступають у якості мотивуючого чинника і орієнтують особистість на продуктивний розвиток.

Перфекціонізм, орієнтований на соціум, має негативний вплив на самоактуалізацію, обмежуючи індивідуальні прояви особистості.

Виявлено що суверенність постає умовою самоактуалізації особистості, так як, вона уможливорює внутрішню свободу. Ріст психологічної суверенності позитивно впливає на самоактуалізацію.

Особливе значення при цьому має суверенність простору, фізичного тіла та суверенність соціальних зв'язків - ріст даних показників сприяє самоактуалізації.

Високий рівень психологічного простору свідчить про можливість контролювати, управляти, брати на себе відповідальність за життя, що призводить до можливості самоактуалізуватися повною мірою. Суверенність фізичного тіла виявляється в конструктивній взаємодії людини і соціуму, створює умови для базисної довіри до світу, надає можливість усвідомлювати та задовольняти власні потреби, приймати своє «Я», що характерне для самоактуалізуючої особистості. Високий рівень суверенності соціальних зв'язків сприяє ефективності життєдіяльності. Особистість самостійно обирає значущих людей у своєму житті, усвідомлено вибудовує дистанцію у міжособистісному спілкуванні, завдяки чому отримує емоційне задоволення та внутрішній

комфорт. Така активна позиція відкриває п можливість для збалансованого та гармонійного розкриття всіх аспектів особистості.

Саме тому вплив психологічної суверенності на самоактуалізацію

особистості, вимагає подальшого дослідження, особливий інтерес якого, будуть становити особливості самоактуалізації депривованих та надсуверенних особистостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Братаніч Б.В., Ільченко І.Г. Самоактуалізація особистості та освіта // *Філософські проблеми освіти* . - 2011. - №2. - С. 13 – 20.
2. Главінська О.Д. Аналіз психологічної суверенності як феномену особистісного стилю.
3. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.
4. Мартирисян К.В. Суверенность психологического пространства как показатель субъектности личности. ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы» Научный руководитель – к. психол. н., доцент Д.М. Зиновьева. Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Выпуск 6, ноябрь – декабрь 2013
5. Нартова-Бочавер С. К. Людей суверенна: психологічне дослідження суб'єкта в його бутті. - Спб.: Пітер, 2008.
6. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
7. Ясная В.А., Ениколопов С.Е. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы /В.А. Ясная, С.Е. Ениколопов // *Вопросы психологии*. – 2007. – N 4. – С.157-167.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Bratanich B.V., Il'chenko I.H. Samoaktualizatsiya osobystosti ta osvita // *Filosofo's'ki problemy osvity* . - 2011. - #2. - S. 13 – 20.
2. Hlavins'ka O.D. Analiz psykholohichnoyi suverennosti yak fenomenu osobystisnoho stylyu.
3. Yl'yn E. P. Rabota y lychnost'. Trudoholyzm, perfektsyonyzm, len' / E. P. Yl'yn. – SPb.: Pyter, 2011. – 224 s.
4. Martirosyan k.v. suverennost psixologicheskogo prostranstva kak pokazatel subektnosti lichnosti. fgou vpo «volgogradskaya akademiya gosudarstvennoj sluzhby» nauchnyj rukovoditel – k. psixol. n., docent d.m. zinoveva. internet-zhurnal «naukovedenie» vypusk 6, noyabr – dekabr 2013
5. Nartova-Bochaver S. K. Lyudey suverenna: psykholohichne doslidzhennya sub"yekta v yoho butti. - Sph.: Piter, 2008.
6. Olport H. Stanovlenye lychnosty / H. Olport. – M.: Smysl, 2002. – 461 s.
7. Yasnaya V.A., Enykolopov S.E. Perfektsyonyzm: ystoryya yzuchenyya y sovremennoe sostoyanye problemu /V.A. Yasnaya, S.E. Enykolopov // *Voprosy psykholohyy*. – 2007. – N 4. – S.157-167.

ДАЦЕНКО Н.П.,
аспірантка,
Університет сучасних знань,
м. Київ, Україна

ПРО РІВНЕВУ МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В основу рівневої моделі соціальної компетентності покладено змістовні ознаки взаємодії особистості та соціуму. Рівнева модель описує також стадії розвитку соціальної компетентності дитини в процесі соціалізації. Наведено результати порівняльного дослідження вчителів Вальдорфської школи

Ключові слова: модель, соціальна компетентність, Вальдорфська школа, вальдорфські вчителі

В основу уровневой модели социальной компетентности положены содержательные признаки взаимодействия личности и социума. Уровневая модель также описывает стадии развития социальной компетентности ребенка в процессе социализации. Приведены результаты сравнительного исследования учителей Вальдорфской школы.

Ключевые слова: модель, социальная компетентность, Вальдорфская школа, вальдорфские учителя

Content features of interaction between the individual and society are the foundation for multilevel model of social competence. It was established on the basis of Spiral dynamics Don Edward Beck and Christopher C. Cowan. The levels of the model are: primary level, authority, adaptation, cooperation, integration, system, spiritual integration. The first and last level is not relevant for modern society. Each next level includes the previous. Multilevel model describes the stages of social competence development of the child socialization. This process depends of favorable internal and external conditions. The article highlights comparative study results of the Waldorf School teachers and secondary school teachers. The analysis carried out according to the multilevel model and the general features.

Key words: model, social competence, Waldorf schools, Waldorf teachers

 особливим питанням сучасності є розвиток особистості, здатної знаходити шляхи самореалізації в мінливих умовах соціуму. Але не менш важливим на сьогодні є питання розвитку ефективної взаємодії з іншими, адже більшість питань сучасності потребують спільних зусиль. Останнє конкретизується у завданнях освіти як розвиток соціальної компетентності особистості. Пошук шляхів до цього розвитку безумовно є актуальним для кожного навчального закладу, окремого педагога.

Проблема соціальної компетентності має міждисциплінарний характер, її вивчають на різних рівнях: на філософському (Г. Беліцкая, А. Голфрід, Ж. Дюпуї, Н. Кентор Л. Шабатура), соціологічному (В. Ядов, А. Корнілова, І. Тетаренко), соціально-психологічному (Н. Куніцина, У. Каннінг, У. Пфінгстен, Р. Хінтч) та психолого-педагогічному рівнях (С. Бахтеева, Н. Калініна, Є. Коблянська Б. Зейфрит, І. Зязюн, А. Ленцен та ін.). Наразі сформувались підходи до визначення сутності соціальної компетентності (М. Гончарова-Горянська, У. Каннінг, У. Пфінгстен, Дж. Равен та ін), структури соціальної компетентності (В. Масленнікова та ін), моделі соціальної компетенції (В.Слот, Х.Спанярд); діагностики соціальної компетентності (І. Зарубінська та ін.). Цілий ряд досліджень було присвячено проблемі соціальної компетентності особистості в освіті та різних типах

навчальних закладів (Н. Білоцерковець, М. Гончарова-Горянська, М. Докторович, О. Кононко, Л. Лепіхова, Л. Новікова, Н. Рототаєва, та ін.). Однак дослідження соціальної компетентності у Вальдорфській школі досі відсутні. Є окремі спроби узагальнення досвіду серед зарубіжних дослідників [1].

Ціллю даної статті є побудова рівневої моделі розвитку соціальної компетентності, а також виявлення особливостей соціальної компетентності вчителів Вальдорфської школи за результатами порівняльного дослідження.

Ми виходимо з того, що процес соціальної компетентності визначається як ефективна взаємодія особистості та соціуму. При цьому, С. Гузенков звертає увагу на те, що у визначеннях соціальної компетентності серед авторів можна прослідкувати тенденцію надання пріоритету або суспільству над особистістю, чи, навпаки, особистості [2]. Це певним чином, узгоджується із позицією авторів Спіральної динаміки (К. Гейвзом, Д. Беком, К.Кованом) [3], які таку диференціацію позначають як пріоритет «ми» чи «я»- свідомості. «Ми» - свідомість означає превалювання суспільно-орієнтованих чи групових цінностей, розуміння себе як частини спільноти, а «я» - свідомість - перевагу особистісно-орієнтованих цінностей та інтересів. Ця теорія загалом присвячена динаміці розвитку суспільної свідомості, що фіксується у певних цін-

нісних комплексах(мемах), які визначають окремі рівні. Окреслені рівні можна, на думку авторів, прослідкувати як в історичному, геополітичному плані, так і для окремих галузей, організацій та особистості. Аналіз цієї теорії не є об'єктом даної статті, але принцип діалектичного зв'язку та чергування пріоритету «я» та «ми» - свідомості, а також окреслені рівні є, на нашу думку, цілком виправданими стосовно розвитку соціальної компетентності.

В основі нашого розгляду є думка про те, що розвиток соціальної компетентності залежить від суспільних умов та стану розвитку індивідуальної свідомості, має поступовий та діалектичний характер. Також нам імпонує думка авторів Спіральної динаміки про те, що досягнення наступного рівня включає попередній, а також неоднорідність розвитку щодо окремих країн, організацій та особистостей у сучасному світі.

В моделі розвитку соціальної компетентності ми виділяємо кілька рівнів: первинний, авторитету, адаптації, кооперації, інтеграції, системності, духовної інтеграції.

Перший рівень ми не будемо розглядати детально, оскільки він стосується первісних форм взаємодії особистості та соціуму, залежності від оточення (роду, сім'ї), задоволення фізіологічних потреб та першому досвіді соціальних контактів. Далі у розвитку соціальної компетентності ми виділяємо «авторитетний» рівень («фараонський» за А. Тиугу[4]) – де з'являється авторитет, особистісний вплив. На цьому рівні ми спостерігаємо пріоритет окремої особистості чи особистостей, які наділяються виключними якостями. Соціальна компетентність виступає як здатність наслідувати встановленим цими особистостями у суспільстві нормам, настановам, цінностям, ритуалам тощо, утвердження відданості та

послідовності. Важливими ознаками є некритичність мислення, навіюваність, емоційна залежність, бажання схвалення чи страх покарання. Засобом розвитку соціальної компетентності є наслідування. Такі особливості соціальної компетентності і досі важливі, наприклад, у ієрархічно-побудованих, авторитарних спільнотах чи організаціях.

На наступному рівні – «адаптації» («демократичному» за А. Тиугу[4]) пріоритетом є суспільне, а ключовою ознакою соціальної компетентності виступає адаптація особистості до умов соціуму. На цій стадії норми, закони, правила є предметом суспільних домовленостей. Соціальна компетентності проявляється у пристосованості, вмінні вести дискусії та досягати компромісу, усвідомлювати свої права та обов'язки, конвенційні норми, бути відповідальним та законослухняним, зростає роль рефлексії, емоційна саморегуляція. Засобом розвитку соціальної компетентності на цьому етапі виступають традиційні методи, групові форми роботи, соціальні мистецтва. Цей рівень соціальної компетентності важливий в умовах демократії, усталених та добре структурованих організаціях.

На наступному рівні розвитку соціальної компетентності – «кооперації» – пріоритет належить особистості. Соціальна компетентність проявляється у здатності узгоджувати власні цілі із суспільними нормами, законами. Зростає роль особистості у набутті нею самостійності, самоствердженні, досягненні власного успіху, конкурентоспроможності, реалізації власних планів та ідей. Разом з тим, соціальна компетентність проявляється у володінні гнучкою рольовою поведінкою, різноманітними комунікативними технологіями та стратегіями конструктивного розв'язання конфліктів в залежності від ситуаційних факторів. На цьому

рівні важливими ознаками соціальної компетентності є аналітичне мислення та прогнозування, здатність приймати рішення, впевненість та емоційна стійкість, інші лідерські якості, прагнення задовольняти власні потреби, не утискаючи права інших, толерантність. Засобами розвитку соціальної компетентності стають активні та ігрові методи, тренінги, школи лідерів, методи розвитку командної роботи. Такий рівень компетентності важливий у ринкових умовах, функціонально складних та відповідальних видах діяльності та ін.

Четвертий рівень розвитку соціальної компетентності – «інтеграція»-передбачає пріоритет соціального, заснований на суспільно значущих, гуманістичних або духовних цінностях. На цьому рівні виникають переважно невеликі об'єднання із власною субкультурою. Прикладом такого об'єднання можуть бути різні молодіжні течії, рух «зелених» тощо. Прикладом такої організації можна вважати і Вальдорфську школу, що складається із вчителів, батьків та дітей, які прагнуть здорового гармонійного тілесно-душевно-духовного розвитку індивідуальності. При цьому антропософське людинознавство як підґрунтя не є на даний час ключовим об'єднуючим фактором, присутнє лише у вигляді ідеалу. Ознакою вальдорфської школи є, з одного боку, прагнення розвитку неупередженого самостійного творчого мислення, моральної фантазії, техніки та інтуїції, що ведуть до внутрішньої свободи, духовних цінностей, емоційної рівноваги, широких соціальних мотивів діяльності, відповідальності та ініціативи щодо перетворення соціальної дійсності.

Важливою ознакою соціальної компетентності у Вальдорфській школі є колегіальність, співробітництво, що побудоване як на ідеалах, так і гнучкості, взаємній відповідальності та усвідомле-

ному єднанні [5]. Вальдорфська школа прагне створення сприятливих умов для розкриття індивідуального творчого потенціалу та постійного саморозвитку, гнучкості та самостійності у побудові педагогічного процесу, а також створення спільноти на засадах самоуправління. Колегіальна робота будується за принципами соціальної триєдності [5], охоплюючи педагогічну, адміністративно-правову та господарчо-фінансову сфери життєдіяльності школи, якими опікується спільнота вчителів та батьків. Колегіальність підтримується у щотижневій роботі в колегіях (конференціях) вчителів; спільних з батьками робочих групах тощо. На цьому етапі розвитку соціальної компетентності можливе використання не тільки зазначених на попередніх рівнях засобів розвитку, але й різноманітних духовно орієнтованих методів (медитації, вправи, духовні практики та ін.). Цей рівень розвитку соціальної компетентності важливий в умовах не тільки вальдорфської школи, але й інших соціально відповідальних організаціях, творчих об'єднаннях, гнучких структурах тощо.

На наступному рівні розвитку соціальної компетентності – «системності» – долаються розбіжності попередніх рівнів, можливе їх об'єднання за умови врахування індивідуальних особливостей. На цьому рівні особливого значення набуває здатність взаємодіяти в мінливих, нестандартних або кризових ситуаціях. На цьому рівні соціальна компетентність складається із творчої самореалізації та саморозвитку більш високої самоорганізації діяльності, проектуванні та системному стратегічному мисленні, зростанні внутрішньої індивідуальної свободи та відповідальності, самосвідомості. Прикладом теорій цього рівня є Спіральна динаміка, методософія І. Фішмана (що поєднує систем-

ну методологію В.П. Щедровицького та антропософію Штайнера) та інші. Окрім ефективності вирішення широкого спектру питань розвитку, цей підхід передбачає екзистенційність, розширення світогляду (наприклад, до геополітичного, космологічного), часових та просторових вимірів (наприклад, щодо індивідуального буття тощо), врахуванні не тільки матеріальних, але й інших зовнішніх впливів, високу соціальну відповідальність (за долю людства) тощо. Засобами розвитку соціальної компетентності можуть бути методи проектування, ділові ігри, інтуїтивні драми тощо. Цей рівень поки є мало досяжним, можливий в одиничних організаціях та спільнотах. Наступний потенційно можливий рівень, який поки недосяжний, але описаний у різних духовно орієнтованих витоках, в т.ч. і в антропософії. Він передбачає духовну інтеграцію, стирання або умовність меж між особистістю та світом або соціумом, високий рівень моральних чеснот, емпатії, інтуїтивного мислення тощо.

Вочевидь, що означені нами рівні можна розглядати як стадії особистісного розвитку. Така думка підтримується як авторами Спиральної динаміки, так і споріднена з різними концепціями вікового розвитку. Ми вважаємо цю тезу також виправданою стосовно розвитку соціальної компетентності дитини, окреслюючи послідовність та вікові можливості цього розвитку. Важливим, на наш погляд, є те, що досягнення певної стадії розвитку можливе за сприятливих як внутрішніх, так і зовнішніх соціальних умов. Перша стадія («первинна») притаманна дитині у віці раннього дитинства, стадія «авторитету» - дошкільному віку. Перехід до стадії «адаптації» відбувається протягом навчання у молодшій школі, «кооперація» - у підлітковому віці; «інтеграції»

досягають у юнацькому віці, а «системність» можлива на стадії дорослості за умов прагнення внутрішнього саморозвитку та особливим чином побудованої організації.

Цікавим з точки зору означеного погляду на розвиток соціальної компетентності є результати порівняльного дослідження вчителів Вальдорфської школи. У дослідженні взяли участь вчителі та педагогічні працівники вальдорфських навчальних закладів м. Києва та м. Дніпропетровська (50 респондентів). Контрольну групу склали вчителі загальноосвітньої школи №274 м. Києва (20 осіб). Нами були застосовані наступні методики: модифікований опитувальник «Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя» (має модифікацію шкали «Спрямованість на предмет»), «Психологічний портрет вчителя» (З.В. Резапкіна, Г.В. Резапкіна), опитувальник з вирізнення загального типу орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну чи особистісно орієнтовану моделі взаємодії з дітьми, тест (шкала) само-ефективності, методика дослідження конфліктної поведінки Томаса (адаптована Н.В.Грішиною). Статистична обробка даних складалась із підрахунку середніх та їх порівняння за допомогою t-критерія Стюдента (див. таблицю 1), процентного розподілу із використанням критерія Фішера. Також ми застосували факторний аналіз (на базі SPSS 21).

Почнемо аналіз із останнього. Факторний аналіз отриманих даних по вальдорфським вчителям виявив 5 основних факторів, що пояснюють 52% дисперсії. Перший фактор характеризується стратегією співробітництва (0,720), самоефективністю (0,566), організованістю (0,565), позитивною самооцінкою (0,431), не уникають відповідальності (низький РСК (-0,520))

або суперечностей (уникання (-0, 589)). Цей фактор описує на нашу думку, рівень кооперації/інтеграції. Про прагнення цього рівня свідчить і четвертий фактор, що характеризується високою чутливістю до ситуації та проявляється у нестабільному психоемоційному стані (0,403) та нестабільній самооцінці (0,403), але не негативному їх рівні (відповідно -0,754 та -0,544), безкомпромісністю (-0,561), стилем потурання (0,497), суперництвом (0,519). Цей рівень, на нашу думку описує переважно молодих спеціалістів, які прагнуть рівня інтеграції, знаходяться в постійному творчому пошуку, самоствердженні, саморозвитку, реалізуючи засади свободи та відповідальності, що супроводжується емоційним перенавантаженням. На відміну від них, другий фактор складається переважно із відповідальних осіб (високий РСК (0,811)), що перебувають у позитивному психоемоційному стані (0, 704), впевнені у собі та покладаються на себе (відповідно, нестабільний психоемоційний стан (-0,717) та середній РСК (-0,833)). Це відповідає рівню «адаптації». Третій фактор визначається недемократичністю (-0,806), авторитаризмом (0,776), орієнтацією на колег (конформністю) (0,499) та дисциплінарну модель взаємодії (0,415), не спрямуванням на вальдорфську педагогіку (-0,415), достатньою впевненістю у собі (-0,522). Це відповідає рівню «авторитету». До цього ж рівня соціальної компетентності можна віднести і п'ятий фактор, який визначається перевагою суперництва (0,445), егоїстичним спрямуванням цінностей (0,648), не схильні пристосуватись (-0,579) чи орієнтуватися на учнів (-0,800).

Цікавим щодо вивчення особливостей вальдорфських вчителів є також інші результати (див. Таблицю 1).

Отримані результати свідчать про

те, що вальдорфські вчителі мають значно більше ознак рівня кооперації/інтеграції: менше схильні до конформної поведінки та орієнтації на оцінку з боку колег, що говорить про розвиненість особистісної свободи та незалежності, не спрямованому на суперництво, а на співробітництво, та загальному кращому володінні стратегіями розв'язання конфлікту. Важливою ознакою вальдорфських педагогів, що свідчить про рівень інтеграції, є ціннісний пріоритет гуманістичного спрямування, орієнтація на інтереси та потреби учнів, переважання особистісно орієнтованої моделі взаємодії з учнями, домінування демократичного стилю педагогічної діяльності (переважає у 96% вчителів, порівняно із 55% у ЗОШ).

Серед вчителів ЗОШ, як бачимо з таблиці, значно переважає стратегія уникнення конфлікту, порівняно з іншими (суперництвом, співробітництвом, пристосуванням), діє традиційна дисциплінарна модель взаємодії з учнями, значно вища самоефективність, що свідчить переважно про рівень авторитету/адаптації.

За іншими ознаками суттєвих розбіжностей між вчителями різних навчальних закладів не виявлено. Вони відображають загальні професійні ознаки: схильність до організаційної діяльності, комунікабельність, орієнтованість на професійну педагогічну діяльність. високий рівень інтелігентності, достатню впевненість у собі та відповідальність, переважно нестабільний емоційний стан.

Таким чином, в даній статті ми зробили спробу побудови рівневої моделі соціальної компетентності. На нашу думку такий підхід дозволить узгодити різні визначення та підходи до соціальної компетентності. Отримані результати дослідження підтверджують можливість рівневого аналізу соціаль-

Таблиця 1. Результати дослідження вчителів Вальдорфської та загальноосвітньої школи

	Вчителі вальдорфських шкіл	Вчителі ЗОШ	t-критерій Стьюдента
	Середнє	Середнє	
Професійна спрямованість вчителя			
Організованість	5,2	5,2	0
Спрямованість на педагогіку /вальдорфську	5,44	4,25	1,9
Комунікабельність	5,2	5,65	1,2
Мотивація схвалення	5,68	7,4	4,3**
Інтелігентність	6,7	6,85	0,3
Стратегії конфліктної поведінки			
Суперництво	1,7	3,2	2,9**
Співробітництво	7,4	5,3	4**
Компроміс	7,18	7,1	0,2
Уникнення	7,02	8	1,8
Пристосування	6,7	6,35	0,8
Модель взаємодії з учнями, самоефективність			
Орієнтація на особистісну/дисциплінарну модель взаємодії з учнями	34,58	54,85	8**
Шкала самоефективності	30,1	33,3	2,4*
Психологічний портрет вчителя			
Гуманістичне спрямування	4	2,2	4,4**
Орієнтація на колег	2,44	3,70	3**
Концентрація на собі	3,56	3,88	1,1
Негативний психоемоційний стан	1,86	1,55	0,8
Нестабільний психоемоційний стан	5,18	4,65	1
Позитивний психоемоційний стан	2,92	3,80	1,8
Позитивна самооцінка	4,4	4,35	0
Нестійка самооцінка	3,58	3,35	0,5
Негативна самооцінка	2,02	2,55	0,6
Демократичний стиль діяльності	6,92	4,75	5,9**
Стиль потурання	1,66	2,88	4,9**
Авторитарний стиль	1,42	2,25	2,6*
Високий рівень суб'єктивного контролю	4,76	4,20	1,1
Середній рівень суб'єктивного контролю	4,56	4,94	1
Низький рівень суб'єктивного контролю	0,7	0,7	0

* - на рівні значущості $p \leq 0.05$

** - на рівні значущості $p \leq 0.01$

ної компетентності за цією моделлю, а також свідчать про більш високий рівень її розвитку серед вальдорфських вчителів (переважно, на рівні кооперації/інтеграції), порівняно із загальноосвітньою школою де переважають рівні авторитету/адаптації. Безумовно, виділені в моделі рівні (первинний,

авторитету, адаптації, кооперації, інтеграції, системності, духовної інтеграції) потребують більш детального обґрунтування та уточнення, зокрема, стосовно структурних компонентів, що може бути напрямками подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Udo Käser, Andreas Durban *Die Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler durch Theaterarbeit: das Törless-Projekt der Literatur-Oper Köln* (Electronic resource) / Udo Käser, Andreas Durban // *RoSE - Research on Steiner Education* Vol.6 Special issue. – 2015. – pp. 123-132 – Mode of asses: <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/278/272>
2. Гузенков С. До питання про зміст поняття «соціальна компетентність» [Електронний ресурс] / С. Гузенков – Режим доступу: http://virkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/guzenkov_s..pdf
3. Дон Едвард Бек, Кристофер К. Кован *Спиральная динамика. Управляя ценностями, лидерством и изменениями в XXI веке* / Дон Едвард Бек, Кристофер К. Кован . – М.: Открытый Мир, BestBusinessBooks, 2010. – с 424
4. ТыугуА. Сообщества третьего поколения [Электронный ресурс] / А. Тыугу// "Антропософия в современном мире". – 2004. – №10/11,12 – Режим доступа: <http://bdnsteiner.ru/modules.php?name=Books&go=page&pid=2301>
5. Коллегиальное самоуправление в вальдорфской школе. Сборник статей: пер. с нем / М. Роусон, Х. Шиллер – К.: Изд-во «НАИРИ», 2005. – 80 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Udo Käser, Andreas Durban *Die Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler durch Theaterarbeit: das Törless-Projekt der Literatur-Oper Köln* (Electronic resource) / Udo Käser, Andreas Durban // *RoSE - Research on Steiner Education* Vol.6 Special issue. – 2015. – pp. 123-132 – Mode of asses: <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/278/272>
2. Guzenkov S. Do pytannja pro zmist ponjattja «social'na kompetentnist'» [Elektronnyj resurs] / S. Guzenkov – Rezhym dostupu: http://virkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/guzenkov_s..pdf
3. Don Edvard Bek, Kristofer K. Kovan *Spiral'naja dinamika. Upravljaja cennostjami, liderstvom i izmenenijami v XXI veke* / Don Jedvard Bek, Kristofer K. Kovan . – М.: Otkrytyj Mir, BestBusinessBooks, 2010. – s 424
4. TyuguA. Soobshhestva tret'ogo pokolenija [Elektronnyj resurs] / A. Tyugu// "Antroposofija v sovremennom mire". – 2004. – №10/11,12 – Rezhim dostupa: <http://bdnsteiner.ru/modules.php?name=Books&go=page&pid=2301>
5. Kollegial'noe samoupravlenie v val'dorfskoj shkole. Sbornik statej: per. s nem / М. Rouson, H. Shiller – К.: Izd-vo «NAIRI», 2005. – 80 s.

ДЄЛІНІ М.М.,
кандидат економічних наук, доцент
НПУ імені М. П. Драгоманова,
Слухач ІПО КНУ ім. Т. Г. Шевченка,
м. Київ, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ОСОБИСТОСТІ ТА УСПІШНОСТІ ЇЇ КАР'ЄРИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті представлений аналіз методик, за якими проводиться діагностика професійної «Я-концепції». Визначено напрямки, за якими необхідно проводити дослідження цього поняття. Приведені сучасні наукові доробки в цій сфері. Особливу увагу приділено дослідженню задоволеності роботою, як однієї із складових успішності кар'єри.

Ключові слова: професійна «Я-концепція», самосвідомість, професійна затребуваність, успішність кар'єри, задоволеність роботою.

В статье проведен анализ методик, которые диагностируют профессиональную Я-концепцию. Определены направления, по которым необходимо проводить исследование этой категории. Приведены современные научные достижения в этой сфере. Отдельное внимание уделено исследованию удовлетворенности работой, как одной из составляющих успешности карьеры.

Ключевые слова: профессиональная Я-концепция, самосознание, профессиональная востребованность, успешность карьеры, удовлетворенность трудом.

In the article the methods of analysis, which is diagnosed professional self-concept are presented. Determined the directions, which is necessary to carry out by researching this category. Modern scientific achievements in this field are presented. Special attention is paid to the study of job satisfaction as one of the components of a successful career.

Key words: professional "self-concept", self-identity, professional demand, success career, job satisfaction.

Постановка проблеми. Питанням професійної «Я-концепції» приділено достатньо багато уваги з боку науковців. А саме, вони розглядають сутність цього поняття, чинники становлення та розвитку, співвідношення до «Я-концепції» в цілому. Те ж саме стосується й поняття «кар'єри» та «успішності кар'єри». Дослідники привертають увагу цим поняттям в декількох науках: це є об'єктом дослідження як психологічної, так і управлінської сфери наукового пізнання. Крім того, зараз ведеться дискусія саме з розмежування понять «кар'єри» та «успішності кар'єри», що було предметом дослідження автора в попередніх наукових роботах. Також, досліджувалось на теоретичному рівні яким чином може впливати професійна «Я-концепція» на успішність кар'єри особистості. В цілому, науковцями доводиться, що безумовно ці дві категорії: професійна «Я-концепція» та успішна кар'єра є залежними одне від одного. Однак для повної кваліфікованої відповіді доцільним є проведення власного дослідження впливу професійної «Я-концепції» на успішність кар'єри. Для цього спочатку необхідно визначити методики, якими це може бути здійснено. Проблемою в даному випадку є багатогранність обох понять, вплив яких досліджується. Так, виходячи лише з однієї категорії - професійної «Я-концепції»,

яка є складовою цілої Я-концепції людини, методик її дослідження достатньо багато.

Отже, **метою** даної наукової статті – є теоретичний аналіз методів дослідження професійної «Я-концепції» особистості та успішності кар'єри.

Результати дослідження. Для більш ґрунтовного представлення методик дослідження професійної «Я-концепції», визначимо спочатку її сутність. Як вже було зазначено, основою професійної концепції виступає «Я-концепція», яку Винославська О. А. бачить як «прояв самосвідомості, динамічна система уявлень людини про себе, що формується під впливом досвіду кожного індивіда» [1].

На відміну від самосвідомості в цілому, професійна самосвідомість більш специфічна за своїм змістом. Професійна самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність. Професійна самосвідомість включає уявлення людини про себе як про члена професійної спільноти, носія професійної культури, в тому числі певних професійних норм, правил, традицій, властивих даному професійному співтовариству. У ці уявлення включаються характеристики людини, які визначають успішність її діяльності. До них відносять професійно важливі якості, в якості яких можуть виступати індивідуально-психологічні властивості і відносини особистості.

До індивідуально-психологічних властивостей відносяться такі властивості особистості: сенсорні, перцептивні, атенціонні, мнемічні, розумові, мовні, емоційні, вольові, імажітивні, моторні, комунікативні. Відносини особистості включають: ставлення людини до професії; до себе як до суб'єкта діяльності; до інших людей (колегам, начальнику, клієнтам); до об'єкта праці; до предмета праці; до засобів праці; до умов праці [2].

Отже, виходячи з вищенаведеного можна представити методики, за якими досліджується професійна «Я-концепція».

При вивченні ставлення «людина-професія» доводиться брати до уваги цілий комплекс змінних, від яких більшою чи меншою мірою залежить кінцевий результат: успіх або неуспіх. Ці змінні можна об'єднати в три групи, як це було зроблено Н. Д. Левітовим.

Перша група – мотиваційні компоненти. У мотивах розкривається, наскільки дана професія бажана або небажана людині. Другу групу змінних складають компоненти кваліфікації: знання і вміння, які опановуються в навчальному закладі. Третю групу змінних складають індивідуальні психологічні особливості особистості. Під впливом виховання і життєвих умов складаються і видозмінюються деякі риси особистості, її характеру [3].

В даному науковому дослідженні розглянемо методики, за якими можна дослідити змінні із першої та третьої груп, так як дослідження знань, які отримані протягом навчання, не є предметом психологічного дослідження.

Методик, за якими може бути досліджена професійна «Я-концепція» людини, достатньо багато, серед них для оцінки змінних третьої групи – індивідуальних психологічних осо-

бливостей можуть бути використані персональні опитувальники типу Багаторівневий особистісний опитувальник, ММПІ, Профіль особистості Ш. Шварца, опитувальник Роттера, методика Розенцвейга, опитувальник Айзенка та багато інших.

Але ми зупинимось більше на розгляді інших методик. Так, розглянемо спочатку методики, які вимірюють самовідношення людини, однією з яких є Методика вимірювання самовідношення С. Р. Пантілєєва, яку він розробив у 1989 році. Ця методика призначена для виявлення структури самоставлення особистості, а також вираженості окремих компонентів самоставлення: закритості, самовпевненості, самокерівництва, відбитого самоставлення, самоцінності, самоприхильності, внутрішньої конфліктності та самозвинувачення.

Особливості внутрішньої динаміки самосвідомості, структура і специфіка ставлення особистості до власного «Я» надають регулюючий вплив практично на всі аспекти поведінки людини, граючи найважливішу роль у встановленні міжособистісних відносин, в постановці і досягненні цілей, в способах формування і розв'язання кризових ситуацій, в адекватній включеності суб'єкта в різного роду психокорекційні і психотерапевтичні заходи [4]. Саме дослідження цих шкал дозволить зробити деякі уявлення стосовно професійної «Я-концепції» особистості, тому що ставлення людини до самого себе, до оточуючих, до власних можливостей відображає й її ставлення до роботи, своєї професії.

Також можна використати методiku особистісного диференціалу (варіант методу семантичного диференціалу Ч. Остуда). Вона дає можливість виявити особливості професійної «Я-концепції» за трьома факторами:

фактор активності (А), фактор оцінки (О) та фактор сили (С). При інтерпретації отриманих даних враховується те, що вони є суб'єктивними характеристиками професійної «Я-концепції» особистості та відображають їхнє емоційне відношення до свого професійного образу Я [5].

В мотиваційній сфері однією з головних є методика якорів кар'єри Е. Шейна. «Якір кар'єри» виникає в процесі соціалізації на основі і в результаті навчання в початкові роки розвитку кар'єри, він стійкий і може залишатися стабільним тривалий час. По термінології, цьому поняттю відповідає поняття особової диспозиції вищого рівня [6]. Саме завдяки методиці якоря кар'єри й досліджуються кар'єрні орієнтації, які виділяються видатним вченим Е. Шейном. Вони впливають на побудову індивідуальної кар'єри кожної людини, її успішність, а також впливають із професійної «Я-концепції» [2]. Ця методика може бути використана в консультуванні відносно вибору професії, профорієнтації, а також для оцінки мотивації до професійної діяльності.

Наступна методика, яка є достатньо важливою при дослідженні професійної «Я-концепції» є методика «Диференційно-діагностичний опитувальник» Є.А.Клімова.

Методика спрямована для відбору на різні типи професій у відповідності із класифікацією типів професії Є. А. Клімова: людина-природа, людина-техніка, людина-людина, людина-знак, людина – художній образ [7].

Виходячи з того, що тест Клімова на профорієнтацію підходить для: підлітка-школяра (абітурієнта), який знаходиться в пошуках і думає на кого піти вчитися; студента, якому цікаво осмислити правильність свого вибору; компаній, які ретельно відбирають

персонал при прийомі на роботу; людини, який вже має професію, але бажає перевчитися і думає, яку професію варто вибрати; працівника будь-якої компанії, щоб краще організувати свій робочий процес і направити здатності в правильному ключі [8], можна зробити виносок, що він є конче важливим при оцінці професійної «Я-концепції» особистості на будь-якому етапі професійного шляху людини.

Досліджуючи нові розробки, необхідно виділити методику Данилової О. Ю. – методика вивчення професійної Я-концепції особистості керівника, яка дозволяє відповісти на хвилюючі психологію управління питання: «Які якості керівника професійно важливі?», «Яка структура його професійної Я-концепції?», «Що вважати головним, а що другорядним для сучасного керівника?».

У строго науковому плані пропонується методика призначена для глибокого дослідження професійної Я-концепції особистості керівника і вирішує такі основні завдання:

а) простежує тенденцію уявлення керівника про самого себе (переважання позитивної або негативної професійної Я-концепції);

б) виявляє проблемні і неблагополучні зони в професійній Я-концепції особистості керівника;

в) дозволяє проаналізувати, в якому з самооцінних блоків сконцентровані психологічні проблеми особистості керівника;

г) визначає характер проблем або конфліктів (як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних) і т.д. [9].

Особливістю цієї методики є те, що вона оцінює особистість за 4-ма складовими Я:

1. Я-реальне – те, який я в дійсності.
2. Я-ідеальне – те, яким я хотів би бути в ідеалі.

3. Я-дзеркальне – те, яким мене бачать інші.
4. Я-нормативне – те, яким мене хотіли би бачити в ідеалі інші і те яким я повинен бути для інших.

Саме додаткова оцінка за останньою складовою й є новизною даної методики, яка, як ми вже побачили, спрямована саме на дослідження професійної «Я-концепції» керівників. Це стосується керівників не лише найвищої ланки, але й середньої.

При дослідженні питання впливу професійної Я-концепції на успішність кар'єри важливим є також розгляд методики запропонованої Харитонову Є. В. та Ясько Б. А., які розробили власний опитувальник «Професійна затребуваність особистості». Автори зауважують, що в загальному і цілому затребуваність є багаторівневою і динамічною системою суб'єктивного ставлення особистості до себе як до «значущих для інших», що виявляється у внутрішньому і зовнішньому планах. У першому випадку мова йде про когнітивний, емоційний і мотиваційно-поведінковий компоненти. У другому – про реальний об'єктивне ставлення інших до особистості як до значущих інших. А оскільки затребуваність особистості є частиною глобального життєвого досвіду суб'єкта, вона включена як в особистісний, так і в соціальний та професійний простір. І так як праця в житті людини є і засобом пізнання, і перетворення світу, потребою, а іноді і метою і сенсом життя одночасно, то авторів, перш за все, цікавить аспект професійної затребуваності особистості.

На основі теоретичного аналізу та подальшого емпіричного обґрунтування були виділені основні компоненти професійної затребуваності особистості, що лягли в основу одноименого опитувальника.

1. Ставлення до себе як професіонала, реалізувати свій потенціал.
2. Належність до професійного співтовариства і суспільства в цілому.
3. Переживання професійної затребуваності.
4. Ставлення до себе як до компетентного професіонала.
5. Ставлення до себе як до авторитетного професіонала.
6. Оцінювання професійної діяльності та її результатів.
7. Сприйняття відношення інших до себе як до значимого професіоналу.
8. Самовідношення до себе як до значимого для інших професіоналу.
9. Загальний рівень професійної затребуваності особистості.

Як видно з переліку даних шкал, вони являють собою комплексну характеристику в складі професійної Я-концепції особистості і тісно перетинаються з самооцінкою і переживанням самооефективності особистості [10, 11].

Параметри професійної затребуваності роблять значний вплив як на ініціативно-вибагливі, так і на результативні показники особистості, зумовлюючи позитивні зміни в системі базових переконань, ціннісно-смысловій і мотиваційній сфері, конструктивних способах подолання стресових ситуацій та у цілому адаптаційних здібностей особистості [12].

З огляду на те, що предметом подальшого наукового дослідження автора є аналіз впливу професійної «Я-концепції» особистості на успішність її кар'єри, то цей теоретичний огляд методик був би неповним без представлення методик, за якими можна визначити задоволеність власною роботою, як одну із складових успішності кар'єри. Як було досліджено в інших роботах автора, успішність кар'єри – категорія, яку важко оцінити

та виміряти, це може бути як стрімке зростання службовими сходами, так і просто задоволеність власною роботою, можливістю реалізації свого потенціалу на ній, професійного зростання та інше.

В розвиток вищесказаного можна навести дослідження Тихомандрицької О. А. та Рікель А. М., які стверджують, що характеризуючи успішну кар'єру, по-перше, можна говорити про досягнуті людиною «об'єктивні» успіхи, що виявляють собою традиційні соціологічні «кар'єрні» показники успішності, такі як позитивна динаміка кар'єрного зростання, досягнуті рівні професійної майстерності та посадові позиції, високі розміри доходів. По-друге, суб'єктивний аспект відчуття успішності власної кар'єри, тобто ту ж динаміку зростання, досягнуті позиції і доходи, але з точки зору внутрішньої задоволеності цими параметрами [13]. Отже, для вимірювання суб'єктивного аспекту відчуття успішності власної кар'єри, й будуть описані наступні методики.

Для визначення задоволеності власною роботою виділяють наступні методики: Опитувальник задоволеності роботою, розроблений Спектором. Цей опитувальник вимірює задоволеність 9 аспектами роботи: зарплатою, просуванням, керівництвом, додатковими пільгами і виплатами, залежними винагородами, умовами виконання, колегами, характером роботи і інформуванням.

Відомим також є Мінесотський опитувальник задоволеності працею, розроблений Вайссом, включає наступні компоненти: задоволеність можливістю використання професійних навичок, від виконаної роботи, зайнятістю, можливістю підвищення професійних навичок, можливістю керувати людьми, політикою компа-

нії, справедливістю оплати праці, колективом, можливістю вдосконалити способи виконання роботи, незалежністю, відповідністю виконуваної роботи морально-етичним цінностям, визнанням, відповідальністю, гарантією стабільної зайнятості, можливістю бути корисним іншим людям, стилем керівництва, компетентністю керівництва, різноманітністю завдань, умовами праці [14].

«Шкала загальної задоволеності роботою» розроблена Камманом і ін. в 1983 році як частина «Мічиганського опитувальника організаційної оцінки». Складається з трьох пунктів, що описують суб'єктивні реакції індивіда на свою роботу і організацію. Використовується для вимірювання глобальної задоволеності роботою.

Серед останніх розробок можна виділити опитувальник компонентів задоволеності працею, розроблений Івановою Т. Ю. із співавторами на основі опитувальника задоволеності Батаршева А. В. Іванова Т. Ю. зауважує, що на основі існуючих даних можна виділити три групи компонентів задоволеності працею: соціальні, внутрішньоорганізаційні і особистісні компоненти. До соціальних компонентів відносяться прийняті в суспільстві уявлення про організацію і робоче місце конкретного співробітника, в першу чергу престижність організації та професії. Група внутрішньоорганізаційних компонентів включає задоволеність оплатою та умовами праці, керівництвом і колективом. При цьому важливо розрізняти технічні умови праці (наприклад, дотримання санітарних норм, наявність необхідних інструментів) і організацію робочого процесу (чіткість і ясність правил і поділу праці і т.п.). Нарешті, особистісні компоненти можна розділити на актуальні (вже дані людині) і потенційні

(можливості, які відкриває робота). До актуальних відносяться задоволеність процесом і змістом роботи, результатами своєї роботи (досягненнями), службовим становищем та роллю в організації. До потенціальних компонент відносяться можливість особистісного розвитку, кар'єрного росту та просування, а також можливість самореалізації. Хороший приклад останнього: уявлення «я на своєму місці», відчуття, що робота «підходить» людині [14].

Висновки. Отже, після проведення теоретичного аналізу можна зробити висновки, що універсальної методики дослідження професійної «Я-концепції» не існує. Більше того, є декілька кутів, з боку яких може бути досліджена професійна «Я-концепція» взагалі: особистий рівень, рівень опанування професійних знань та навичок та рівень мотиваційної сфери. В даній роботі розглядалися методики, які досліджують самовідношення людини до багатьох сфер її життєдіяльності, зокрема до професійної. З огляду на те, що професійна «Я-концепція» є похідною від Я-концепції взагалі, то й багато методик досліджують саме Я-концепцію, роблячи висновки вже в тому розрізі, який саме становить інтерес дослідника чи просто досліджуючи блок питань, що відповідають саме за професійну «Я-концепцію». Зараз з'являються нові доробки вчених, що розробляють власні мето-

дики, які досліджують професійну «Я-концепцію» керівника чи затребуваність професіонала взагалі. Велику роль при представленні методик відіграють методики, що досліджують мотиваційну сферу. Їх значення обумовлено тим, що професійна спрямованість та наполегливість залежить від вмотивованості особистості.

Особливої уваги необхідно приділити оцінці успішності кар'єри. Об'єктивну сторону успішності (кар'єрне зростання, заробітна плата) оцінити й не так важко, але важливим є елемент суб'єктивного відношення до цього кожного окремого індивіду. Так, для цього розроблені методики задоволеності роботою, в яких оцінюється задоволеність людини як посадою, яку вона обіймає, так і відношенням до неї колег, заробітною платою, можливістю власного розвитку тощо. Все це робить вплив не тільки на успішність власної кар'єри, але й професійної «Я-концепції» взагалі.

Проведене теоретичне дослідження методик, які можуть бути використані для аналізу професійної «Я-концепції» та успішності кар'єри, буде служити основою для подальших досліджень автора і на їх основі буде проведений емпіричний аналіз з метою визначення впливу професійної «Я-концепції» на успішність кар'єри особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Винославська О. В. Психологія Навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнєцов, В. Л. Зливков та ін. За наук. ред. О. В. Винославської. – Київ: ІНК ОС, 2005. – 352 с.
2. Елдышова О. А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления. / О. А. Елдышова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7 – С. 101-102.

3. *Профессиональное самоопределение в специализации студентов-психологов в соответствии с Я-концепцией. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://yspu.org/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%B2_%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%B%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2_%D1%81%D0%BE%D0%BE%D1%82%D0%B2%D0%B5%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%B8_%D1%81_%D0%AF-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D0%B5%D0%B9.*
4. *Методика исследования самооотношения. Энциклопедия психодиагностики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psylab.info/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F.*
5. *Иванова О. А. Исследование профессиональной Я-концепции иностранных студентов / О. А. Иванова. – Ярославский педагогический вестник – 2011 – №4 – Том II. – с. 270-274 (Психолого-педагогические науки).*
6. *Проскурка Н. М. Професійна кар'єра як один із аспектів професійного розвитку особистості // Вісник НАУ. Серія: Педагогіка. Психологія: Національний авіаційний університет. Зб. наук. пр. – К.: НАУ, 2009. – Вип. 2.*
7. *Методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е.А.Климова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/43.htm>.*
8. *Тест ДДО А.Е. Климова. Методика определения типа будущей профессии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://prevolio.com/tests/test-klimova>.*
9. *Данилова О. Ю. Профессиональная Я-концепция руководителя (методика изучения). / О. Ю. Данилова. – Теория и практика общественного развития. - №3, 2013. – с. 75-79 (Психологические науки).*
10. *Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). Режим доступа: psystudy.ru/index.php/nim/2011n3-17/486-rikel17.html.*
11. *Харитоновна Е. В. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ): методическое руководство. / Е. В. Харитоновна, Б. А. Ясько. – Краснодар: КубГУ, 2009.*
12. *Харитоновна Е. В. Взаимообусловленность профессиональной востребованности и индивидуально-психологических особенностей личности / Е. В. Харитоновна, Б. А. Ясько // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. - 2011. - Вип. 1. - С. 172-180.*
13. *Тихомандрицкая О.А. Социально-психологические факторы успешности карьеры / О. А. Тихомандрицкая, А. М. Рикель [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 2(10). Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/nim/2010n2-10/296-tikhomandritskaya10.html>.*
14. *Иванова Т. Ю. Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики / Т.Ю. Иванова, Е.И. Рассказова, Е.Н. Осин // Организационная психология. – 2012. – №3. – С. 2-15.*

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Vynoslavskaya, O.V., Breusenko-Kuznetsov, A.V. & Zlykov, V.L. et al. (2005). *Psikhologhiya* [Psychology] Kiev: INKOS [in Ukrainian].
2. Yeldyshova, A. A. (2006). *Professional'noye samosoznaniye kak psikhologicheskaya sostavlyayushchaya professional'nogo stanovleniya* [Professional self-consciousness as the psychological component of professional formation]. *Fundamental'nyye issledovaniya – Fundamental research*, 7, 101-102 [in Russian].
3. *Professionalnoye samoopredeleniye v spetsializatsii studentov-psikhologov v sootvetstvi s YA-kontseptsiiyey*. Retrieved from http://yspu.org/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BE%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%B2_%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2_%D0%B2_%D1%81%D0%BE%D0%BE%D1%82%D0%B2%D0%B5%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%B8_%D1%81_%D0%AF_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D0%B5%D0%B9 [in Russian].
4. *Metodika issledovaniya samootnosheniya. Entsiklopediya psikhodiagnostiki*. [The technique of the self-study. Encyclopedia of psychodiagnostics]. *psylab.info*. Retrieved from http://psylab.info/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F_%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F [in Russian].
5. Ivanova, O. A. (2011) *Issledovaniye professional'noy YA-kontseptsii inostrannykh studentov* [Investigation of professional self-concept of foreign students]. - *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Gazette*, Vol. II, 270-274 [in Russian].
6. Proskurka, N. M. (2009). *Profesiynaya karyera yak odyn iz aspektiv profesiynoho rozvytku osobystosti* [Professional career as one of the professional aspects of personality]. *Visnyk Natsionalnogo aviatsiynogo universytetu, Seriya: Pedagogika. Psikhologhiya – Bulletin of NAU, Series: Pedagogy. Psychology*, 2 [in Ukrainian].
7. *Metodika «Differentsialno-diagnosticskiy oprosnik» (DDO) Ye. A. Klimova*. [The method of “differential-diagnostic questionnaire” (DDQ) E.A.Klimova.] Retrieved from <http://psylist.net/praktikum/43.htm> [in Russian].
8. *Test DDO A.Ye. Klimova. Metodika opredeleniya tipa budushchey professii* [Test DDQ E. A. Klimov. Methods of determining the type of a future profession.]. Retrieved from <http://prevolio.com/tests/test-klimova> [in Russian].
9. Danilova, O. YU. (2013) *Professional'naya YA-kontseptsiya rukovoditelya (metodika izucheniya)* [Professional self-concept of the head management (method of studying)]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and practice of social development*, 3, 75-79 [in Russian].
10. Rikel, A. M. (2011). *Professional'naya Ya-kontseptsiya i professional'naya identichnost' v strukture samosoznaniya lichnosti* [Professional self-concept and professional identity in the structure of personal self-awareness]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological researches*, 2, 3(17). Retrieved from psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/486-rikel17.html [in Russian].
11. Kharitonova, Ye. V. & Yas'ko, B. A. (2009). *Oprosnik «Professionalnaya vostrebovannost' lichnosti» (PVL): metodicheskoye rukovodstvo* [Questionnaire “Professional demand for identity”], Krasnodar: KubGU.
12. Kharitonova, Ye. V. & Yas'ko, B. A. (2011). *Vzaimoobuslovlennost professionalnoy vostrebovannosti i individualno-psikhologicheskikh osobennostey lichnosti* [Interconditionality professional demand and individual psychological

- characteristics of personality]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta - Herald of Adygeya State University. Pedagogika i psikhologiya*, 1, 172-180 [in Russian].
13. Tikhomandritskaya, O.A. & Rikel, A. M. (2010). *Sotsialno-psikhologicheskiye faktory uspeshnosti karyery* [Socio-psychological factors of career success]. *Psikhologicheskiye issledovaniya - Psychological researches*, 2(10). Retrieved from <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n2-10/296-tikhomandritskaya10.html> [in Russian].
 14. Ivanova, T. YU., Rasskazova, Ye.I. & Osin, Ye.N. (2012). *Struktura i diagnostika udovletvorennosti trudom: razrabotka i aprobatsiya metodiki* [Structure and diagnostics of job satisfaction: development and testing techniques]. *Organizatsionnaya psikhologiya - Organizational Psychology*, 3, 2-15 [in Russian].

ІВАШКЕВИЧ Е.З.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра загальної
психології та психодіагностики,
Рівненський державний
гуманітарний університет,
м. Рівне, Україна

КОНЦЕПТУАЛЬНІ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА АВТОРСЬКА СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

У статті описано концептуальні моделі вітчизняної науки, в яких пропонується структура соціального інтелекту особистості. Запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту педагога. Зазначено, що соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Наголошено, що соціальний інтелект педагога вважається когнітивною основою для реалізації суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, концептуальні моделі соціального інтелекту, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

В статье описаны концептуальные модели отечественной науки, в которых предлагается структура социального интеллекта личности. Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога. Указано, что социальный интеллект педагога включает три подструктуры: когнитивную, мнемическую и эмпатийную. Подчеркнуто, что социальный интеллект педагога считается когнитивной основой для реализации субъект-субъектного общения.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, концептуальные модели социального интеллекта, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

In this article the conceptual models of social intellect of a person were described; in these models a structure of social intellect of the individual was provided. The author's structure of social intellect of a teacher was proposed. It shows us that social intellect of the teacher includes cognitive, mnemonic and emphatic substructures. It was emphasized that cognitive substructure of social intellect involved a set of fairly stable knowledge, assessment, rules of interpretation of events, human behavior, their relationships, etc. Social intellect is based on the existing system of interpretation on micro-structural and macro-structural levels. The microstructure of cognitive component of social intellect is determined by the features of the latter, namely cognitive evaluation, which determines the competent processing and evaluating the information that the subject perceives, his/her prediction, based on planning and forecasting of interpersonal interactions, communication, providing proper performance of the process of communication. The author of the article underlines that mnemonic component of social intellect of a teacher described the presence of the ability to interpret events, life events, behavior of others and their own as the subject of these events. Mnemonic substructure is based on the personal experience of the subject, where subjective statistics constitute personal interpretive complex. In this article the structure and peculiarities of emphatic component of social intellect of a teacher were described. Emphatic component of social intellect is largely dependent on what shape of the behavior the person chooses as a priority that he/she expects his/her business associated with the complex of interpretative value in relation to the world of the person. Emphatic component of social intellect is also dependent on what the person expects from other subjects of interpersonal interaction, what valuable interpretative complex of relation to the surround world it was formed inside the person, what possibilities the subject has when we tell about the usage of anticipation mechanisms in solving various problems of professional and social life. It was stressed that a social intellect of a teacher was considered as a cognitive basis for the realization of the process of subject-subject interaction.

Key words: *intellect, social intellect, conceptual models of social intellect, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect.*

Актуальність проблеми. В психологічній літературі [2; 11; 18; 21] зазначається, що соціальний інтелект є гнучким, він зазнає змін, розвивається у процесі соціальної взаємодії, є критерієм успішності останньої тощо. Соціальний інтелект – це індивідуальні задатки, здібності, здатності та особистісні властивості, що фаси літують становлення умінь і навичок здійснення соціальних дій і контактів. Також В.М.Куніцина [7] зазначає, що на відміну від структури загального інтелекту в структурі соціального інтелекту велику роль відіграють особистісні властивості суб'єкта і характеристики самосвідомості. Тому авторитарна людина, як правило, не досягає високого рівню розвитку соціального інтелекту, адже агресивність блокує встановлення адекватних взаємостосунків з людьми, фаси літує стани напруги, підозрілості, що виявляється в негативізмі, стресах, критиканстві, заздрості, образах і т.д. Авторитарність і агресивність, вважає В.М.Куніцина, – найбільш серйозні перешкоди для розвитку вміння взаємодіяти з людьми, орієнтуватися у соціальних ситуаціях. Високий рівень розвитку соціального інтелекту є властивим для людей із гуманістичною спрямованістю особистості. Індивід із високим рівнем розвитку соціального інтелекту є соціально зрілою особистістю, що має адекватну самооцінку, є самодостатньою, добре адаптованою

до незнайомих ситуацій, із добре розвиненим почуттям власної гідності, високим комунікативним потенціалом, що виявляється в здатності людини позитивно впливати на інших [7, с. 469–471]. Тому проблема даної статті є вельми актуальною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Опишемо фундаментальні результати дослідження структури соціального інтелекту у вітчизняних та зарубіжних працях. Так, у дослідженнях авторів виділяються кілька підходів до визначення структури соціального інтелекту:

- *когнітивно-конативний підхід* (Дж. Гілфорд [21], В.О.Лабунська, [8], Г.Олпорт [17], О.Б.Чеснокова [15] та ін.), який актуалізує увагу на структурних компонентах соціального інтелекту, таких, як: операції (оцінки, конвергентне мислення, дивергентне мислення, пам'ять, пізнання); категорії, що описують змістові характеристики соціального інтелекту (образні, символічні, семантичні, конативні характеристики); категорії, що описують результати обробки суб'єктом соціальної інформації (елементи, класи, міжособистісні стосунки, системи, перетворення, передбачення);
- *міжособистісний підхід* (В.В.Новіков [12], Е.Х.Хант [22], В.О.Ядов [14] та ін.), який наголошує на

структурі соціального інтелекту, що вміщує внутрішньо-особистісний і міжособистісний інтелект в межах теорій мульти-інтелекту Х.Гарднера [20], В.Штерна [цит. за 20];

- *компетентнісний підхід*, який розглядає соціальний інтелект як когнітивну компетентність (що, в свою чергу, вміщує пізнавальні здатності) (Дж.Кілстром [18], Н.Кентор [18], О.В.Корнеева [6], Н.А.Лужбіна [9], М.Форд [19], М.Тісак [19] та ін.);
- *соціально-інтегративний підхід*, емпіричні дослідження в межах якого наголошують на таких структурних компонентах соціального інтелекту, як соціальна сензитивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять, соціальне мислення тощо (Ю.В.Касаткіна [5], В.О.Лабунська [8; 16], Я.І.Михайлова [11] та ін.).

Але, на жаль, не всі проблеми з цієї теми, зокрема, питання стосовно структури соціального інтелекту особистості не є до кінця вирішеними в психологічній літературі. Особливо це стосується структури соціального інтелекту педагога, і саме це питання є предметом нашої публікації.

Отже, зважаючи на актуальність дослідження з даної проблеми, **завданнями** нашої статті є:

1. Описати концептуальні моделі вітчизняної науки, в яких пропонується структура соціального інтелекту особистості.

2. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога.

Виклад основного матеріалу. Опишемо концепції та теорії, які існують у вітчизняній науці щодо структури соціального інтелекту особистості. Так, Ю.М.Ємельянов та Є.С.Кузьмін

[4] в структурі соціального інтелекту виокремлюють комунікативну компетентність (професійна і загально-особистісна компетентність) і соціальну адаптацію (вербальні і невербальні здатності). Більш глобальною є теорія В.М.Куніциної [7], яка до структури соціального інтелекту відносить комунікативно-особистісний потенціал, характеристики свідомості та самосвідомості, соціальну перцепцію, енергетичні характеристики особистості тощо. Моделі, що описують соціальний інтелект як сукупність умінь, навичок, здібностей та здатностей описані в дослідженнях Н.А.Амінова [цит. за 4], О.В.Беляєвої [2], М.В.Молоканова [цит. за 4]. Зокрема, О.В.Беляєва [2] в структуру соціального інтелекту виокремлює такі вміння: адекватно, з різних позицій сприймати людину, розуміти її внутрішні властивості, особливості та характеристики, здатність до співпереживання, до аналізу власної поведінки, здатність регулювання власної пізнавальної діяльності, процесом спілкування та міжособистісної взаємодії. З урахуванням результатів проведених емпіричних досліджень, Н.А.Амінов і М.В.Молоканов виокремлюють такі вміння, які розглядаються структурними складовими соціального інтелекту: інтерперсональні (комунікативні), антиципативні (прогнозування впливу на інших людей), емпатійні (наголошують на емпатії щодо об'єкта, на процесах і результатах здійснення психологічної діяльності) [цит. за 4, с. 76].

За теорією Н.О.Кудрявцевої, структура соціального інтелекту вміщує комунікативні вміння, мотиваційні характеристики, самооцінку людини, властивості соціального мислення, здатності до психологічної автономності і незалежності суб'єкта пізнавальної діяльності та міжособистісної

взаємодії [цит. за 7, с. 52].

Цікавий підхід щодо структури соціального інтелекту представлений в концепції Г.П.Геранюшкіної, яка зазначає, що функціонування соціального інтелекту як групи здібностей та здатностей особистості відбувається на трьох рівнях, які й дозволяють відобразити динамічний характер даного феномена. В структурі соціального інтелекту науковець виділяє потенційний рівень, що вміщує потенційні здібності та здатності особистості, які знаходяться в стадії розвитку, актуаль-

ний рівень, до якого входять здібності та здатності особистості, що мають нормативний (середній та високий) рівень розвитку, і результативний рівень, який вміщує такі характеристики особистості, які висвітлюють особливості експлікації цих здібностей у пізнавальній діяльності. Модель структури соціального інтелекту за концепцією Г.П.Геранюшкіної зображено в табл. 2.1 [3, с. 59].

Дещо подібною до структури соціального інтелекту Г.П.Геранюшкіної є модель соціального інтелекту, запро-

Таблиця 2.1

Модель структури соціального інтелекту (за Г.П. Геранюшкіною)

Рівень експлікації компоненту	Назва компоненту	Структура компоненту
Рівень потенційних здібностей та здатностей	Когнітивний	Рефлексія
		Самооцінка
		Самоактуалізація
	Емотивний	Здатність до емпатії
		Прийнятність індивідом мікрогрупи
Рівень актуальних здібностей та здатностей	Фактори соціального інтелекту	Здатність передбачати наслідки поведінки в певній ситуації
		Здатність розуміти невербальну експресію
		Здатність розуміти вербальну експресію в контексті експлікації певної ситуації
		Здатність розуміти логіку розв'язання складних ситуацій
Результативний рівень	Комунікативний	Взаємодія в мікрогрупах
		Ведення переговорів
		Гнучкість поведінки
	Організаційний	Орієнтація на конкретний результат
		Уміння планувати і проектувати
		Здійснення управління пізнавальною діяльністю
	Комплексний	Продуктивність пізнавальної діяльності
		Соціально-психологічний статус

Таблиця 2.2

Структура соціального інтелекту (за О.І.Савенковим)

Компоненти	Змістові характеристики компонента	Критерії оцінки
Когнітивний	Соціальні знання	Знання спеціальних правил поведінки
	Соціальна пам'ять	Пам'ять на імена й обличчя
	Соціальна інтуїція	Оцінка почуттів Характеристика настановлень Розуміння мотивів вчинків інших людей Здатність адекватно сприймати поведінку інших в міжособистісній взаємодії
	Соціальне прогнозування	Моделювання власної діяльності Прогнозування свого розвитку Рефлексія власного розвитку Оцінка власних альтернативних можливостей
Емоційний	Соціальна експресія	Емоційна експресія Емпатія Емоційний контроль
	Співпереживання	Здатність ставити себе на місце інших людей Здатність співпереживати іншим людям
	Здатність до саморегуляції	Уміння регулювати свої емоції та настрої
Поведінковий	Соціальне сприймання	Уміння слухати співрозмовника Розуміння гумору
	Соціальна взаємодія	Здатність і готовність працювати з іншими у спільній діяльності Здатність до здійснення колективної взаємодії
	Соціальна адаптація	Уміння пояснювати і переконувати інших Здатність толерантно ставитися до інших людей Відкритість у взаємостосунках з оточуючими

понована В.М.Куніциною [7, с. 468]. Так, В.М.Куніцина зазначає, що соціальний інтелект містить потенційні здібності, які називаються вченою комунікативно-особистісним потенціалом. Останній великою мірою пред-

ставлений енергетичними характеристиками суб'єкта (мається на увазі темперамент індивіда, особистісні новоутворення, характеристики самосвідомості тощо).

Інший погляд на проблему струк-

Таблиця 2.3

Модель соціального інтелекту (за І.Ф. Башировим)

Компоненти	Змістові характеристики компонента	Критерії оцінки
Когнітивний	Соціальні знання	Знання спеціальних правил поведінки суб'єктів по взаємодії
	Соціальна пам'ять	Пам'ять на імена й обличчя
	Соціальне мислення	Визначення почуттів
		Визначення настрою
		Рефлексія вчинків інших людей
	Соціальне прогнозування	Прогнозування власної діяльності
		Рефлексія особистісного розвитку
	Соціальна перцепція	Уміння слухати співрозмовника
		Уміння розуміти «мову» жестів
Емоційний	Соціальна емпатія	Експресивність та емоційність
		Емпатія
	Здатність до саморегуляції	Самоконтроль
		Емоційна стійкість
Комунікативно-організаційний	Соціальна адаптивність	Уміння пояснювати і переконувати інших
		Відкритість у міжособистісній взаємодії
	Соціальна взаємодія	Здатність і готовність до виконання спільної діяльності
		Здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії

тури соціального інтелекту пропонує О.І.Савенков [13]. Автор аналізує структуру соціального інтелекту з урахуванням якісних компонентів груп здатностей; вчена виділяє когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, зміст яких представлено в конкретних здатностях особистості (табл. 2.2).

Аналогічною, але більш деталізованою в критеріях оцінки компонентів, є модель І.Ф.Баширова [1] (табл. 2.3).

Дещо іншою є структура соціального інтелекту Дж.Гілфорда [21], який виокремлює пізнавальний, поведінковий (або креативний) компоненти, а також елементи, потрібні для вико-

нання пізнавальної діяльності, а саме конвергентне мислення, пам'ять, оцінювання тощо. Структура пізнавального компоненту соціального інтелекту (що зумовлює здатність розуміти поведінку інших людей) містить такі підструктурні елементи (табл. 2.4).

Структуру поведінкового компоненту соціального інтелекту, запропоновану Дж. Гілфордом, зображено в табл. 2.5 [21, с. 151–154].

Проте, як зазначає В.О.Мазилів [10, с. 101], всі існуючі моделі соціального інтелекту є значущими як в теоретичному, так і в практичному аспектах, проте вони недостатньою мірою відповідають теоретико-методологічним

Таблиця 2.4

Структура пізнавального компоненту соціального інтелекту (за Дж. Гілфордом)

Назва фактора	Оригінальна назва	Зміст фактора
Пізнання елементів поведінки	Cognition of behavioral units	Здатність розпізнавати внутрішні ментальні стани людей
Пізнання класів поведінки	Cognition of behavioral classes	Здатність групувати внутрішні стани людей з урахуванням їхньої подібності
Пізнання стосунків у поведінці	Cognition of behavioral relations	Здатність інтерпретувати значущі зв'язки між елементами поведінки
Пізнання систем поведінки	Cognition of behavioral systems	Здатність інтерпретувати узгодженість зв'язків в соціальній поведінці
Пізнання перетворень поведінки	Cognition of behavioral transformations	Здатність гнучко реагувати на зміни під час інтерпретації соціальної поведінки

вимогам сучасної психології. Адже, стверджує вчений, всі запропоновані в науковій літературі моделі соціального інтелекту не відповідають вимогам цілісності психічних явищ, зокрема:

- модель соціального інтелекту Дж.Гілфорда та подібні за структурою моделі І.Ф.Баширова і О.І.Савенкова не експлікують ознаки континуальності соціального інтелекту; проте, остання ознака є однією із найважливіших ознак, виділених Д.В.Ушаковим;
- моделі, запропоновані В.М.Куніциною і Г.П.Геранюшкіною, навпаки, відображають континуальність як властивість соціального інтелекту за рахунок виокремлення різних рівнів даних здатностей; проте, недоліком даних моделей є те, що вони не відображають різноманітність складових соціального інтелекту;
- характерною особливістю всіх моделей є виокремлення особистісних характеристик, що

входять до структури соціального інтелекту, проте, виходячи із змісту цих моделей, незрозумілим залишається взаємозв'язок особистісних якостей та рівня сформованості соціального інтелекту.

На думку В.М.Куніциної [7], соціальний інтелект має досить складну структуру, отже, складається із:

1. Комунікативно-особистісного потенціалу, який розуміється автором як комплекс властивостей, що полегшують чи ускладнюють процес спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна контактність і комунікативна прийнятність. Вчена вважає комунікативно-особистісний потенціал базовою підструктурою соціального інтелекту.
2. Характеристики самосвідомості. До них авторка відносить почуття самоповаги, свободу від комплексів, забобонів, пригнічених імпульсів, відкритість новим ідеям, високий рівень соціальної зрілості тощо.

Таблиця 2.5

Структура поведінкового компоненту соціального інтелекту (за Дж. Гілфордом)

Назва фактора	Оригінальна назва	Зміст фактора
Дивергентне мислення в сфері експлікації елементів поведінки	Divergent production of behavioral units	Здатність відтворювати дії, які передають внутрішні ментальні стани особистості
Дивергентне мислення в сфері експлікації класів поведінки	Divergent production of behavioral classes	Здатність створювати категорії поведінкових актів, які легко сприймаються та розуміються
Дивергентне мислення в сфері взаємостосунків	Divergent production of behavioral relations	Здатність здійснювати діяльність, яка враховує поведінку іншої людини
Дивергентне мислення в сфері систем поведінки	Divergent production of behavioral systems	Здатність самостійно встановлювати послідовність дій з іншою людиною
Дивергентне мислення в сфері трансформації поведінкових дій	Divergent production of behavioral transformations	Здатність змінювати експресивне ставлення до виконаної діяльності
Дивергентне мислення в сфері результатів поведінки	Divergent production of behavioral implication	Здатність прогнозувати можливі результати ситуації

3. Пізнавальні (когнітивні) процеси: соціальне мислення, соціальна уява, соціальне уявлення, здатність до розуміння і моделювання соціальних явищ, розуміння людей і мотивації до здійснення діяльності. Людина з добре розвиненими соціальними здатностями, як правило, досить адекватно сприймає ситуації соціальної взаємодії, експлікує їх у своїй свідомості, розмірковує над своїми вчинками, діями, реакціями тощо, планує свою поведінку та їхні наслідки, добре розуміє думки і почуття інших людей. Такі люди, як правило, не є егоцентричними, а, навпаки, є великою мірою соціально орієнтованими тощо.

4. Енергетичні характеристики. Ма-

ється на увазі психічна та фізична витривалість, активність, слабкий ступінь виснаженості.

Виходячи із запропонованої структури соціального інтелекту, В.М. Куніцина описує наступні його функції:

- забезпечення адекватності, адаптивності в ситуаціях соціальної взаємодії;
- формування програми, алгоритмів і планів здійснення успішної взаємодії в тактичному і стратегічному аспектах, вирішення поточних завдань;
- планування міжособистісних подій і прогнозування їхньої реалізації;
- мотиваційна функція;
- формування соціальної компе-

тентності;

- саморозвиток, самопізнання, самонавчання.

Однією з інтегральних функцій соціального інтелекту, на думку В.М.Куніциної, є формування перспективних міжособистісних взаємостосунків з урахуванням особливостей взаємовпливу на суб'єктів діалогічного спілкування та взаємодії.

Соціальний інтелект, вказує В.М.Куніцина, є гнучким, він зазнає змін, розвивається у процесі соціальної взаємодії, є критерієм успішності останньої тощо. Соціальний інтелект – це індивідуальні задатки, здібності, здатності та особистісні властивості, що фаси літують становлення умінь і навичок здійснення соціальних дій і контактів. Також В.М.Куніцина зазначає, що на відміну від структури загального інтелекту в структурі соціального інтелекту велику роль відіграють особистісні властивості суб'єкта і характеристики самосвідомості. Тому авторитарна людина, як правило, не досягає високого рівню розвитку соціального інтелекту, адже агресивність блокує встановлення адекватних взаємостосунків з людьми, фаси літує стани напруги, підозрілості, що виявляється в негативізмі, стресах, критиканстві, заздрості, образах і т.д. Авторитарність і агресивність, вважає В.М.Куніцина, – найбільш серйозні перешкоди для розвитку вміння взаємодіяти з людьми, орієнтуватися у соціальних ситуаціях. Високий рівень розвитку соціального інтелекту є властивим для людей із гуманістичною спрямованістю особистості. Індивід із високим рівнем розвитку соціального інтелекту є соціально зрілою особистістю, що має адекватну самооцінку, є самодостатньою, добре адаптованою до незнайомих ситуацій, із добре розвиненим почуттям власної гідності,

високим комунікативним потенціалом, що виявляється в здатності людини позитивно впливати на інших [7, с. 469–471].

Спираючись на проаналізовані моделі соціального інтелекту особистості, ми запропонували власне структуру соціального інтелекту педагога. Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх

інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним з основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність у особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т.д.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

Мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність в даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від

того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, системне цілісне уявлення щодо структури соціального інтелекту педагога, виокремлення особливостей і функцій соціального інтелекту дозволяє конкретизувати поняття комунікативної компетентності педагога: комунікативна компетентність є однією із складових соціальної компетентності, розглядається як комплекс властивостей, що фасилітують комунікативний процес, формування таких інтегральних комунікативних властивостей своєї особистості, як психологічна контактність, комунікативна адаптованість і комунікативна прийнятність. Останні ми розглядаємо як детермінанти соціального інтелекту. Таким чином, комунікативна компетентність є складовою соціальної компетентності педагога, що розглядаються науковцями як підструктури соціального інтелекту педагога. Отже, ми вважаємо соціальний інтелект педагога когнітивною основою для реалізації міжособистісного спілкування, оскільки соціальний інтелект постає детермінантою не тільки прогнозування міжособистісної комунікативної взаємодії, а й організації ефективних міжособистісних стосунків, які є невід'ємною складовою спілкування з урахуванням його динамічних характеристик.

Аналіз таких дефініцій, як «соціальний інтелект», «соціальна компетентність» та «комунікативна ком-

петентність» дозволив зробити певні висновки. По-перше, соціальний інтелект є особистісним новоутворенням, що вміщує певну, чітко структуровану групу ментальних здібностей, які характеризуються володіє не тільки когнітивним, а й конативним аспектами. По-друге, соціальний інтелект слід розглядати як когнітивну основу соціальної та комунікативної компетентності (які, на думку науковців [11; 18], входять до структури соціального інтелекту), що відрізняється особливою специфікою пізнання (при цьому, характерологічними особливостями такого пізнання постає можливість урахування власного особистісного досвіду, а також здійснення комунікації з метою актуалізації такого пізнання). По-третє, специфіка пізнання з метою становлення соціального інтелекту полягає в його когнітивно-афективному характері, який є основою для формування ставлення до певного об'єкту пізнавальної діяльності.

По-четверте, становлення соціального інтелекту відбувається в процесі соціалізації особистості, тому на структуру соціального інтелекту, рівень його розвитку впливають особистісні властивості індивіда (темперамент, характер та інші), фактори навколишнього середовища (на мікро-, мезо-та макро-соціальних рівнях), а також імпліцитний вплив на структуру соціального інтелекту здійснює особистісний та професійно значущий досвід. І, нарешті, по-п'яте, динамічний характер соціального інтелекту дозволяє стверджувати про наявність кількісних і якісних відмінностей, зумовлених особливостями становлення даного особистісного утворення. Всі перераховані вище специфічні особливості соціального інтелекту будуть враховані нами у процесі дослідження структури соціального інтелекту педагога, а отримані результати будуть проаналізовані та описані у подальших публікаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Баширов И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ильдар Фаритович Баширов. – М., 2006. – 210 с.
2. Беляева Е.В. Социальный интеллект и психологические качества личности руководителя: на примере предприятий нефтегазовой отрасли [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Елена Викторовна Беляева. – Самара, 2005. – 167 с.
3. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Галина Петровна Геранюшкина. – Иркутск, 2001. – 250 с.
4. Емельянов Ю.Н. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга [Текст] / Юрий Николаевич Емельянов, Евгений Сергеевич Кузьмин. – Л. : ЛГУ, 1983. – 103 с.
5. Ключева Н.В. Учим детей общению [Текст] / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль, 1996. – 240 с.
6. Корнеева А.В. Трансформация психологической культуры личности на разных этапах вхождения в иноязычное пространство [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Алёна Викторовна Корнеева. – Барнаул, 2004. – 228 с.

7. Куницына В.Н. Межличностное общение [Текст] : [учеб. для вузов] / Валентина Николаевна Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
8. Лабунская В.А. Невербальное поведение: социально-перцептивный подход [Текст] / Вера Александровна Лабунская. – Ростов н/Д, 1986. – 135 с.
9. Лужбина Н.А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Наталья Анатольевна Лужбина. – Барнаул, 2002. – 192 с.
10. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность [Текст] : [монография] / Владимир Александрович Мазиллов. – Ярославль : МАПН, 2007. – 352 с.
11. Михайлова Я.И. Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта с интеллектуально-личностными характеристиками у детей 6-7 лет [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Я.И. Михайлова. – СПб., 2001. – 189 с.
12. Новиков В.В. Социальная психология: Феномен и наука [Текст] / В. В. Новиков. – М., 1998. – 489 с.
13. Савенков А.И. Детская одарённость: развитие способами искусства. – М. : Педагогическое сообщество России, 1999. – 220 с.
14. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности [Текст] / [под ред. Владимира Александровича Ядова]. – Л., 1979. – 263 с.
15. Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте [Текст] / Ольга Борисовна Чеснокова // Познание. Общество. Развитие / [сост. и ред. Д.В. Ушаков]. – М. : Ин-т психологии РАН, 1996. – С. 54–76.
16. Эмоциональные и познавательные характеристики общения [Текст] / [под ред. Веры Александровны Лабунской]. – Ростов н/Д, 1990. – 360 с.
17. Allport G.W. The nature of prejudice [Text] / Gordon Willard Allport. – N. Y., 1954. – 165 p.
18. Cantor N.G. Personality and social intelligence [Text] / N.G. Cantor, J.F. Kihlstrom. – Prentice-Hall, 1987. – 200 p.
19. Ford M.E. A future search of social intelligence [Text] / M.E. Ford, M.S. Tisak // Journal of Educational Psychology. – 1983. – Vol. 75 (2). – P. 196–207.
20. Gardner R.W. Frames of mind: The theory of multiple intelligences [Text] / R.W. Gardner. – L. : Heinmann, 1983. – 294 p.
21. Guilford J.P. Is some creative thinking irrational? [Text] / Joy Paul Guilford // Journal of creative behavior. – 1982. – Vol. 16 (3). – P. 151–154.
22. Hunt E.H. On the nature of intelligence [Text] / Everette Howard Hunt // Science. – 1983. – Vol. 219, № 4581. – P. 141–146.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Bashirov I.F. Social'nyj intellekt kak faktor uspehnosti professional'noj deyatel'nosti voennogo psixologa [Tekst] : dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.05 / Il'dar Faritovich Bashirov. – M., 2006. – 210 s.
2. Belyaeva E.V. Social'nyj intellekt i psixologicheskie kachestva lichnosti rukovoditelya: na primere predpriyatij neftegazovoj otrasli [Tekst] : dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.05 / Elena Viktorovna Belyaeva. – Samara, 2005. – 167 s.

3. Geranyushkina G.P. *Social'nyy intellekt studentov-menedzherov i ego razvitie v usloviyax formiruyushhego e'ksperimenta* [Tekst] : dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.07 / Galina Petrovna Geranyushkina. – Irkutsk, 2001. – 250 s.
4. Emel'yanov Yu.N. *Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy social'no-psixologicheskogo treninga* [Tekst] / Yuriy Nikolaevich Emel'yanov, Evgenij Sergeevich Kuz'min. – L. : LGU, 1983. – 103 s.
5. Klyueva N.V. *Uchim detej obshheniyu* [Tekst] / N.V. Klyueva, Yu.V. Kasatkina. – Yaroslavl', 1996. – 240 s.
6. Korneeva A.V. *Transformatsiya psixologicheskoy kul'tury lichnosti na raznykh e'tapax vxozhdeniya v inoyazychnoe prostranstvo* [Tekst] : dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.01 / Alyona Viktorovna Korneeva. – Barnaul, 2004. – 228 s.
7. Kunicyna V.N. *Mezhlichnostnoe obshhenie* [Tekst] : [ucheb. dlya vuzov] / Valentina Nikolaevna Kunicyna, N.V. Kazarinova, V.M. Pogol'sha. – SPb. : Piter, 2003. – 544 s.
8. Labunskaya V.A. *Neverbal'noe povedenie: social'no-perceptivnyy podxod* [Tekst] / Vera Aleksandrovna Labunskaya. – Rostov n/D, 1986. – 135 s.
9. Luzhbina N.A. *Social'nyy intellekt kak sistemoobrazuyushhiy faktor psixologicheskoy kul'tury lichnosti* [Tekst] : dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.01 / Natal'ya Anatol'evna Luzhbina. – Barnaul, 2002. – 192 s.
10. Mazilov V.A. *Metodologiya psixologicheskoy nauki: istoriya i sovremennost'* [Tekst] : [monografiya] / Vladimir Aleksandrovich Mazilov. – Yaroslavl' : MAPN, 2007. – 352 s.
11. Mixajlova Ya.I. *Vzaimosvyaz' urovnya razvitiya social'nogo intellekta s intellektual'no-lichnostnymi xarakteristikami u detej 6-7 let* [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / Ya.I. Mixajlova. – SPb., 2001. – 189 s.
12. Novikov V.V. *Social'naya psixologiya: Fenomen i nauka* [Tekst] / V. V. Novikov. – M., 1998. – 489 s.
13. Savenkov A.I. *Detskaya odaryonnost': razvitie sposobami iskusstva*. – M. : Pedagogicheskoe soobshchestvo Rosii, 1999. – 220 s.
14. *Samoregulyatsiya i prognozirovanie social'nogo povedeniya lichnosti* [Tekst] / [pod red. Vladimira Aleksandrovicha Yadova]. – L., 1979. – 263 s.
15. Chesnokova O.B. *Izuchenie social'nogo poznaniya v detskom vozraste* [Tekst] / Ol'ga Borisovna Chesnokova // *Poznanie. Obshchestvo. Razvitie* / [sost. i red. D.V. Ushakov]. – M. : In-t psixologii RAN, 1996. – S. 54–76.
16. *E'mocional'nye i poznavatel'nye xarakteristiki obshheniya* [Tekst] / [pod red. Very Aleksandrovy Labunskoj]. – Rostov n/D, 1990. – 360 s.
17. Allport G.W. *The nature of prejudice* [Text] / Gordon Willard Allport. – N. Y., 1954. – 165 p.
18. Cantor N.G. *Personality and social intelligence* [Text] / N.G. Cantor, J.F. Kihlstrom. – Prentice-Hall, 1987. – 200 p.
19. Ford M.E. *A future search of social intelligence* [Text] / M.E. Ford, M.S. Tisak // *Journal of Educational Psychology*. – 1983. – Vol. 75 (2). – P. 196–207.
20. Gardner R.W. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* [Text] / R.W. Gardner. – L. : Heinmann, 1983. – 294 p.
21. Guilford J.P. *Is some creative thinking irrational?* [Text] / Joy Paul Guilford // *Journal of creative behavior*. – 1982. – Vol. 16 (3). – P. 151–154.
22. Hunt E.H. *On the nature of intelligence* [Text] / Everette Howard Hunt // *Science*. – 1983. – Vol. 219, № 4581. – P. 141–146.

КОГУТЯК Н.М.,
кандидат психологічних наук,
докторант, доцент кафедри
педагогічної та вікової психології,
ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет імені
Василя Стефаника»,
м. Івано-Франківськ, Україна

КОГНІТИВНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПЕРЦЕПТИВНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА МЕНТАЛЬНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦІЙ

У статті розглядаються наукові підходи до розуміння перцептивних процесів екологічною та конструктивістською концепціями, а також мультидисциплінарною теорією обробки інформації. Окреслюється сучасне бачення ролі сприймаючого суб'єкта у пізнанні матеріального та психічного світу; його здатності моделювати перцептивні образи та використовувати їх для інтерпретації сприйнятого. Висловлюється припущення, що здатність до формування репрезентацій психічних функцій (емоцій, бажань, цілепокладань, тощо) іншої людини є більш складною, пізньою щодо появи в онтогенезі, але необхідною для адаптації людини до життя в суспільстві.

Ключові слова: перцепція, аперцепція, антиципація, екологічна концепція сприймання, конструктивістська концепція сприймання, висхідний шлях обробки інформації, нисхідний шлях обробки інформації.

В статье рассматриваются научные подходы к пониманию перцептивных процессов экологической и конструктивистской концепциями, а также мультидисциплинарной теорией обработки информации. Определяется современное видение роли воспринимающего субъекта в познании материального и психического мира; его способности моделировать перцептивные образы и использовать их для интерпретации воспринятого. Высказывается предположение, что способность к формированию репрезентаций психических функций (эмоций, желаний,

© КОГУТЯК Н.М., 2016

цилепокладань и т.д.) другого человека является более сложной, поздней относительно появления в онтогенезе, но необходимой для адаптации человека к жизни в обществе.

Ключевые слова: перцепция, апперцепция, антиципация, экологическая концепция восприятия, конструктивистская концепция восприятия, восходящий путь обработки информации, нисходящий путь обработки информации.

In the article scientific approaches to understanding environmental processes perceptual and constructivist concepts and multidisciplinary theory of information processing. Presents the current vision of the role perceiving subject in the knowledge of material and mental world; its ability to model perceptual images and use them interpretation perceived. It is suggested that the ability to form mental representations of functions (emotions, desires, intentions, etc.) the other person is more complex on a late appearance in ontogeny, but necessary for adaptation to life in society.

Key words: perception, apperception, anticipation, environmental perception concept, constructivist concept of perception, topdown path processing, bottom-up path processing.

Постановка проблеми. Від раннях концепцій репрезентації знань і до новітніх досліджень вважалося, що знання значною мірою опираються на сенсорні вхідні сигнали. Ця ідея пройшла тривалий шлях формування від давньогрецьких філософів і вчених епохи Відродження до сучасних когнітивних психологів. Проте і досі немає однозначної відповіді чи ідентичні внутрішні репрезентації світу його фізичним властивостям. Сучасна когнітивна нейронаука оперує дедалі більшою кількістю свідчень, що внутрішні репрезентації реальності не ізоморфні зовнішній, об'єктивній дійсності. У когнітивній психології під внутрішньою, ментальною репрезентацією прийнято розуміти сукупність внутрішніх структур, які формуються

в процесі життєдіяльності людини, на основі яких складається картина світу, соціуму або самого себе (Е.А. Сергієнко, Н.І. Чуприкова). Прикметник «ментальний» означає приналежність до розумової сфери суб'єкта або особливостей організації розумового досвіду (М.О. Холодна). Отже, ментальні репрезентації – це збережені психікою уявлення про оточуючий світ, як фізичний, так і психічний.

На спосіб сприймання нами первинної інформації про світ значною мірою впливає початкова організація нашої сенсорної системи і мозку – ми «влаштовані» таким чином, щоб сприймати світ певним способом, а також наш минулий досвід визначає значення первинного відчуття стимулів. Ці фактори визначають своєрідність нормативного онтогенетичного роз-

витку, а при відхиленнях чи розладах вони можуть видозмінювати репрезентовані образи до невпізнанності.

Соціально-когнітивний розвиток включає вивчення та збереження в пам'яті значення зорових (слухових, тактильних, смакових і нюхових) сигналів. Коли ми переміщуємося в просторі і взаємодіємо зі світом, ми постійно, автоматично оновлюємо зафіксовані попереднім досвідом психічні репрезентації і використовуємо цю інформацію в режимі реального часу, щоб керувати своєю поведінкою. Таким чином, здатність гнучко формувати повсякденний досвід впливає на здатність утворювати стосунки з іншими людьми та підтримувати їх. Психіка інтегрує такі образи, репрезентації та, використовуючи їх, інтерпретує основні стимули фізичного світу, а минуле навчіння впливає на поточне сприйняття.

Мета і завдання актуального дослідження полягає у теоретичному аналізі найбільш обґрунтованих підходів до когнітивного моделювання перцептивних образів та ментальних репрезентацій про внутрішній світ оточуючих. Припускаємо, що таке когнітивне моделювання є диференціюючим чинником у розмежуванні «норми-патології» соціально-когнітивного розвитку.

Стан дослідження. Більшість сучасних зарубіжних досліджень перцептивних процесів здійснюються в руслі когнітивної психології (Jacoby, L.; Dallas, M, 1981; Deubel, H; Schneider, WX, 1996; Niedenthal, PM, Barsalou, LW, Winkielman, P; et al. 2005; Burigana, L, Vicovaro, M, 2016). Психологічні школи, що займаються вивченням сприймання, розробили два ключових напрямки теоретичних поглядів на сприйняття людьми світу.

Згідно з першою – екологічною

концепцією, - сприймання полягає в прямому набутті інформації з навколишнього середовища. Провідним прихильником цієї концепції була Елеонор Дж. Гібсон (Gibson, 1966, 1979) і її послідовники з Корнелльського університету, зокрема Джеймс Каттінг (Cutting, 1986, 1993). На думку Дж. Гібсон, стимульна інформація чуттєвого досвіду і комплексні процеси сприйняття не опосередковуються ніякими іншими більш високорівневими когнітивними процесами, що відбуваються в головному мозку. Згідно з його теорією, закони сприйняття і пізнання світу людиною відповідають законам організації зовнішнього середовища. Джерелом інформації про світ є не окремі точки, а їх співвідношення, інваріантно структурований потік. Не стимул, а інформація, яка знаходиться в екологічному світі є потенційним джерелом для сприйняття. Цей напрям описує багатство прямого сприйняття як наслідок відображення багатства світу. Елеонор Дж. Гібсон назвала це концепцією прямого, безпосереднього сприймання, оскільки в оточуючій оптичній структурі існують інваріанти усіх можливих деталей або об'єктів оточуючого світу й для їх сприймання не потрібен якийсь «опосередковуючий процес» у вигляді «доустановки», гіпотези, асоціацій чи внутрішніх репрезентацій. Сприймаючий суб'єкт в процесі сприйняття робить мінімальну роботу, його роль визначається лиш здатністю отримувати таку інформацію.

Представник неогібсонівського, екологічного підходу У. Найссер дещо ускладнив таке лінійне розуміння сприймання новим елементом. Основною складовою пізнавального процесу індивіда він вважав схеми передбачення (антиципації), які і визначають подальшу активність. Ці схеми

включаються у всі перцептивні цикли. Він висловлював гіпотезу про існування інерційної сенсорної дії стимулу, яка забезпечується короткочасною пам'яттю. У результаті взаємодії наявних схем і середовища, отримана інформація модифікує схему. Отримана схема спрямовує подальший пошук і готова до прийняття нової додаткової інформації. Схеми, що забезпечують прийом інформації не є специфічно модальними - аудіальними, візуальними чи тактильними. Вони мають узагальнено-перцептивний характер, інтегрують всю інформацію. Сприйняття скеровується передбаченнями, але не керується ними. «Взаємодія схеми і ситуації означає, що ні те, ні інше окремо не визначає ходу сприйняття» [5, с. 64]. Таким чином, така взаємодія схеми і ситуації є формою випереджачого відображення, а також містить засадові положення конструктивістської концепції сприймання.

Згідно з другою - теорією конструктивного сприймання, - люди «конструюють» сприйняті образи, активно відбираючи стимули і об'єднуючи відчуття зі спогадами. Теорія конструктивного сприйняття заснована на уявленні, що в процесі сприйняття ми формулюємо і перевіряємо гіпотези про сприйняті об'єкти на основі того, що відчуваємо, і що вже знаємо. Ернст фон Глазерсфельд (1981) ввів термін «радикальний конструктивізм», основна ідея якого в тому, що пізнання – це завжди конструювання. Те, що ми дізнаємося від світу і несе-мо в світ – тільки наша конструкція і нічого більше. «Коли б ми не намагалися інтерпретувати сказане іншими, або відшукати логіку їхніх вчинків, осмислити побачене і почуте, ми завжди робимо це за допомогою елементів, які входять до складу нашого досвіду» [9]. Система конструктивів по-

роджується самим індивідом і не може ні відповідати реальному світу, ні відображати його. Пізнавальні процеси на думку конструктивістів починаються із отримання чуттєвої інформації з подальшим її зберіганням, інтеграцією й організацією в пам'яті. Формування психікою цілісних образів переплітається із заміщенням дійсного сприйняття, використовуючи закріплені за мільярди років еволюції уявлення про себе і світ у нашій перцептивній механізми (Роджер Н. Шепард). Знання отримується активно, творчо, а не пасивно розкриваються для пізнання, а це є необхідною умовою для адаптації до світу.

Таким чином, сприймання – це загальний результат того, що надходить через нашу сенсорну систему, і що ми вже знаємо про світ завдяки досвіду. Ментальні репрезентації є відповідно не тільки результатом ментального досвіду, а й впливають на засвоєння нової входної інформації та подальшого інтелектуального розвитку індивідів. На думку конструктивістів, навіть незначні зміни в патернах початкових стимулів зовнішніх об'єктів все ж дозволяють нам правильно впізнати їх через підсвідомі умовиводи – процеси, за допомогою яких ми об'єднуємо інформацію з кількох джерел для конструювання сприйняття. На думку конструктивістів, ми бачимо в рівній мірі завдяки мозку з його багатим запасом знань про світ і очам (та іншим органам чуття), які забезпечують нас новою сенсорною інформацією. При пізнанні оточуючого світу поточний стан порівнюється зі збереженими в мозку записами, образами, забезпечуючи необхідну увагу і збереження мотивації. Перед початком будь-якої дії, вже існує заготовлена програма дій, детальне уявлення про спосіб здійснення цих дій. (К. Прібрам, 1971) [4].

Отож, вказані вище напрямки умовно розділені за фактором значущості ролі сприймаючого суб'єкта у когнітивному опрацюванні стимулюючого зовнішнього середовища. Проте, на сьогодні це розмежування між конструктивістами та екологічними психологами втрачає свою гостроту, а нові дослідження пояснюють як перцептивні процеси, так і їх кореляцію із сприймаючим суб'єктом та особливостями об'єктів сприйняття.

Виклад основних положень. Дже-ром Брунер, автор теорії перцептивної готовності, вперше обґрунтував, що сприйняття є суб'єктивним і може спотворюватися під дією мотивів, цілей, установок або захисних механізмів. Саме він вперше поставив питання щодо механізмів, які відповідають за здобуття знань про інших людей і закони їх життя, в яких умовах відбувається це пізнання і що може порушити цей процес, яка природа атрибутів і де знаходиться межа між розумінням і відчуттям. Ці питання міждисциплінарного характеру і сьогодні залишають чимало простору для побудов нових гіпотез і в когнітивній психології, і в нейропсихології, і в соціальній психології, і в психології розвитку та інших психологічних галузях.

У нейробіології, когнітивній неврології і когнітивній психології задля пояснення шляхів обробки інформації визначають два напрямки: низхідний (topdown) та висхідний (bottom-up). Шлях, який йде від сенсорного входу до когнітивної обробки позначається як висхідний, «знизу вгору». А шлях від більш високих когнітивних процесів (як от виконавчих функцій, з англ. - executive functions), які містять інформацію з попереднього досвіду, до перцептивних вражень позначається як низхідний, «зверху вниз» (Biederman, I., Glass, A. L., & Stacy E. W.,

1973). Низхідний шлях вибудовує внутрішні гіпотези, прогнозує очікувані взаємодії, відповідає за появу стереотипів та установок. Висхідний шлях збагачує пізнання диференціюючими ознаками, деталями. У виразі «побачити ліс за деревами» описується компонування обох стилів перцептивної обробки.

Згідно із концепцією теоретичного синтезу перцепції нечіткий стимул, представлений на короткий час, потребує для побудови перцептивного образу низхідного шляху. Для висхідного шляху стимул повинен бути представлений достатньо довго і чітко. Процеси сенсорної ідентифікації протікають висхідним шляхом, а цілеспрямовані, довільні процеси, які базуються на функціях поточного контролю взаємодії із ситуацією та довільної уваги, - низхідним [6]. Неврологічно ці шляхи забезпечуються різними ділянками мозку.

Низхідні впливи на процес побудови образу включають вплив минулого досвіду суб'єкта, його уявлення про світ, визначення мети й власних зусиль в плані вирішення поставленої перцептивної задачі на хід обробки отриманих «даних». Низхідні впливи можуть як усвідомлюватися людиною, так і залишатися неусвідомленими. Неусвідомлювані впливи різних форм минулого досвіду і уявлень про навколишню дійсність на процес вирішення перцептивної задачі зводяться до двох широких класів феноменів - явищ праймінга (неусвідомлюваного впливу попередньої зустрічі зі стимулом на хід рішення задачі щодо даного або схожого стимулу) і контекстуальної підказки (впливу знання про контекст, в якому може зустрітися стимул, на ефективність пошуку цього стимулу). Усвідомлювані низхідні впливи з'являються в структурі перцептивно-

го процесу в тому випадку, коли цей процес стає довільним, коли суб'єкт ставить перед собою певне завдання - «мету, дану в певних умовах» [7, с. 237].

Загалом ідея низхідного шляху побудови перцептивного образу у ХХ столітті знаходила чимало прихильників та реалізовувалась у емпіричних перевірках. Так, Фредерік Чарльз Барлетт, один із засновників експериментальної когнітивної психології, вивчав вплив минулого досвіду на асиміляцію нового матеріалу. У численних експериментах він вивчав як змінюються перцептивні схеми під впливом нових стимулів, формуючи таким чином динамічні моделі інтерпретації доступного теперішнього. Аналізуючи поняття внутрішньої репрезентації зовнішнього світу Ф. Барлетт у якості основної мисленнєвої операції називав інтерполяцію – заповнення порожніх проміжків у системі уявлень задля завершення незавершеної інформації [2]. Інтерполяція розумілась ним як основний механізм розуміння мало-розумілого.

Аналітичні дослідження експериментальних пошуків перцептивних моделей сьогодні як ніколи раніше є актуальними, оскільки накопичення емпіричних фактів у цій сфері значно прогресує. Англійський нейробіолог і нейропсихолог сучасності Кріс Фріт стверджує, що наші уявлення про світ – це ілюзія, оскільки у нас немає прямого зв'язку ні з оточуючим світом, ні навіть з власним тілом. Перцептивні образи – це завжди передбачення нашою психікою найбільш ймовірних відчуттів. Наше сприйняття починається із внутрішнього, апіорного переконання – моделі світу. Користуючись цією моделлю, ми можемо передбачити, які сигнали (відчуття) повинні надійти. Такі передбачення порівнюються із реальними сигналами і, при наяв-

ності помилок, відбувається корекція перцептивної моделі. При чому не настільки важливо є те, чи модель достовірна. Більш важливим є факт забезпечення моделлю надійної комунікації з оточуючим світом. [8]

Окрім того, моделі дозволяють не тільки передбачити хід розвитку подій, а також і змінити його. Формуючи в процесі досвіду моделі, щоразу уточнюючи їх для кожної конкретної ситуації, ми узгоджуємо їх у спільноті у вигляді норм поведінки, цінностей, стереотипів тощо. Обмін знаннями, вдосконалення таких моделей світу є необхідною умовою для змін, як внутрішніх, власних, так і змін у оточуючих. Застосування низхідного шляху перцепції, таким чином, є пояснювальним механізмом багатьох соціальних феноменів. Більше того, такий механізм визнається основоположним у диференціації якісних відмінностей мислення у *homo sapiens*. Усвідомлення того, що переконання і моделі найбільш ймовірної поведінки можуть відрізнитися у різних людей, а отже скеровують їх на різну поведінку – автентично людське. Можливість передбачення (антиципації) майбутніх подій стала чи не ключовою властивістю, що визначила еволюцію.

А у дослідженнях лабораторії П.К. Анохіна щодо поведінкових актів новонаржених було з'ясовано, що випередження подій (*модель найбільш ймовірного майбутнього – авт.*) є універсальним явищем світу, яке визначило всі форми пристосування, як вроджені, так і умовнорефлекторні. «Випередження подій – це насамперед активна підтримка поставленої мети до моменту її реалізації» [1, с. 4]. Таким чином, у Ф. Барлетта знаходимо пояснення динамічності і способів оновлення перцептивних схем та еталонів, а у П.К. Анохіна – шлях зміни зовніш-

ньо світу відповідно до внутрішніх уявлень та образів. Із наведених думок помічаємо також, що сприймання не розглядається авторами як відокремлений психічний пізнавальний процес, а як комбінацію невід'ємних перцепції, мислення, уваги, пам'яті, уяви тощо. Таке трактування підтримується і вітчизняною сучасною науковою психологією. Так, С.Д. Максименко визначає сприймання наступним чином: «це цілісний когнітивний процес, у якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова йде не про «чисте» сприймання, а сприймання як домінуючу функцію, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями» [3].

Сприймання є основою орієнтації в оточуючому середовищі, дозволяє людині організувати свою діяльність, поведінку, відповідно до об'єктивних якостей речей. Саме на основі сприймань стає можливим протікання інших інтелектуальних процесів. Сприймання ще з витоків наукової психології займає одне із центральних місць у психічній діяльності людини, як основного орієнтира в оточуючій дійсності, як організатора поведінки відповідно до об'єктивних властивостей світу. Та саме об'єктивність нашого сприйняття і ставиться під сумнів у конструктивістському тлумаченні, адже нам доступні тільки суб'єктивні репрезентації...

Більшість сучасних науковців стверджує, що суб'єктивність та об'єктивність у сприйнятті не просто присутні, вони тісно переплітаються, іноді підміняючи одна одну. Таку властивість перцепції помітили Джастін Крюгер та Девід Даннінг [10]. Вони вказали на необхідність визна-

чення для кожної нашої ментальної моделі міри відповідності реальності. Цю відповідність можна позначити як об'єктивність. Наприклад, думка про те, що відмовившись від морозива ми посприємо вирішенню глобальної проблеми голоду, очевидно, має дуже низьку міру об'єктивності, а ось ймовірність того, що вистреливши в себе, людина помре, досить висока, тобто має високий рівень об'єктивності. Однак, наша психіка має тенденцію піддаватися певному ефекту, а саме втримувати окремі ментальні репрезентації, у які ми щиро віримо, навіть якщо вони не відповідають реальності. Такі моделі репрезентацій навіть заміняють нам об'єктивну реальність. Так, згідно досліджень, уявлення про власну компетентність у низькокомпетентних осіб статистично частіше є вищим, аніж у висококомпетентних. Схожі проблеми суб'єктивного компоненту соціальної перцепції неодноразово ставали предметом дослідження соціально-психологічних напрямків.

Але якщо моделі матеріального світу, або ж уявлення про себе так визначаються аперцепцією, то як ми можемо бути певні щодо наших уявлень про чужий внутрішній світ? Для адаптації людини вагоміше значення відіграє здатність прогнозувати емоції, уявлення, інтенції інших суб'єктів життєдіяльності, які недоступні безпосередньо для наших відчуттів. Такі моделі мають більше шансів на похибку, а тому довше формуються в процесі досвіду. Постійний обмін моделями, репрезентаціями внутрішнього світу приводить до їх вдосконалення та пошуку істини, але, водночас може спонукати обман або появу масових хибних уявлень. Саме постійний двосторонній процес корекції моделі чужої думки призводить до навчання, соціалізації, прогресу.

Висновки. Пошуки у просуванні розуміння яким чином, завдячуючи яким механізмам та у який спосіб відбувається сприймання суб'єктом оточуючої дійсності та самого себе є актуальними як для теоретико-методологічних, так і для емпіричних досліджень. Історичні досягнення у цьому питанні нагтовхують на актуальні обґрунтування подальших пошуків. Так, екологічна концепція сприймання із запереченням обумовленості перцепції аперцептивними моделями, пояснювала пізнання як інваріантний структурований потік, незалежний від досвіду. Поєднання відчуттів зі спогадами у конструкти задля антиципації – протилежний погляд на сприйман-

ня. При чому, роль відчуттів як каналів зв'язку із об'єктивним матеріальним світом визнається конструктивістами як дуже сумнівна. Таким чином, роль сприймаючого суб'єкта у відображенні матеріального, а тим паче психічного світу, інтерпретувалась як менш чи більш вагома. Поєднати у одній концепції обидва способи сприймання вдалося шляхом розробки мультидисциплінарної теорії обробки інформації. Саме узгодження двох шляхів – висхідного і низхідного – у сприйманні дозволяє експериментальним шляхом визначити значення відчуттів та перцептивних моделей для відображення кожної окремої ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К.Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.; с.4
2. Бартлетт Ф. Человек запоминает // Хрестоматия по общей психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. С. 292-303
3. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – Киев : Издательство ООО “КММ”, 2006. – 240 с. – ISBN 966-96599-0-9.
4. Михальский А. В. Психология конструирования будущего. – М.: МГППУ, – 2014. – 192 с.
5. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. – М.: Прогресс, -1981., 232 с.
6. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 589 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
7. Фаликман М.В. Стратегическая регуляция решения перцептивной задачи как класс нисходящих влияний на процесс построения перцептивного образа/М.В.Фаликман, Е.В.Печенкова // Первая Российская конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов. Казань: КГУ. - 2004, с. 237
8. Фритт К. Мозг и душа. Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир / Крис Фритт. – Corpus, 2012. – 336 с. – 4000 экз.
9. Цоколов С. А. Философия радикального конструктивизма Эрнста фон Глазерсфелда / С.А. Цоколов // Вестник Московского университета. - Серия 7. - Философия. - №4 - 2001., С. 38-59
10. Ehrlinger J. Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent / Joyce Ehrlinger, Kerri Johnson, Matthew Banner, David Dunning, Justin Kruger // Organizational Behavior and Human Decision Processes. - 105 (2008), P. 98-121

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Anohin P. K. *Izbrannyye trudy. Filosofskie aspekty teorii funktsionalnoy sistemy* / P.K.Anohin. – M.: Nauka, 1978. – 400 s.; s.4
2. Bartlett F. *Chelovek zapominaet* // *Hrestomatiya po obshchey psikhologii* / pod red. Yu.B. Gippenreytr, V.Ya. Romanova. S. 292-303
3. Maksimenko S.D. *Genezis suschestvovaniya lichnosti* / S.D. Maksimenko. – Kiev : Izdatelstvo OOO “KMM”, 2006. – 240 s. – ISBN 966-96599-0-9.
4. Mihalskiy A. V. *Psikhologiya konstruirovaniya buduschego*. – M.: MGPPU, – 2014. – 192 s.
5. Naysser U. *Poznanie i realnost. Smyisl i printsipy kognitivnoy psikhologii* / U. Naysser. – M.: Progress, -1981., 232 s.
6. Solso R. *Kognitivnaya psikhologiya* / R. Solso. – 6-e izd. – SPb.: Piter, 2006. – 589 s; il. – (Seriya «Mastera psikhologii»).
7. Falikman M.V. *Strategicheskaya regulyatsiya resheniya pertseptivnoy zadachi kak klass nishodyaschih vliyaniy na protsess postroeniya pertseptivnogo obraza*/M.V.Falikman, E.V.Pechenkova // *Pervaya Rossiyskaya konferentsiya po kognitivnoy nauke. Tezisy dokladov*. Kazan: KGU. - 2004, s. 237
8. Frit K. *Mozg i dusha. Kak nervnaya deyatel'nost formiruet nash vnutrenniy mir* / Kris Frit. – Corpus, 2012. – 336 s. – 4000 ekz.
9. Tsokolov S. A. *Filosofiya radikal'nogo konstruktivizma Ernsta fon Glazersfelda* / S.A. Tsokolov // *Vestnik Moskovskogo universiteta*. - Seriya 7. - *Filosofiya*. - #4 - 2001., S. 38-59
10. Ehrlinger J. *Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent* / Joyce Ehrlinger, Kerri Johnson, Matthew Banner, David Dunning, Justin Kruger // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. - 105 (2008), P. 98-121

КУХАРУК О.,
молодший науковий
співробітник, Інститут соціальної
та політичної психології НАПНУ,
м. Кмів, Україна

СУЧАСНІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ЯК ДЖЕРЕЛО ПСИХОТЕХНОЛОГІЧНИХ ФОРМ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

У статті проаналізовано ключові соціально-психологічні ідеї, що виникають у рамках сучасних психотерапевтичних підходів. Визначено можливості для застосування цих ідей у класичній соціально-психологічній науці, з'ясовано основні закономірності появи та ключові характеристики психотехнологічних форм соціально-психологічного мислення, що з'являються у рамках психотерапевтичних концепцій. Головними характеристиками соціально-психологічних ідей, що виникають у рамках психотерапії названо: використання соціально-психологічного категоріального апарату із психотерапевтичною специфікою, вибіркоче використання напрацювань соціально-психологічної науки, використання неузагальнених емпіричних результатів як підґрунтя до появи нових наукових ідей та концепцій та тенденція пояснювати засобами психотерапії ширше коло психічних явищ.

Ключові слова: психотерапія, соціально-психологічні ідеї, сучасні напрями психотерапії, соціально-психологічне мислення, психотехнологічні форми соціально-психологічного мислення.

В статье проанализированы ключевые социально-психологические идеи, которые возникают в рамках современных психотерапевтических направлений. Определены возможности для их использования в классической социально-психологической науке, установлены основные закономерности появления и ключевые характеристики психотехнологических форм социально-психологического мышления, которые появляются в рамках

© КУХАРУК О., 2016

психотерапевтических концепций. Главными характеристиками социально-психологических идей, которые возникают в рамках психотерапии названо: использование социально-психологического категориального аппарата, избранное использование наработок социально-психологической науки, использование необобщенных эмпирических результатов как основы для появления новых объясняющих идей и концепций, тенденция ключевыми терапевтическими идеями объяснять более широкое поле понятий.

Ключевые слова: психотерапия, социально-психологические идеи, современные направления психотерапии, социально-психологическое мышление, психотехнологические формы социально-психологического мышления.

The article dedicated to theoretical study of key social-psychological ideas which arise within the modern psychotherapeutic concepts. Main tendencies of their genesis are established, some opportunities of using such ideas in classical social-psychological studies are defined, key characteristics of psychotechnological forms of social-psychological thinking, which arise within psychotherapeutic concepts are described. Main characteristics of social-psychological ideas which appears within modern psychotherapeutic concepts are: using of social-psychological terms, selective usage of social-psychological scientific ideas, usage of non-generalized empirical data as an base for new concepts and explaining ideas, tendency to explain wide number of social-psychological phenomena's using only psychotherapeutic ideas.

Key words: psychotherapy, social-psychological ideas, modern psychotherapeutic concepts, social-psychological thinking, psychotechnological forms of social-psychological thinking.

Актуальність теми. Соціально-психологічні форми мислення поняття надзвичайно широке. Фактично у всіх галузях гуманітарного знання так чи інакше виникають ідеї, які можна класифікувати як соціально-психологічні. Однією із форм соціально-психологічного мислення є психотехнологічні форми. Ця форма соціально-психологічного мислення виникає на межі науки і практики і є на сьогодні однією з найбільш поширених. Сфера виникнення цих ідей досить широка – це і бізнес, і кому-

нікації і психотерапія та багато інших сфер людського життя. Разом з тим соціальна психологія користується здобутками цих сфер досить обмежено. Особливе місце в структурі соціально-психологічного мислення посідають соціально-психологічні ідеї, що виникають на стику науки і практики – у сфері прикладної психотерапії. Ці ідеї містять у собі як знання із сфери наукової психології, так і узагальнення емпіричного досвіду, що здобувається в процесі психотерапевтичної роботи.

Мета статті полягає у описі пси-

хотехнологічних форм соціально-психологічного мислення, що виникають у межах психотерапевтичних концепцій та їх характерних рис, а також у визначенні їх потенціалу для розвитку соціальної психології.

Аналіз актуальних джерел. На сьогодні тема соціально-психологічного мислення в соціальній психології вивчена недостатньо. Перш за все розглядається соціально-психологічне мислення як феномен, його характерні ознаки та зміст. Рідше вивчається його сутність та евристичний потенціал [1]. Робляться успішні спроби вивчення різних його форм та проявів [2,3,4,5]. Однак психотехнологічні форми соціально-психологічного мислення є мало вивченою сферою.

Виклад основного матеріалу статті. Соціально-психологічні ідеї так чи інакше постійно виникають у рамках різних галузей психологічної науки та практики. Із появою і популяризацією кожної нової психологічної концепції, особливо терапевтичної, у її творців найчастіше виникає бажання екстраполювати пояснювальну здібність своїх ідей в першу чергу на суміжні сфери, в тому числі і на сферу соціального буття людини.

Ця тенденція з'явилась із появою перших психологічних теорій особистості, на яких сьогодні переважно будуються терапевтичні практики. Для кращого розуміння причин появи та змісту сучасних психотехнологічних форм соціально-психологічного мислення у межах психотерапевтичних підходів варто звернутись до історичного аспекту проблеми.

Згідно із класичними підходами до вивчення історії соціальної психології перші наукові соціально-психологічні ідеї прийнято власне виділяти в межах теорій, що стали підґрунтям для більшості сучасних психотерапевтичних

концепцій – психодинамічні, когнітивні, біхевіоральні та ін. [6].

Перші системні теорії особистості виникали в умовах певного вакууму у психології – неохопленим було надзвичайно широке коло психічних і соціально-психічних феноменів. А тому в більшості випадків вони мали характер загальнопсихологічних пояснювальних теорій [6].

Ґрунтовними засадами для початку розвитку класичної соціальної психології були теоретичні постулати щонайменше трьох класичних психологічних напрямів – біхевіоризму, психоаналізу та гештальттеорії. При цьому дослідники соціальної психології іноді розділяють гештальттеорію та теорію поля чи вводять таке поняття як когнітивні теорії (під якими об'єднують теорії поля і гештальттеорії) та ін. [6]. Проте факт залишається фактом – на Заході соціальна психологія почала свій розвиток саме на цих теоретичних постулатах. Це більш ніж закономірно – ці теорії мають характер «загальних». Останньою загальною теорією прийнято називати теорію поля К. Левіна, яка виникла у середині ХХ століття. З того часу бажання віднайти «всезагальну теорію» стало викликом для багатьох науковців. І хоча у світовій науці формально давно вже відмовились від такого підходу, зосередившись на теоріях середнього рівня, бажання розширити межі пояснювальних можливостей.

Разом із соціальною психологією в межах цих підходів розвивались і терапевтичні техніки, з'являлись нові теорії особистості. Таким чином на початку розвитку психології як науки точок дотику психотерапії і соціальної психології було досить багато. З подальшим розвитком соціальної психології та психотерапії коло спільних інтересів дещо звузилось – з'явилися

питомо терапевтичні та питомо соціально-психологічні теорії «середнього рівня», а також окремі психотерапевтичні техніки, напрями та вузькоспеціалізовані методи.

Для розуміння того у яких напрямках зараз розвиваються психотехнологічні форми соціально-психологічного мислення у рамках психотерапевтичних підходів варто згадати основний зміст соціально-психологічних ідей, які виникли в рамках перших загальних психологічних теорій.

Біхевіоризм – одна з найпотужніших течій американської психології, основним напрямком якої було вивчення поведінкових проявів психіки. Класичний варіант передбачав розгляд усіх психічних явищ як безпосередню реакцію на зовнішній стимул. Пізніше з'явилися проміжні змінні між стимулом і реакцією. У межах необіхевіоризму найчастіше вивчалися моделі взаємодії людей, фрустрація та агресія, теорії навчання та ідеї соціального обміну [7]. Особливий інтерес для соціальної психології тут становить техніка соціальної психотерапії, яка по суті являла собою систему методів впливу на соціальну поведінку. Ці методи впливу використовувались для корекції всіх форм відхилень (девіантна поведінка, злочинність і т.д.) [8].

Основа *когнітивізму* – це розгляд соціальної поведінки з точки зору когнітивних процесів індивіда як істоти, здатної сприймати, переробляти інформацію, вибудовувати на цій основі цілісний, несуперечливий образ дійсності та керуватись ним у своїх діях. Головною рушійною силою є бажання підтримки когнітивної рівноваги. Найбільш цікавими тут є погляди на здатність до пізнання та її обмеження і зокрема до побудови соціальних зв'язків [7].

Найбільш відомою у світі є психоа-

налітична концепція. З.Фрейд висунув припущення про приховані психічні сили, головним джерелом яких є лібідо – сексуальний потяг загнаний у «підпілля» процесом соціалізації. З цього постали теорії групових процесів а також праці неофрейдистів (К.Хорні, Е. Фромма, Е.Еріксона та ін.) які розширили межі психоаналізу, позбавили пансексуалізму та ввели соціальний контекст. Найбільший вплив на розвиток соціальної психології справили К.Г. Юнг, що поставив на принципово нову основу вивчення соціальної психології, ввівши до нього поняття «архетип», як універсального способу структурування надіндивідуального досвіду. Історичною заслугою психоаналізу стало також запровадження практики соціально-психологічного тренінгу (Т-груп) та поштовх до формування гуманістичної психології [7].

Таким чином у перших ґрунтовних психологічних теоріях знайшлося місце і для тлумачення соціальних процесів і для ідей що стосуються соціальної психології особистості. З часом відбувся розвиток галузевої психології, але психотерапевтичні напрями, як прямі «правонаступники» перших психологічних концепцій, іноді тяжіють до пояснення широкого кола психологічної проблематики (включаючи і соціально-психологічну) доступними їм засобами.

Ще однією причиною широкої представленості соціально-психологічних ідей у психотерапії є той факт, що вивчаючи особистість, її проблеми, травми, та психічні розлади фактично неможливо робити це ізольовано від її соціального буття особливостей спілкування, специфіки належності до великих та малих груп [6].

Отже у рамках більшості сучасних психотерапевтичних підходів соціально-психологічні ідеї найчастіше

стосуються таких проблем як: спілкування як форма соціально-психологічного буття особистості (напр. бар'єри у спілкуванні, проблеми взаєморозуміння, проблеми смислів, знаків і значень, проблеми соціальної перцепції тощо); соціалізація особистості (інститути соціалізації, засвоєння соціального досвіду); членство особистості в референтній групі (наприклад, сім'я, колектив), групова динаміка малих груп, рольові конфлікти у малих групах; належність особистості до великих соціальних груп (напр. культурні та етнічні конфлікти, їх вплив на психічне здоров'я).

З іншої сторони традиційно у соціальній психології розглядається три блоки проблем особистості – проблема соціалізації, проблема соціальних установок особистості, проблеми соціально-психологічних якостей та властивостей особистості [7]. Саме на стику цієї проблематики і виникає більшість психотехнологічних форм соціально-психологічного мислення.

Важливо зазначити - незважаючи на широку представленість соціально-психологічної проблематики у психотерапії реалізується особистісно-центрований підхід – соціальні явища, їх зміст, суть та закономірності існування цікавлять психотерапевтів в тій мірі наскільки вони впливають на життя психічне благополуччя клієнта.

Ще однією характеристикою соціально-психологічних ідей у межах терапевтичних концепцій є їх зосередженість на порушеннях та фрустраціях. Це логічно, адже метою терапії і є власне «усунення» психічних пошкоджень чи мінімізація їх шкідливих наслідків. Тому головний фокус психотерапевта це завжди фокус «норма-відхилення». Така ж закономірність прослідковується і у тлумаченні соціально-психологічних феноменів, найбільшу зацікавленість вони викликають тоді коли

є загрозою психічному благополуччю особистості і розглядаються в першу чергу з точки зору усунення чи адаптації до цієї загрози.

Очевидно, що «психотерапевтичні» психотехнологічні форми соціально-психологічного мислення характеризуються тими ж ознаками що й соціально-психологічні ідеї, які виникають у інших сферах, де ми маємо справу із поєднанням науки і практики [8]. Це такі ознаки як: вільне вживання соціально-психологічного категоріального апарату; вибіркове використання напрацювань соціально-психологічної науки; використання незагальнених емпіричних результатів як підґрунтя до появи нових наукових ідей та концепцій, які стосуються соціальних явищ та тенденцій; швидка поява нових ідей та швидка втрата актуальності.

Однак варто зауважити, що є кілька помітних нюансів які різнять психотерапевтичні соціально-психологічні ідеї від інших психотехнологічних форм соціально-психологічного мислення. Першою суттєвою відмінністю від «непсихологічних» психотехнологічних форм соціально-психологічного мислення є той факт, що у сфері психотерапії є достатній арсенал власних емпіричних методів і вони часто подібні до соціально-психологічних, в той час як наприклад у сфері бізнесу чи масових комунікацій найчастіше використовують адаптовані до задач методи соціально-психологічної науки. Однак тут спостерігаємо іншу тенденцію – спроби теоретичними чи практичними методами психотерапії вивчати і пояснювати соціально-психологічні явища.

Також можна зазначити, що хоч у сфері психотерапії досить вільно трактуються соціально-психологічні терміни, та все ж їх вживання є усві-

домленим та близьким до класичного розуміння ніж це прийнято у бізнесі, середовищі, маркетингу чи менеджменті. У психотерапії зазвичай зберігається розуміння терміну, але він набуває більшої центрації на проблемах особистості, феномен розглядається з точки зору його значення. У психотерапії також більш помітні двосторонні зв'язки із соціальною психологією. Тут значно більше ніж у практичних сферах людського буття помітний вплив напрацювань соціальної психології, так само як і «терапевтичні» ідеї значно легше проникають у класичну соціальну психологію. Разом з тим закономірність швидкої появи нових та втрати актуальності старими ідеями характерне як для психотерапевтичної так і для інших практично орієнтованих сфер існування психотехнологічних форм соціально-психологічного мислення. Більше того, сама техніка консультування зазнає трансформацій, формалізації та прицільного вивчення ефектів що виникають в результаті взаємодії терапевт-клієнт.

Саме ці основи консультування можна назвати загальними для всіх концепцій психотерапії. З іншої сторони розробка принципів консультування може стати цікавою для соціальної психології, в якості прийомів ефективного спілкування, які можуть бути використані для покращення взаєморозуміння між комунікаторами.

Наприклад, традиційно виділяють три важливих якості для ефективного консультування: повага до клієнта, доброзичливість, емпатія. Таким чином консультант повинен вміти стати на місце клієнта [9]. Виходячи за рамки психотерапії, у соціальній психології ці принципи можуть бути використані як основа для розробки технік взаєморозуміння. Більше того, описуючи техніку консультування психотера-

певти яскраво ілюструють можливість та обмеження застосування різноманітних технік консультування, які успішно можна тлумачити як техніки ефективного спілкування в цілому.

Прийнято виділяти такі принципи спілкування терапевта з клієнтом [10]: доброзичливе і безоціночне ставлення до клієнта; орієнтація на норми і цінності клієнта; заборона давати поради; анонімність; розмежування особистих і професійних відносин; включеність клієнта в процес консультування.

Кожен із цих принципів має своє детальне тлумачення та реалізацію на рівні конкретних практик та механізмів, які можуть широко використовуватись у психології спілкування [9,10].

Особливий інтерес представляє собою і можливе використання комунікативних технік, що добре вивчені та застосовуються у консультуванні. Найчастіше це такі техніки, як: обмеженість мовлення консультанта в діалозі, наближення мови консультанта до мови клієнта, лаконічність і точність висловлювань консультанта, альтернативні формулювання, аналіз емоційних переживань, акцентування на емоційних переживаннях, використання парадоксальних питань, використання інтерпретацій, уточнюючі і поглиблюючі формулювання, перефразування.

Ці та багато інших технік комунікації, які застосовуються в процесі терапевтичної бесіди цікаві не стільки своєю новизною (вони детально описані в ряді робіт із психології спілкування), скільки практичною можливістю вивчення впливів, які вони чинять на особистість, можливістю для теоретичного узагальнення емпіричних знань із сфери соціальної психології.

Висновки:

1. Соціально-психологічні ідеї широко представлені у переважній біль-

шості психотерапевтичних концепцій.

2. Причинами поширення соціально-психологічних ідей у психотерапевтичних концепціях є історична та змістовна спорідненість цих двох напрямів психології.

3. Основні точки дотику соціальної психології та психотерапії це - спілкування, процеси соціалізації, членство в групі та процеси ідентифікації, соціальні процеси та явища.

4. Головними ознаками психотехнологічних форм соціального мислення є фокусування на особистості

та фокусування на відхиленнях від норми у природі соціально-психологічних феноменів.

5. Загальними ознаками всіх психотехнологічних форм соціально-психологічного мислення є: вибіркове і вільне вживання соціально психологічного категоріального апарату, схильність використовувати незагальнені емпіричні дані, як основу для побудови теоретичних моделей, вибіркове використання напрацювань соціальної психології, швидке виникнення нових ідей та швидка втрата актуальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Слюсаревський М.М. Соціально-психологічне мислення: сутність і формопрояви / М.М. Слюсаревський // Наукові студії з соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К., 2014. – Вип. 32(37) – С. 5-25
2. Жовтянська В.В. Теорія смислових трансформацій: вихідні засади та пояснювальний потенціал / В.В. Жовтянська // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю "Особистість у сучасному світі". – К.: ДП "Інформаційно-аналітичне агентство", 2015.
3. Кальницька Ю.С. Особистість в інтерпретації вітчизняних мислителів другої половини ХІХ - початку ХХ ст / Ю.С. Кальницька // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю "Особистість у сучасному світі". – К.: ДП "Інформаційно-аналітичне агентство", 2015. – Ч. 2.
4. Слюсаревський М.М. Соціальна психологія: погляд у минуле в ім'я грядущого / М.М. Слюсаревський // Науково-популярний журнал «Світогляд». – № 3(53), 2015. – С. 18–21.
5. Татенко В.О. Персонологія з позицій суб'єктно-вчинкового підходу / В.О. Татенко // Психологічні науки: проблеми і здобутки - К., 2015. – Вип. 7. – С. 277-293.
6. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. «Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы» М., 2001
7. Основи соціальної психології: Навчальний посібник / О. А. Донченко, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Хазратова та ін.; За ред. М. М. Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2008
8. Кухарук О.Ю. Психотехнологічні форми соціально-психологічного мислення: визначення та основні характеристики // Психологічні науки: проблеми і здобутки. Зб.наук. праць – К., 2015 – Вип.8
9. Вебер В. "Важные шаги к помогающему диалогу. Программа тренинга,

- основанная на практическом опыте" / Под общей редакцией В. Кагана и Е. Креславского. – СПб., 1998.
10. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – Изд. 2-е. – М.: Независимая фирма "Класс", 1999.
 11. Психотерапевтическая энциклопедия. под ред. Б.Д. Карвасарского- изд 2-е издание - Спб, 2000.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Sliusarevskiy M.M. Sotsialno-psykholohichne myslennia: sutnist i formoproaiavy/ M.M. Sliusarevskiy// Naukovi studii z sotsialnoi ta politychnoi psykholohii : zb. statei /NAPN Ukrainy, In-t sots. ta polit. psykholohii. – K., 2014. . – Vyp. 32(37) – S. 5-25
2. Zhovtianska V.V. Teoriia smyslovykh transformatsii: vykhidni zasady ta poiasniuvalniyi potentsial /V.V. Zhovtianska// III Vseukrainskyi psykholohichnyi konhres z mizhnarodnoiu uchastiu "Osobystist u suchasnomu sviiti". – K.: DP "Informatsiino-analitychne ahentstvo", 2015.
3. Kalnytska Iu.S. Osobystist v interpretatsii vitchyznianskykh mysliteliv druhoi polovyny XIX - pochatku XX st /Iu.S. Kalnytska// III Vseukrainskyi psykholohichnyi konhres z mizhnarodnoiu uchastiu "Osobystist u suchasnomu sviiti". - K.: DP "Informatsiino-analitychne ahentstvo", 2015. - Ch. 2.
4. Sliusarevskiy M.M. Sotsialna psykholohiia: pohliad u mynule v im'ia hriadiushchoho /M.M. Sliusarevskiy //Naukovo-populiarnyi zhurnal «Svitohliad». – № 3(53), 2015. – S. 18–21.
5. Tatenko V.O. Personolohiia z pozytsii subiektno-vchynkovoho pidkходу / V.O. Tatenko // Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky - K., 2015. – Vyp. 7. – S. 277-293.
6. Andreeva H.M., Bohomolova N.N., Petrovskaia L.A. «Zarubezhnaia sotsyalnaia psykholohiia XX stoletia. Teoretycheskye podkhody» M., 2001
7. Osnovy sotsialnoi psykholohii: Navchalnyi posibnyk / O. A. Donchenko, M. M. Sliusarevskiy, V. O. Tatenko, T. M. Tytarenko, N. V. Khazratova ta in.; Za red. M. M. Sliusarevskoho. – K.: Milenium, 2008
8. Kukharuk O.Iu. Psykhotekhnolohichni formy sotsialno-psykholohichnoho myslennia: vyznachennia ta osnovni kharakterystyky //Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky. Zb.nauk. prats – K., 2015 – Vyp.8
9. Veber V. "Vazhnyie shagi k pomogaiushchemu dialogu. Programma treninga, osnovannaia na praktycheskom opytie" / Pod obshchei redaktsyei V. Kahana y E. Kreslavskoho. – SPb., 1998.
10. Aleshyna Iu.E. Indyvydualnoe I semeinoe psykholohicheskoe konsultyrovanye. – Izd. 2-e. – M.: Nezavysyamaia fyрма "Klass", 1999
11. Psykhoterapevticheskaia entsyklopedyia. pod red. B.D. Karvasarskoho- izd 2-e izdaniye - Sph, 2000.

ЛАЗОРКО О.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, докторант кафедри
загальної та соціальної
психології, Східноєвропейський
національний університет,
м. Луцьк, Україна

КООРДИНАТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ В РІЗНИХ УМОВАХ ПРАЦІ

У статті презентовано теоретико-методологічне та емпіричне обґрунтування змісту психологічного благополуччя професійної реалізації фахівців в різних умовах праці. Окреслено основні аспекти запропонованої дослідницької позиції теоретичного аналізу і розробки програми емпірико-діагностичного вивчення. Теоретична концептуалізація проблеми торкається розгляду аспектів психологічного благополуччя особистості в межах соціально-професійної реалізації. Зазначено специфічність дослідження психологічного благополуччя фахівців, які працюють в звичайних та емоційно-напружених умовах. Розроблена програма емпіричного дослідження, а також комплекс використаних методів математичної обробки результатів дослідження дає змогу конкретизувати координати психологічного благополуччя медичних працівників, які працюють в різних умовах емоційної напруженості. Визначено модальні ознаки психологічного благополуччя у лікарів та медичних сестер з різним стажем професійної діяльності, які працюють в різних умовах емоційної напруженості.

Ключові слова: психологічне благополуччя, професійна реалізація, емоційно-напружені умови, медичні працівники.

В статье представлены теоретико-методологическое и эмпирическое обоснование содержания психологического благополучия профессиональной реализации специалистов в различных условиях труда. Определены основные аспекты

предложенной исследовательской позиции теоретического анализа и разработки программы эмпирико-диагностического изучения. Теоретическая концептуализация проблемы касается рассмотрения аспектов психологического благополучия личности в рамках социально-профессиональной реализации. Указано специфичность исследования психологического благополучия специалистов, которые работают в обычных и эмоционально-напряженных условиях. Разработана программа эмпирического исследования, а также комплекс использованных методов математической обработки результатов исследования позволяет конкретизировать координаты психологического благополучия медицинских работников, работающих в различных условиях эмоциональной напряженности. Определены модальные признаки психологического благополучия у врачей и медицинских сестер с разным стажем профессиональной деятельности, работающих в различных условиях эмоциональной напряженности.

Ключевые слова: психологическое благополучие, профессиональная реализация, эмоционально-напряженные условия, медицинские работники.

The article represents theoretical, methodological and empirical grounding of the content of psychological well-being of professional realization of specialists in different work conditions. The main aspects of the proposed research position of theoretical analysis and program development of empirical diagnostic study have been outlined. Theoretical conceptualization of the problem concerns consideration of the aspects of psychological well-being of personality within the social and professional realization. The specificity of studying the psychological well-being of specialists working in normal and emotionally tense conditions has been indicated. The developed program of empirical research and also complex of used methods of mathematical processing of the research results enables to concretize coordinates of psychological well-being of health professionals working in different conditions of emotional tension. Modal features of psychological well-being of doctors and nurses with different professional experience working in different conditions of emotional tension have been determined.

Key words: psychological well-being, professional realization, emotionally tense conditions, health professionals.

Постановка проблеми. Повноцінне життя людини, сповнене реальними цінностями і принципами, визначає траєкторію його розгортання, векторизація якого зумовлена фактом психологічного благополуччя. Останнім часом усе помітнішою стає необхідність звернення до позитивного психологічного функціонування особистості, завдяки якому людина може відчувати себе повноцінним суб'єктом як особистісної, так й професійної реалізації. Щодо конкретизації психологічного благополуччя фахівців, які працюють в різних умовах, то актуальність постановки є безперечною, адже факт професійного функціонування в емоційно-напружених умовах діяльності вимагає від фахівців подвійного зусилля у вирішенні емоційно-напружених чи то навіть, екстремальних ситуацій. Як у випадку професійної діяльності медиків, професійна діяльність яких пов'язана із інтенсивною міжособистісною взаємодією із «важким контингентом» (хворими людьми). Таким чином, окреслена проблема актуалізує як проблеми соціально-психологічної адаптації фахівців, які працюють в різних умовах, так й вимагає розробки нових психологічних проектів щодо формування професійної безпеки особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для даного дослідження важливого значення набувають праці,

в яких висвітлено аспекти професійної реалізації фахівців, які працюють в різних умовах емоційної напруженості (В. Бойко, Н. Водопьянова, Дж. Грінберг, Є. Ільїн, Р. Лазарус, В. Медведєв, Г. Нікіфоров та ін.); аспекти психологічного благополуччя особистості як соціально-психологічного явища співвідношення людиною своїх актуальних і потенційних можливостей, її актуального рівня розвитку з вимогами професійного середовища (В. Бодров, Ж. Вірна, Ю. Забродін, Є. Климов, М. Пряжніков, А. Фонарьов та ін.); концептуальні питання щодо етики та деонтології професійної діяльності медичного працівника (І. Гурвіч, І. Жукова, Б. Карвасарський, С. Лібіх, В. Ташликов, Й. Харді, О. Шевченко, Л. Юр'єва та ін.).

Провівши аналіз проблеми в психологічній літературі помічаємо певний дефіцит теоретико-емпіричного матеріалу. В той же час результати багаточисельних досліджень доводять, що професійну діяльність лікарів слід відносити до таких видів діяльності, яка ставить підвищені вимоги до фізичного і психічного здоров'я професіоналів, що зумовлює необхідність комплексної розробки програми психологічного забезпечення професійного здоров'я цих фахівців. А дослідження психологічного благополуччя медичних працівників становить безсумнівний інтерес, позаяк дає змогу по-новому подивитися на поведінку

суб'єкта професійної діяльності. Також проблема вивчення невротизації особистості ставиться в плані не тільки експериментальних досліджень, але й плані теоретичного обговорення в силу дефіциту існуючих доробок.

Метою запропонованого матеріалу є теоретичне обґрунтування проблеми та представлення емпіричного матеріалу щодо визначення центральної позиції стану психологічного благополуччя професійної реалізації фахівців в різних умовах діяльності.

Виклад основного матеріалу. Центральним психологічним конструктом запропонованого матеріалу є психологічне благополуччя особистості, який у психології вивчається порівняно недавно, але на сьогоднішній день вміщує основні аспекти його конкретно-наукового виміру. Передусім йдеться про розроблені моделі психологічного благополуччя людини, представлені у психоаналізі, теорії психосинтезі, гештальтпсихології, гуманістичній психології тощо (Р. Ассаджіолі, А. Лоуен, А. Маслоу, Р. Мей, Ф. Перлс, К.Роджерс та ін.).

Переважно у кожній із запропонованих моделей при розгляді психологічного благополуччя особистості, йдеться про особливості раціональної організації життя через переживання особистістю почуття задоволеності від життя, яке досить часто розглядається в різних аспектах через складник щастя, задоволеністю працею, задоволеністю життям тощо. На нашу думку, саме задоволеність життям складає реальний конструкт психологічного благополуччя людини. Основна функція психологічного благополуччя, на думку Р. Шаміонова, полягає у створенні динамічної рівноваги між особистістю й навколишнім світом [5]. Тому психологічне благополуччя може бути і як передумова узгодженості між осо-

бистістю й середовищем, і як один із критеріїв соціально-психологічної адаптації.

Серед структурних компонентів психологічного благополуччя О. Ширяєва виокремлює афективний, метапотребовий, світоглядний, інтрарефлексивний та інтеррефлексивний [6, с. 12]. Головними критеріями психологічного благополуччя особистості, відзначає автор, є об'єктивна успішність і суб'єктивне переживання благополуччя, що виявляється у відчутті щастя й задоволеності життям у цілому.

Задоволеність або незадоволеність життям визначає дуже багато вчинків суб'єкта, різні види його діяльності й поведінки: побутового, економічного, політичного характеру. На переживання благополуччя (або неблагополуччя) впливають різні сторони буття людини, у ньому інтегровано багато особливостей ставлення людини до себе й навколишнього світу. У нашому випадку йтиметься про особливості психологічного благополуччя у професійній реалізації медичних працівників в різних умовах праці, які безпосередньо пов'язані із аспектами професійної адаптації цих фахівців.

Добре відомим є факт, що процес адаптації є безперервним, але його активізація настає тоді, коли в системі «суб'єкт праці – професійне середовище» виникає неузгодженість. У процесі адаптації виділяють три періоди – адаптативна напруга, стабілізація, адаптативне виснаження, – які відображають співвідношення стану енергетичних, інформаційних, поведінкових ресурсів суб'єктів праці і вимог виробничого середовища [4]. Класично у психології виділяють такі етапи професійної адаптації: первинна, період стабілізації, можлива дезадаптація, вторинна дезадаптація, вікове зниження адаптаційних можливостей

[3]. Також професійну адаптацію розглядають як пристосування індивіда до певного виду професійної діяльності, певного соціального оточення, умов праці та особливостей конкретної спеціальності. Тому успішність професійної адаптації є залежною від схильностей адаптанта до конкретної професійної діяльності, збігу суспільної та особистої мотивації праці тощо [2]. Слід зазначити, що психологічна адаптація проявляється у підвищенні функціональної надійності, емоційної стійкості, в адекватності емоційних переживань професійних успіхів та невдач, що у загальній сукупності визначає міру психологічного благополуччя професійної реалізації фахівця. Межа психологічного благополуччя професійної реалізації особистості повинна співпадати із межами професійного простору, що як «інтегроване психологічне утворення особистості, забезпечує її автономність та збереження професійної ідентичності» [1, с. 107].

В межах даного дослідження логічним є розгляд репрезентативного зв'язку між рівнем психологічного благополуччя та змістом професійної ідентифікації і станом задоволеності працею медичних працівників. Більш того нами було враховано професійний стаж фахівців, які працюють в емоційно-напружених умовах діяльності. Для емпіричного підтвердження сформульованих нами теоретичних положень щодо обґрунтування центральної позиції взаємозв'язку між рівнем психологічного благополуччя та змістом професійної ідентифікації і станом задоволеності працею медичних працівників та визначення правомірності використання запропонованих діагностичних засобів було проведено дослідження на вибірці медичних працівників (лікарі та медичні сестри), що склала 441 особу. Науково-

дослідницька робота здійснювалась на базі Луцької міської дитячої поліклініки, Луцького центру первинної медико-санітарної допомоги № 2 та Волинської обласної інфекційної лікарні. Вибірку медичних працівників було диференційовано за двома критеріями – *стаж і умови професійної діяльності* (група медичних працівників із стажем професійної діяльності до 5-ти років (адаптанти (А)) (n=205), серед яких 90 медичних працівників працюють у поліклініці (група 1 (А)), а 115 – у інфекційній лікарні (група 2 (А)) та група медичних працівників із професійним стажем більше 5-ти років (майстри (М)) (n=236), серед яких 124 медичних працівників працюють у поліклініці (група 3 (М)), і відповідно 112 – у інфекційній лікарні (група 4 (М)). Під час формування вибіркової сукупності було дотримано вимог щодо її змістовності та еквівалентності, що виражалося у нормальному розподілі емпіричних даних з усієї вибірки.

Серед діагностичних методик використовувалися методики: визначення задоволеності працею (А.В. Барташева), шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація Н. Н. Лепешинського) та методика вивчення професійної ідентичності Л. Шнейдер. При обробці результатів констатувального експерименту використовувався кореляційний аналіз для встановлення взаємозв'язку між діагностованими показниками.

Так в результаті кореляційного аналізу у групі 1 (А), нами зафіксовано, що рівень психологічного благополуччя цих медичних працівників локалізований у показниках позитивних взаємин з іншими та автономії, що тісно пов'язано із інтересом до роботи, і не дає підстав для переживання передчасної ідентичності (рівень значущості $p \leq 0,05$) (Рис. 1).

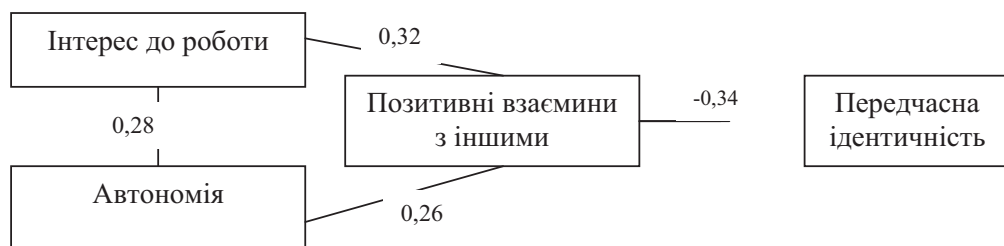


Рис. 1. Кореляційна плеяда статистично значущих взаємозв'язків між показниками психологічного благополуччя, задоволеності працею та професійної ідентичності у групі 1 (А)

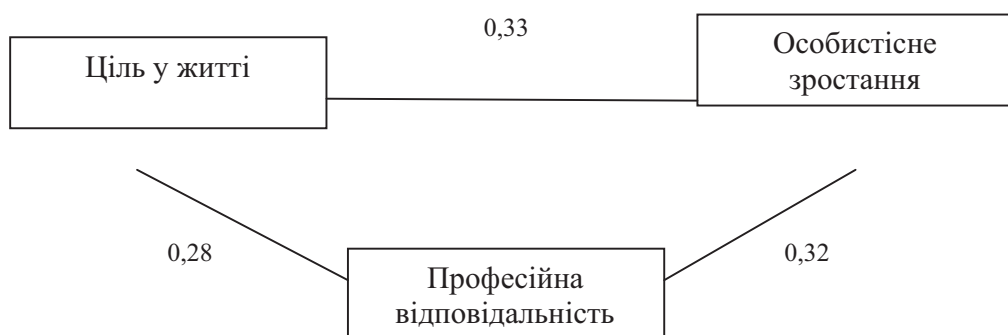


Рис. 2. Кореляційна плеяда статистично значущих взаємозв'язків між показниками психологічного благополуччя, задоволеності працею та професійної ідентичності у групі 2 (А)

У групі 2 (А) зафіксовано кореляційну плеяду, у якій рівень психологічного благополуччя визначається тенденціями до особистісного зростання і вмінням ставити життєві цілі, що знаходить прояв у сформованій професійній відповідальності (рівень значущості $p \leq 0,05$) (Рис. 2).

Кореляційна плеяда показників психологічного благополуччя, задоволеності працею та професійної ідентичності у групі 3 (М) демонструє психологічне благополуччя у вміння керувати оточенням, яке супроводжується ознаками передчасної ідентичності, які блокують задоволеність досягненнями на роботі та умовами праці (рівень значущості $p \leq 0,05$) (Рис. 3).

У групі 4 (М) зафіксовано кореляційну плеяду між показниками психологічного благополуччя у прагненні до особистісного зростання і розвитку само прийнятті, які супроводжуються професійною відповідальністю та досягнутою професійною ідентичністю (рівень значущості $p \leq 0,05$) (Рис. 4).

Проведене дослідження дало змогу виокремити модальні ознаки психологічного благополуччя у лікарів та медичних сестер з різним стажем професійної діяльності, які працюють в різних умовах емоційної напруженості. В результаті відмічено тенденційну закономірність: так у групі медичних працівників, які працюють у поліклініках, більш виокремлюється само-

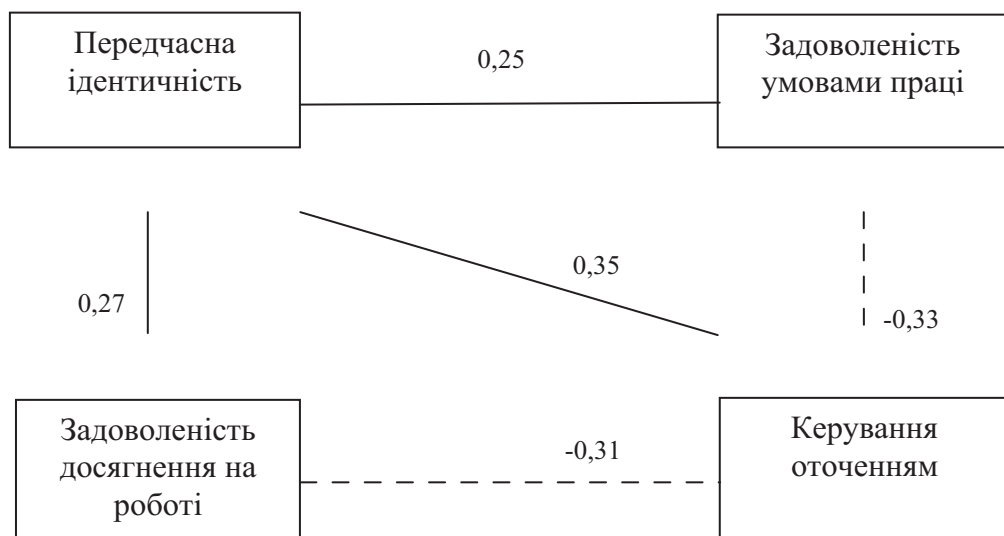


Рис. 3. Кореляційна плеяда статистично значущих взаємозв'язків між показниками психологічного благополуччя, задоволеності працею та професійної ідентичності у групі 3 (М)

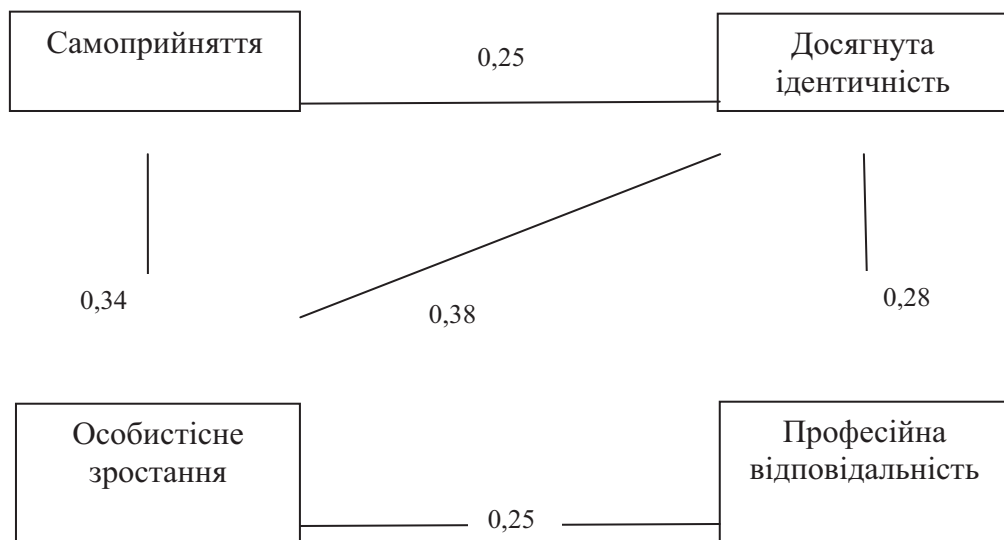


Рис. 4. Кореляційна плеяда статистично значущих взаємозв'язків між показниками психологічного благополуччя, задоволеності працею та професійної ідентичності у групі 4 (М)

визначення й незалежність, здатність оцінювати себе, виходячи з особистих стандартів і вміння обирати або створювати умови задля задоволення власних потреб і цінностей; в той же час слід відмітити, що у групі адаптантів, за рахунок сформованого інтересу до роботи, відбувається блокування передчасної ідентичності, яка більш ймовірно носить характер навіюваної, на відміну від групи медичних працівників, які працюють більше 5-ти років, у яких передчасна ідентичність, визначена надмірною авторитарністю, визначає зміст професійної задоволеності умовами і досягненнями у роботі, але не дає можливість ефективно вибудовувати довірливі і емпатійні відносини з іншими, і, як результат часто переживати фрустрованість у міжособистісних взаєминах.

У групі медичних працівників, які працюють в емоційно-напружених умовах, відмічено виражену цілеспрямованість та присутність переконань, які надають життю сенсу, вони відповідальні за безперервний розвиток

і реалізацію свого професійного потенціалу, і при цьому визначаються позитивним ставленням до себе, що групі адаптантів відображається на їх професійній відповідальності, а групі майстрів ще й на досягнутій професійній ідентичності як найвищій ознаці сформованого почуття спрямованості і осмисленості життя.

Висновки і перспективи. Запропоноване теоретичне та емпіричне дослідження дає змогу висувати до модальні позиції взаємозв'язку між рівнем психологічного благополуччя та змістом професійної ідентифікації і станом задоволеності працею медичних працівників, які можна вважати потужними факторами професійної адаптації особистості. Перспективами подальшого вивчення проблеми вважаємо кваліфіковану деталізацію складання емпіричних програм з вивчення психологічного благополуччя фахівців інших спеціальностей відповідно до змодельованої програми організації дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вірна Ж.П. Професійний простір особистості: від ознак дисциплінарності до реальності суб'єктивного моделювання / Ж.П. Вірна. – Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – Випуск 23. – Кам'янець-Подільський : «Аксіома», 2014. – С. 100-111.
2. Ильин Е.П. Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 224с. (серия «Мастера психологии»).
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник для студентов вузов / Е.А. Климов. – М. : Культура и спорт, «Юнити», 1998. – 350 с.
4. Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2006. – 480с.
5. Шамяионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Раиль Мунирович Шамяионов. -- Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. -- 180 с.
6. Ширяева О. С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ольга Сергеевна Ширяева. -- Петропавловск-Камчатский, 2008. – 254 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Virna Zh. *Profesiyniy prostir osobistosti: vid oznak distsiplinarnosti do realnosti sub'ektivnogo modelyuvannya* / Zh.P. Virna. – *Problemi suchasnoyi psihologiyi : zb. nauk. prats Kam'yanets-Podil'skogo nats. un-tu im. Ivana Oghienka, In-tu psihologiyi im. G.S.Kostyuka NAPN Ukrayini*. – Vipusk 23. – Kam'yanets-Podil'skiy : «Aksioma», 2014. – S. 100-111.
2. Ilin E.P. *Rabota i lichnost: trudogolizm, perfektsionizm, len* / E.P. Ilin. – SPb. : Piter, 2011. – 224s. (seriya «Mastera psihologii»).
3. Klimov E.A. *Vvedenie v psihologiyu truda: uchebnik dlya studentov vuzov* / E.A. Klimov. – M. : Kultura i sport, «Yuniti», 1998. – 350 s.
4. *Psihologiya professionalnogo zdorov'ya: ucheb. posobie* / Pod red. G.S. Nikiforova. – SPb. : Rech, 2006. – 480s.
5. Shamionov P. M. *Psihologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* / Rail Munirovich Shamionov. – Saratov : Izd-vo Saratov. un-ta, 2004. – 180 s.
6. Shiryayeva O.S. *Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti v ekstremal'nykh usloviyakh zhiznedeyatel'nosti : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01* / Olga Sergeevna Shiryayeva. – Petropavlovsk-Kamchatskiy, 2008. – 254 s.

ЛІСОВА Т.В.,
кандидат фізико-математичних
наук, доцент, кафедра прикладної
математики, інформатики та
освітніх вимірювань, Ніжинський
державний університет імені
Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ ПРИ САМООЦІНЮВАННІ РІВНЯ КРЕАТИВНОСТІ

У статті досліджуються гендерні відмінності при самооцінюванні рівня креативності студентами молодших курсів та вплив цих відмінностей на факторну структуру латентної змінної «креативна самоефективність». Виявлено статистично суттєві відмінності в оцінюванні дівчатами та хлопцями власної креативності за аспектами креативного мислення «оригінальність» та «старанність», які можуть бути причиною незадовільного виконання припущення про одинимірність конструкту.

Ключові слова: креативність, креативна самоефективність, самооцінювання, гендер, гендерні відмінності.

В статье исследуются гендерные различия при самооценивании уровня креативности студентами младших курсов и влияние этих различий на факторную структуру латентной переменной «креативная самоэффективность». Выявлены статистически существенные отличия в оценивании девушками и парнями собственной креативности по аспектам креативного мышления «оригинальность» и «прилежание», которые могут быть причиной неудовлетворительного выполнения предположения об одномерности конструкта.

Ключевые слова: креативность, креативная самоэффективность, самооценка, гендер, гендерные различия.

This article examines gender differences in self-assessment of creativity by junior students and the impact of these differences on the factor structure of latent variable «creative self-efficacy». It was found statistically significant differences between boys and girls in the assessment of their own creativity on aspects of creative thinking «originality» and «elaboration» that could be causing unsatisfactory execution of construct's unidimensionality assumptions.

Key words: *creativity, creative self-efficacy, self-evaluation, gender, gender differences.*

Постановка проблеми та її актуальність. Як прогнозують футурологи, Четверта промислова революція до 2020 року принесе людству нові досягнення в різних областях: від робототехніки та штучного інтелекту до нових матеріалів та біотехнологій. Цей прогрес неминуче трансформує спосіб нашого життя та професійної діяльності. Деякі професії будуть зникати, натомість з'являтимуться нові, які сьогодні ще невідомі, але у майбутньому стануть звичною справою. Згідно доповіді «Майбутнє робочих місць», представленої Всесвітнім економічним форумом у 2016 році, за чотири роки демографічні зміни й технологічний прогрес можуть призвести до втрати п'яти мільйонів робочих місць. Опитування топ-менеджерів з більш ніж 350 компаній у найбільших світових економіках дозволило виділити перелік 10 найбільш затребуваних навичок, якими повинні володіти працівники у 2020 році, щоб відповідати майбутнім викликам та йти в ногу з прогресом. У порівнянні з прогнозом на 2015 рік, не відбулося якихось драматичних змін, за винятком однієї здатності - креативності. Креативність стала однією з трьох найважливіших здатностей, перемістившись з десятої позиції на тре-

тю. У той час, коли люди вже не мають монополії на логічне мислення, креативність залишається конкурентною перевагою людського розуму. Роботи можуть зробити щось краще і швидше за людину, але вони все ще не можуть бути креативними, як людина. Креативна людина буде користуватися попитом, коли треба знайти способи застосування нових технологій, створювати нові продукти і послуги.

Разом з тим, у даній доповіді звертається увага на зростаючу роль і значення жінок у світовій економіці, що може призвести до трансформації складу світового трудового ресурсу та до розширення переліку навичок, необхідних на майбутніх робочих місцях. Хоча жінки, як і раніше, становлять меншу частину робочої сили, а їх доходи за аналогічну роботу є нижчими. Таланти половини потенційної робочої сили все ще використовуються недостатньо через бар'єри на шляху до успішної інтеграції жінок до трудового ресурсу. Четверта промислова революція дає жінкам безпрецедентну можливість змінити ситуацію та домогтися рівної участі у майбутніх змінах. Але для того, щоб домогтися успіху, жінки повинні мати необхідні навички на рівні, не гіршому, ніж чоловіки. Це ж стосується і та-

кої здатності, як креативність. До того ж, людина, яка бачить у собі креативний потенціал і оцінює себе, як креативну особистість, намагатиметься проявляти відповідні навички і на робочому місці. Саме тому важливо, поряд з інструментами для вимірювання креативності, мати інструмент для вимірювання рівня самооцінки особою власної креативності.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Сучасні психометричні дослідження креативності було започатковано Дж. Гілфордом, відомим дослідником інтелекту, після його знаменитого звернення до Американської асоціації психологів у 1950 році. Представники психометричного підходу у дослідженні креативності вважали, що природний творчий потенціал індивіда визначений генетично, а тому може бути виміряний стандартними тестами. Креативність, як правило, визначається як стійка риса, незалежна від інтелекту, яка є джерелом генерування нових, оригінальних ідей та нестандартних рішень (Дж. Гілфорд, 1950; Р. Браун, 1989). По аналогії з факторною моделлю інтелекту, Гілфорд виділив основні параметри креативного мислення (*creative thinking*), які можуть бути виміряні за допомогою субтестів батареї Е. Торренса. Це чотири основні фактори: побіжність (*fluency*) – здатність пропонувати велику кількість ідей за одиницю часу; гнучкість (*flexibility*) – здатність пропонувати різноманітні ідеї, використовувати різні стратегії вирішення проблем; оригінальність (*originality*) – здатність пропонувати нові ідеї, відмінні від загальноприйнятих, стандартних, банальних; старанність (*elaboration*) – здатність розвивати, доповнювати, вдосконалювати вже запропоновані ідеї. Отже, креативне мислення є «внутрішнім психічним

проявом творчості, в якому сукупність цих чотирьох інтелектуальних здатностей дозволяє людині виробляти нові, оригінальні думки» (Е. Торренс, 2008).

Важливою умовою креативного процесу, як зазначає К. Роджерс, крім внутрішніх, є зовнішні умови – психологічно безпечне та комфортне середовище, в якому «креативні якості особи, креативний продукт її діяльності та креативне середовище, яке формує потребу в креативності, призведе до визнання» (М. Чиксхеніміхайї, 1996). Отже, креативна дія або поведінка (*creative performance*) є результатом взаємодії особистісних якостей особи та його соціального оточення. Виділяють три фактори креативної дії: область діяльності (*domain*) – вказує сферу діяльності, у якій відбувається креативний процес (мистецтво, наука, технології тощо); оточуюче середовище (*field*) – характеризує осіб, що замовляють та оцінюють креативний продукт (критики, галеристи, користувачі тощо); індивідуальність (*personality*) – характеристики особи, що здійснює креативний процес (самовпевненість, мотивація, прагнення до самовизначення, незалежність думок, стереотипність мислення, відкритість новому досвіду тощо). Хоча дослідження креативності вже відбуваються протягом багатьох десятиліть, все ще мало робіт присвячено вивченню внутрішньої структури конструкту «креативність» (Mathisen & Bronnick, 2009; Yang & Cheng, 2009; Beghetto, 2013; Starko, 2013). Найчастіше цей конструкт розглядається у двох вимірах: креативне мислення та креативна дія.

Відповідно до теорії самоефективності А. Бандура, особи з високим рівнем самоефективності є найбільш продуктивними в тій діяльності, якою вони займаються. Сам термін «самоо-

цінка ефективності» (*self-efficacy*) означає віру в ефективність власних дій в деякій області та очікування успіху від їх реалізації. Власна самооцінка спонукає до пошуку чи уникнення певних ситуацій, впливає на вибір поведінкових альтернатив, частоту та наполегливість спроб оволодіння проблемною ситуацією. Конструкт «самооцінка ефективності» може бути побудований для будь-якого типу діяльності. Креативна ж само-ефективність (*creative self-efficacy*) – це впевненість особи у своїй здатності впоратися з творчими завданнями. Пряма самооцінка дає інформацію про те, наскільки особа бачить у собі креативний ресурс. За твердженням Р. Бегетто, креативна ідентичність є найважливішим фактором творчих досягнень та успішного функціонування креативної особи, вона може бути предиктором майбутніх успіхів. Для того, щоб допомогти людині краще проявити свої творчі здібності, існує потреба в інструменті для оцінювання креативної самоефективності. Різні дослідники робили спроби операціоналізації даного конструкту у відповідності з пропозиціями А. Бандура (Wilson, Guilford, & Christenson, 1953; Torrance, 1966, 1972, 1990, 2004, 2008; Gist, 1989; Csikszentmihalyi, 1994, 1996; Riley, 1999; Tierney & Farmer, 2002; Tan et al., 2008; Beghetto, 2009; Abbott, 2009). Деякі автори розглядають конструкт «креативна самоефективність» як одновимірний, інші припускають наявність принаймні двох вимірів: самооцінка креативного мислення (*creative thinking self-efficacy* – CTSE) та самооцінка креативної дії (*creative performance self-efficacy* – CPSE), по аналогії з конструктом «креативність».

Особливості креативності чоловіків та жінок давно привертають увагу дослідників. Вважається, що будь-які

додаткові риси особи, а отже і гендерна належність, можуть по-різному впливати на креативність, залежно від контексту (Barron & Harrington, 1981; Ai, 1999; Charyton, 2006; Batey & Furnham, 2006). Однак оцінка гендерних відмінностей у креативності вважається спірним напрямком досліджень, а отримані результати інколи вкрай суперечливі. Деякі дослідження не виявляють жодних відмінностей між жінками та чоловіками (Baer & Kaufman, 2008; Charyton & Snelbecker, 2007), тоді як інші вказують на суттєві гендерні відмінності в проявах креативності (Hoff, 2005; Matud, Rodríguez, & Grande, 2007). Як слушно зазначає С. Пінкер, «наївно і невірно припускати, що одна із статей є більш креативною, ніж інша, або також, що немає абсолютно ніяких відмінностей між чоловіками і жінками». Дійсність є багатогранною, складнішою і має багато більше нюансів, ніж це можна врахувати в одному дослідженні. Важко пояснити, як вроджені гендерні відмінності можуть зумовити більш пізні відмінності в креативності. Але, щоб краще зрозуміти гендерні відмінності у креативності, необхідно розглядати усі можливі докази гендерних відмінностей, або їх відсутності, в різноманітних оцінках креативності та креативної самоефективності.

Наприклад, J.C. Kaufman (2006), аналізуючи відповіді 3553 студентів, виявив, що жінки оцінюють себе вище за соціально-комунікативним та візуально-художнім фактором, тоді як чоловіки оцінюють себе вище за науково-аналітичним фактором та у спорті. Оцінки за вербально-артистичним фактором не відрізнялися. Stoltzfus G., Nibbelink B., Vredenburg D., & Thyrum E. (2011) виявили перевагу студентів чоловічої статі при оцінюванні креативного мислення

за тестами Торренса. He W., & Wong W. (2011) досліджували гендерні відмінності у креативності серед школярів. У результаті було виявлено, що хлопці були кращими в оригінальному мисленні, а дівчата – у розвитку та вдосконаленні думки. Baer J. (1997) спостерігав ефект мотивації за гендерною ознакою, досліджуючи вміння писати вірші та історії у 128 восьмикласників. Суттєва різниця, залежно від внутрішньої чи зовнішньої винагороди, спостерігалась у дівчат, а у хлопців ця різниця була не значимою. Розбіжності в оцінці креативності за ознакою гендеру було виявлено також у різних культурах. Oral G., Kaufman J. C., & Agars M.D. (2007) використовували два різних тести для оцінювання креативності школярів у Туреччині. За одним із них (наслідковий тест) дівчата виявилися значно кращими за хлопців. Cheung P. C., & Lau S. (2010) показали, що школярки в Гонконгу обігнали хлопців по багатьох факторах креативності. Ай Х. (1999), використовуючи кореляційний аналіз, досліджував зв'язок між різними аспектами креативності та академічними досягненнями іспанських студентів. Для хлопців гнучкість була домінуючим фактором, що пов'язаний з успішністю, тоді як у дівчат побіжність та старанність були більш важливими факторами. Автор припустив, що гендерні відмінності в креативності можуть частково формуватись під впливом гендерних ролей. А.В. Бикова (2008) досліджувала особливості креативності студентів різних соціальних груп. Залежно від гендерної належності, суттєві відмінності було виявлено у таких показниках креативності, як побіжність, оригінальність та старанність. Я.З. Василькевич (2015) вивчала особливості статевих відмінностей у структурі

креативності школярів з використанням тесту Торренса. Зроблено висновки, що моделі обдарованості хлопчиків і дівчаток співпадають, проте всі показники структурних профілів вербальної та образної креативності у дівчаток вищі. Дівчатка краще здатні розвивати ідеї, доповнювати їх великою кількістю деталей. У дівчат краще розвинута здатність до трансформації образної інформації в словесну форму, вони більше здатні не дотримуватися стереотипів і тривалий час «залишатися відкритими» для різноманітної інформації.

Постановка завдання, цілі статті. Abbott D.H. (2009, 2010) запропонував підхід до побудови психологічного конструкту «креативна самоефективність» за допомогою анкети опитування, в основу якої покладено основні аспекти креативної самоефективності: самооцінка креативного мислення (CTSE) та самооцінка креативної дії (CPSE) [5, с.240]. На основі опитування 189 магістрів психології він дослідив факторну структуру конструкту та обґрунтував його двовимірність. Було виділено чотири фактори CTSE (*fluency, flexibility, originality, elaboration*) та три фактори CPSE (*domain, field, personality*). Гендерні відмінності при самооцінюванні креативності та їх вплив на факторну структуру конструкту не досліджувались.

У роботах Маслака А.А. та Лісової Т.В. (2012, 2013) досліджувалась можливість використання анкети, запропонованої Abbott D.H., для вимірювання латентної характеристики «самооцінка креативності» на інтервальній шкалі. Анкета містила 28 питань, 16 з яких пов'язані з креативним мисленням, 12 – з креативною дією, по 4 питання для кожного фактора [4]. Кожного разу студенти за шкалою від 0 до 4 оцінювали рівень прояву у себе

якостей, про які йдеться у запитанні. Питання сформульовані так, що вищий бал свідчить про вищий рівень самооцінки креативності. Це дозволило провести вимірювання за допомогою моделі Rating Scale (D. Andrich, 1978). В опитуванні взяли участь 248 студентів. Серед них 67 хлопців та 181 дівчина. Дане дослідження ставить за мету виявити гендерні відмінності при самооцінюванні креативності, провести поглиблений аналіз факторної структури латентної змінної «самооцінка креативності» та дослідити вплив гендерних відмінностей на її структуру. У попередніх дослідженнях методами дисперсійного аналізу значимої різниці у рівнях самооцінювання креативності між хлопцями та дівчатами не було виявлено [4].

Виклад основного матеріалу. На всіх етапах аналізу побудованої у Winsteps моделі Rating Scale звертаємо увагу саме на гендерні відмінності. Найлегшим (-0,81 логіти) питанням, яке свідчить про високий рівень самооцінки креативності, для усіх опитаних було: «Чи намагаєтесь Ви осмислити те, що Ви хочете вивчити?», яке характеризує аспект сфери діяльності (*domain*) CPSE. Найважчим для дівчат (0,78 логіти) було питання групи CPSE «Чи намагаєтесь Ви створити інновацію, яку люди оберуть серед інших інновацій?», яке характеризує оточуюче середовище (*field*). Для хлопців найважчим (0,55 логіти) було питання цієї ж категорії «Чи переконуєте Ви інших у тому, що Ви зробили важливий внесок?». Не дуже значний діапазон зміни складностей питань (від -0,81 до 0,78) свідчить про не високу диференціюючу здатність питань анкети, деякі з них мають схожі параметри і могли б не використовуватись в опитуванні. Середні ж рівні креативної самоефективності (0,6 для хлопців та 0,51 для

дівчат) відрізняються не статистично значимо ($p > 0,05$).

Проведено аналіз відповідності емпіричних даних моделі. Практично всі завдання мають задовільні значення статистик *infit* та *outfit*, а серед осіб, чії дані не відповідають моделі, хлопців і дівчат порівну (до 1%).

Оскільки побудована нами модель є одновимірною, а автор анкети Abbott D.H. припускав наявність принаймні двох вимірів: CTSE та CPSE, то перевірка основних припущень моделі про одновимірність конструктору та локальну незалежність питань є надзвичайно важливою. На рис.1 представлено інформацію про розподіл дисперсії, що отримана у результаті аналізу головних компонент (Principle Components Analysis) матриці стандартизованих залишків. Хоча тут усього 23,8% дисперсії пояснюється моделлю, але це все ж таки не менше 20%, коли припущення про одновимірність варто відхилити. Якби усі завдання були незалежними, то частка дисперсії, яку не можна пояснити побудованою моделлю, була б рівномірно розподілена між усіма завданнями, а всі власні значення відповідної кореляційної матриці дорівнювали б 1 і у сумі давали б кількість завдань. Winsteps завжди виділяє п'ять перших контрастів (у звичайному факторному аналізі вони називаються факторами) у порядку спадання відповідних власних значень, дія яких може пояснити незрозумілі кореляції, а тому свідчити про додаткову розмірність. Заслужують на увагу та додатковий аналіз контрасти із власними значеннями більше 2 (рис.1). Серед завдань з протилежними навантаженнями більше завдань групи CTSE. Вилучення з аналізу завдань 3 та 15 з максимально протилежними навантаженнями підвищує відсоток дисперсії, що пояснюється моделлю, лише до

Table of STANDARDIZED RESIDUAL variance (in Eigenvalue units)				
		-- Empirical --		Modeled
Total raw variance in observations	=	36.7	100.0%	100.0%
Raw variance explained by measures	=	8.7	23.8%	24.1%
Raw variance explained by persons	=	2.0	5.3%	5.4%
Raw Variance explained by items	=	6.8	18.4%	18.7%
Raw unexplained variance (total)	=	28.0	76.2%	100.0%
Unexplned variance in 1st contrast	=	3.2	8.7%	11.5%
Unexplned variance in 2nd contrast	=	2.3	6.3%	8.3%
Unexplned variance in 3rd contrast	=	1.9	5.3%	6.9%
Unexplned variance in 4th contrast	=	1.6	4.3%	5.6%
Unexplned variance in 5th contrast	=	1.5	4.0%	5.2%

Рис.1. Результати аналізу головних компонент матриці стандартизованих залишків.

24,2%. Дослідження окремо CTSE та CPSE показало, що CTSE має проблеми з одновимірністю, тоді як CPSE має однозначно один вимір. Це, а також низький відсоток поясненої дисперсії за рахунок учасників (5,3%), наводить на думку, що причиною незадовільної одновимірності є не лише наявність двох груп питань: CTSE та CPSE, а й деякі індивідуальні риси осіб.

У роботі [3] за допомогою DIF (Differential Item Functioning) аналізу було виявлено питання, які по-різному оцінюються у групах хлопців та дівчат, причому ця різниця не має відношення до основного вимірюваного конструкту. Два пункти 10 та 11, що

характеризують аспект «старанність» креативного мислення статистично значимо ($p<0,05$) відрізняються на користь дівчат з різницею більшою за 0,5 логіти. Пункти 14, 15 (originality, CTSE) та 21 (field, CPSE) були на користь хлопців. Крім того, DGF (Differential Group Functioning) аналіз виявив, що аспекти креативного мислення «оригінальність» та «старанність» у цілому статистично значимо по-різному оцінювались хлопцями та дівчатами, тоді як аспекти креативного мислення «гнучкість» та «побіжність», а також усі аспекти креативної дії оцінювались хлопцями та дівчатами на одному рівні (рис.2).

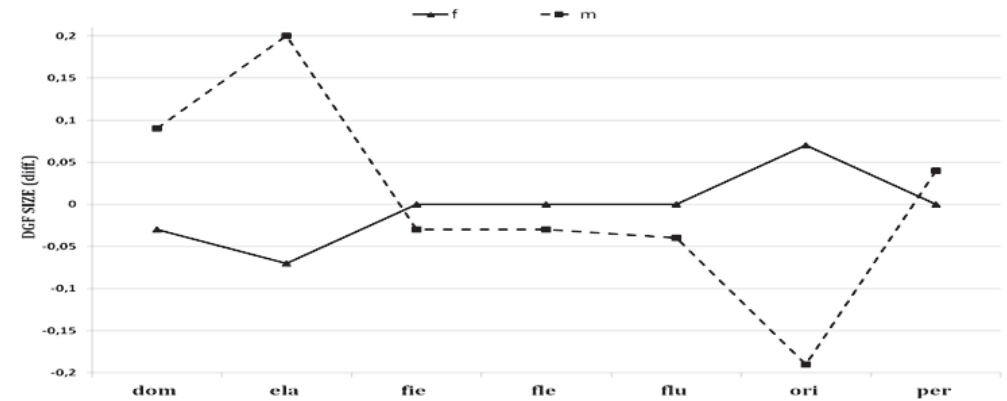


Рис. 2. Результати DGF аналізу.

Вилучення з аналізу питань 10, 11, 14 та 15, які характеризують аспекти «старанність» та «оригінальність» креативного мислення і які продемонстрували DIF за гендерною ознакою, призвело до збільшення відсотка дисперсії, що пояснюється моделлю, до 25,3%. Очевидно, що гендерні відмінності не є вирішальними, їх відсутність ще не дає ідеальну картину, коли дані повністю відповідають моделі, але їх дослідження допомагає зрозуміти структуру конструкту, який втрачає ознаки багатовимірності після вилучення кількох питань групи CTSE. Уявна багатовимірність у даному випадку зумовлена не тим, що самооцінка креативного мислення та дії є різними вимірами, а тим, що деякі аспекти, які характеризують креативне мислення, знаходяться під впливом багатьох сторонніх факторів.

Висновки та перспективи подаль-

ших розробок дослідження проблеми. Отже, для оцінювання конструкту «креативна самоефективність» можна використовувати одновимірні моделі, але його операціоналізація за допомогою запропонованої анкети потребує вдосконалення. Варто уникати питань, які можуть упереджено оцінювати хоча б якусь частину опитаних. А оскільки гендерна ознака є однією з основних фонових характеристик особи, то при розробці інструментів вимірювання її потрібно завжди враховувати. У ході даного дослідження підтвердився відомий факт про кращу здатність жінок розвивати та вдосконалювати вже існуючі ідеї, тоді як чоловікам притаманна краща здатність до продукування нових ідей, які відрізняються від уже існуючих [1, 2]. Варто було очікувати, що в результаті самооцінювання ці природні відмінності також проявляться.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Я.З. Прояв гендерних відмінностей у структурі креативності школярів / Я.З. Василькевич // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2015. – Випуск 30. – С. 100-109.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
3. Лісова Т.В. DIF та DPF аналіз тесту на креативну самодостатність за допомогою програми Winsteps / Тетяна Лісова // Гуманітарний вісник. Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – 2013. – Додаток 1 до Вип. 29, Том 1. – С. 255–261.
4. Маслак А.А. Сравнительный анализ уровня сформированности креативной самодостаточности у студентов / Анатолий Маслак, Татьяна Лисовая // Гуманітарний вісник. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2012. – Додаток 1 до Вип. 27, Том II (35). – С. 504-511.
5. Abbott D.H. Constructing a creative self-efficacy inventory: a mixed methods inquiry / Abbott Daniel H. // Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. Paper 68. – 2010. – режим доступу: <http://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/68>.

6. Baer J. Gender differences in creativity /Baer J., Kaufman J.C. // *The Journal of Creative Behavior*. – 2008. – 42 (2). – P. 75-105.
7. Tsai K.C. Examining Gender Differences in Creativity/ Kuan Chen Tsai // *The International Journal of Social Sciences*. – 2013. – Vol.13 (1). – P. 115-122.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Vasylykevych Y.Z. A display of gender differences in the structure of creativity of schoolchildren / Y.Z. Vasylykevych // *Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Ivan Ohienko K-PNU, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the NAPS of Ukraine*. – 2015. – Issue 30. – P. 100-109.
2. Il'in E.P. *Psichologija tvorчества, kreativnosti, odarennosti*. – SPb.: Piter, 2009. – 448 s.
3. Lisova T. V. DIF and DPF analysis of the test on creative self-efficacy using Winsteps / Tetiana Lisova // *Ghumanitarnyj visnyk. Special issue «International Chelpanov psychological and pedagogical reading»*. – 2013. – Annex 1 to the Issue 29, Vol. 1. – P. 255-261.
4. Maslak A.A. Comparative analysis of the level of students' creative self- efficacy /A. Maslak, T. Lisovaya// *Ghumanitarnyj visnyk. Special issue «Higher education in the context of Ukraine's integration into the European educational space»*. – 2012. – Annex 1 to the Issue 27, Vol. II (35). – P. 504-511.
5. Abbott D.H. Constructing a creative self-efficacy inventory: a mixed methods inquiry / Abbott Daniel H.// *Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. Paper 68*. – 2010. – режим доступу: <http://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/68>.
6. Baer J. Gender differences in creativity /Baer J., Kaufman J.C. // *The Journal of Creative Behavior*. – 2008. – 42 (2). – P. 75-105.
7. Tsai K.C. Examining Gender Differences in Creativity/ Kuan Chen Tsai // *The International Journal of Social Sciences*. – 2013. – Vol.13 (1). – P. 115-122.

ЛУК'ЯНЕНКО В.В.,
кандидат психологічних
наук, доцент,
Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут»,
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто підходи до визначення сутності та структури суб'єктивного благополуччя особистості школяра. Показано, що суб'єктивне благополуччя пов'язано з переживанням позитивних емоцій та виявляється в переживанні загальної задоволеності життям. Стосунки з іншими людьми, пронизані турботою і довірою, ефективність міжособистісної взаємодії, почуття приналежності до групи також впливають на становлення суб'єктивного благополуччя. Визначено соціально-психологічні чинники суб'єктивного благополуччя школярів: безпека і комфортність домашнього середовища; атмосфера безумовної любові в сім'ї; відкритість і довірливість міжособистісних взаємин; батьківський контроль і безпосередня участь у житті дітей або підлітків.

Ключові слова: суб'єктивне благополуччя, школярі, навчання, сім'я, успіх, самоефективність, задоволеність життям.

В статье рассмотрены подходы к определению сущности и структуры субъективного благополучия личности школьника. Показано, что субъективное благополучие связано с преобладанием положительных эмоций и оказывается в переживании общей удовлетворенности жизнью. Отношения с другими людьми, пронизанные заботой и доверием, эффективность межличностного взаимодействия, чувства принадлежности к группе также влияют на становление субъективного

благополучия. Определены социально-психологические факторы субъективного благополучия школьников: безопасность и комфортность домашней среды; атмосфера безусловной любви в семье; открытость и доверчивость межличностных отношений; родительский контроль и непосредственное участие в жизни детей или подростков.

Ключевые слова: субъективное благополучие, школьники, обучение, семья, успех, самоэффективность, удовлетворенность жизнью.

The article considers approaches to defining the essence and structure of subjective well-being of the individual. It is shown that subjective well-being is associated with emotional balance and predominance of positive emotions, which is manifested in the experience overall life satisfaction. Subjective well-being provides the sense of dignity, the sense of continuous development and self-realization. Relationships with other people, imbued with care and trust, effectiveness of interpersonal interaction, a sense of belonging to the group also affect the formation of subjective well-being. The author defines socio-psychological factors of subjective well-being of children, such as safety and comfort of the home environment; the atmosphere of love, characterized by closeness and harmony in family relations; open and trusting interpersonal relationships; parental control and direct involvement in the lives of children or adolescents; the sense of importance in the family; family support of social relationships outside of the family.

Key words: subjective well-being, school, education, family, success, self-efficacy, life satisfaction.

Суб'єктивне благополуччя дітей та підлітків є необхідною умовою збереження їх здоров'я і досягнення високих результатів навчання, виховання і розвитку та показником адаптованості дитини до навколишнього світу. У психологічних дослідженнях суб'єктивне благополуччя розглядається як самостійне явище, підходи до якого варіюються в залежності від теоретичної позиції дослідника і завдань дослідження.

Варто зазначити, що проблема позитивного функціонування особистості привернула увагу дослідників в середині ХХ ст. В різноманітних наукових напрямках висуваються прин-

ципово різні підходи до визначення сутності поняття суб'єктивного благополуччя особистості. Означене психічне утворення передбачає цілий ряд близьких, але не тотожних за своїм значенням понять, таких як: психічне здоров'я, задоволеність життям, щастя, позитивний стиль життя, самоактуалізація, самореалізація, емоційний комфорт, психічна рівновага та ін.

Теоретичну базу для вивчення феномену суб'єктивного благополуччя як окремого поняття заклали роботи Н. Бредберна [8]. Вчений досліджував зв'язок між почуттям особистісного благополуччя, щастя та соціальними чинниками і вважав за необхідне опи-

ратися перш за все на суб'єктивні почуття задоволеності/незадоволеності людиною власним життям. Згодом у науковців прокинувся яскравий інтерес до феномену психологічного благополуччя, з'явилися різноманітні концепції та підходи до його вивчення.

Згідно поглядів Е. Дінер, суб'єктивне благополуччя особистості має три основні компоненти: задоволення, приємні емоції та неприємні емоції. Психолог вважає, що суб'єктивне благополуччя – це лише складова психологічного благополуччя. Однак, психолог не визначає, який рівень суб'єктивного благополуччя є оптимальним для психічного здоров'я особистості [11].

Е. Дінер вважає, що суб'єктивне благополуччя передбачає когнітивну оцінку різних сторін життя та емоційне самосприйняття, а переживання суб'єктивного благополуччя можна порівняти з переживанням щастя [11]. Разом з тим, деякі дослідники суб'єктивного благополуччя звертають увагу на той факт, що не можна ототожнювати поняття благополуччя і щастя, оскільки в певних культурах суб'єктивне благополуччя виявляється, в першу чергу, не у переживанні щастя і емоційного комфорту, а у наявності мети і осмисленості життя [1].

На думку К. Ріффа, психологічне благополуччя базується на позитивному психологічному функціонування особистості. Дослідниця виокремлює шість основних структурних компонентів психологічного благополуччя: «позитивні стосунки з оточуючими», «автономія», «управління середовищем», «особистісне зростання», «цілі в житті» та «самоприйняття» [19].

Р. Райан та Е. Дісі у своїй теорії самодетермінації пов'язують особистісне благополуччя з базовими психологічними потребами: потребою в

автономії, компетентності та зв'язку з оточуючими [16].

У російській психологічній науці проблемою дослідження психологічного благополуччя займаються вчені М. В.Бучацька, А. В. Вороніна, А.А. Кронік, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова та ін. Зокрема, А.В. Вороніна [1] розглядає психологічне благополуччя як системну якість людини, що проявляється в переживанні змістовної наповненості і цінності життя в цілому як засобу досягнення внутрішніх соціально орієнтованих цілей і є умовою реалізації його потенційних можливостей і здібностей.

П. П. Фесенко і Т. Д. Шевеленкова [5] розглядають психологічне благополуччя як цілісне переживання, що виражається в суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям, а також пов'язане з базовими людськими цінностями і потребами. Автори посилаються на шестикомпонентну теорію К. Ріффа і розглядають актуальне психологічне благополуччя та ідеальне психологічне благополуччя.

М. В. Бучацька [3], визначає психологічне благополуччя як інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування (особистісного зростання, самоприйняття, управління середовищем, автономії, життєвих цілей, позитивної взаємодії з оточуючими), а також ступеня реалізованості цієї спрямованості, суб'єктивно виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям.

За визнанням усіх дослідників, психологічне благополуччя обумовлено великою кількістю чинників: соціально-економічними, соціокультурними, біологічними і власне психологічними.

Л.В. Куликов розкриває психологічне благополуччя через злагодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги. Суб'єктивне благополуччя як інтеграційне, особливо значуще переживання надає постійний вплив на різні параметри психічного стану людини і, як наслідок, на успішність поведінки, продуктивність діяльності, ефективність міжособистісної взаємодії і багато інших сторін зовнішньої та внутрішньої активності індивіда [4].

Р. М. Шаміонов розглядає суб'єктивне благополуччя як стан динамічної рівноваги, що досягається різноспрямованими переживаннями задоволеності в різних сферах життєдіяльності [6]. Подібна думка звучить і в роботі О.С. Савельєвої, що розглядає суб'єктивне благополуччя як інтегральне соціально-психологічне утворення, що передбачає ставлення людини до себе і до свого життя та обумовлює постійний пошук себе, саморозвиток, прагнення до самореалізації [5].

В Україні проблему суб'єктивного благополуччя особистості досліджують О.М.Груб'як, Н. В. Каргіна, Г. С. Хафізова, А. Л. Четверик-Бурчак та ін. Зокрема, О. М. Груб'як для дослідження феномену психологічного благополуччя в ранній дорослості обрала підхід, який враховує специфіку позитивного функціонування особистості, її самопізнання, саморозвиток, самореалізацію, осмисленість та суб'єктивну оцінку переживань щодо власного життєвого шляху. Психологічне благополуччя дослідниця визначає як переживання особистістю задоволеності своїм життям, що виникає внаслідок прийняття набутого життєвого досвіду, побудови адекватних життєвих цілей і перспектив, а також інтеграції та позитивної інтерпретації подій минулого, теперішнього і майбутнього та

надання їм своєрідного сенсу в цілісній картині життєвого шляху [2].

Таким чином, суб'єктивне благополуччя визначається дослідниками по-різному, але можна виділити деякі загальні ознаки у дослідженнях означеного феномену. Суб'єктивне благополуччя пов'язано з емоційною рівновагою і переважанням позитивних емоцій, що виявляється в переживанні загальної задоволеності життям. Суб'єктивне благополуччя передбачає почуття власної гідності, почуття безперервного розвитку і самореалізації. Стосунки з іншими людьми, пронизані турботою і довірою, ефективність міжособистісної взаємодії, почуття приналежності до групи також впливають на становлення суб'єктивного благополуччя. Крім того, активна життєва позиція суб'єкта, здатність слідувати своїм переконанням також можуть розглядатися як складові суб'єктивного благополуччя.

Дослідження суб'єктивного благополуччя школярів, на відміну від досліджень дорослих, розпочалося відносно нещодавно. Так, Р. Гілман і С. Хюбнер розробили ряд методик визначення рівня означеного феномену серед дітей шкільного віку [12].

Одним з найбільш надійних способів дослідження дитячого та підліткового психологічного благополуччя є вивчення взаємозв'язків позитивної самооцінки, самоефективності зі сприйняттям високого рівня глобальної задоволеності життям [16].

Ш. Салдо та Е. Шейфер виявили, що підлітки, які демонструють залежність між високою емоційною регуляцією, соціальними та академічними здібностями, також переживають підвищений рівень суб'єктивного благополуччя [22].

Більшість лонгітюдних досліджень показують позитивну кореляцію само-

ефективності з психологічним благополуччям серед дітей шкільного віку. Наприклад, в одному лонгітюдному дослідженні китайських школярів було виявлено, що оцінка власної компетентності з основних предметів тісно пов'язана з поточною задоволеністю життям та є предиктором глобальної задоволеності життям через 7-9 місяців [9]. Крім того, школярі з внутрішнім локусом контролю демонструють більш високий рівень психологічного благополуччя, ніж з зовнішнім локусом контролю [12].

Б. Рігбі та Ю.С. Хюбнер виділили такі особистісні характеристики, які позитивно корелюють із суб'єктивним благополуччям, як екстраверсія, оптимістичний стиль атрибуції і емоційна стійкість [17].

Вченими Ш. Салдо і Е. Шейффер експериментально доведено, що учні середньої школи з найбільш високими оцінками суб'єктивного благополуччя демонструють високу академічну успішність і високу результативність в тестуванні рівня академічних досягнень [22].

На психологічне благополуччя учнів впливає також рівень соціальної підтримки з боку батьків, вчителів, однокласників і близьких друзів [12]. Фінські психологи К. Ярон і П. Онстедт-Курки [14] виділили такі соціально-психологічні чинники особистісного благополуччя школярів:

- безпека і комфортність домашнього середовища;
- атмосфера безумовної любові, що характеризується сімейними радощами, близькістю і гармонією стосунків в сім'ї;
- відкритість і довірливість між особистісних взаємин;
- батьківський контроль і безпосередня участь у житті дітей або підлітків;

- відчуття значущості в сім'ї;
- сімейна підтримка соціальних взаємин дітей за межами сім'ї.

Діти з повних сімей можуть бути більш щасливі, ніж ті, які проживають з одним із батьків або не мають їх. Але, на думку вчених, сприймання батьків як добрих, тих, що підтримують і сприяють психологічній автономії дітей, є одним з найсильніших предикторів задоволеності життям учнів, незалежно від складу сім'ї [10].

Іншими аспектами шкільного середовища, позитивно пов'язаними з задоволеністю життям, є наявність позакласних заходів та почуття прихильності учнів до свого навчального закладу [12].

Позитивні стосунки з однолітками є ще однією соціально-психологічною змінною, яка взаємопов'язана з переживанням особистісного благополуччя. Учні, які повідомляють про високу задоволеність життям, також переживають високий рівень прихильності до своїх однолітків. Задоволеність життям негативно пов'язана з віктимною поведінкою підлітків і відчуженістю від однолітків, а також з делінквентною поведінкою.

Ю.С. Хюбнер, Ш. Салдо і Р. Гілман [13] виділили непрямі і прямі підходи до підвищення рівня психологічного благополуччя школярів. Непрямий підхід спрямований на вивчення характеру стресора і його детермінант (наприклад, погана підтримка з боку батьків, песимістичний атрибутивний стиль), з метою підвищення задоволеності життям.

З іншого боку, прямий підхід має на меті підвищення рівня задоволеності життям, в надії допомогти підлітку змінити його цілеспрямовану діяльність, щоб сформувати більш адаптивні форми поведінки, стосунки та цілі [15].

Суб'єктивне благополуччя учня є важливим предиктором оцінки власних здібностей у вирішенні навчальних проблем. Концентрація уваги в класі оптимізується при належному балансі між рівнем завдань і оцінкою власних здібностей, тобто при реалістичних очікуваннях успіху та самоефективності у вирішенні певного завдання. Оптимальний рівень складності завдання і наявність навичок вирішення проблем призводить до підвищення якості навчання.

На підставі вищевикладеного, можна зробити наступні висновки:

- суб'єктивне благополуччя учнів є необхідною умовою форму-

вання ставлення до навчальної діяльності, контруктивної соціальної взаємодії та становлення особистості підростаючої особистості;

- переживання суб'єктивного благополуччя корелює з високою академічною успішністю;
- суб'єктивне благополуччя школяра залежить від стосунків із значущими дорослими, зокрема, у турботливій сім'ї, де батьки беруть безпосередню участь у житті дітей, але не пригнічують їхньої автономії, рівень задоволеності життям вищий.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: дис. ... канд. психол.наук: 19.00.04 / Воронина Анна Владимировна. – Томск, 2002. – 220 с.
2. Груб'як О.М. Психологічне благополуччя особистості у період ранньої дорослості: дис... кандидата психологічних наук: 19.00.07 / Груб'як Оксана Михайлівна. – Івано-Франківськ, 2016. – 219 с.
3. Капранова М. В. Социально-психологические особенности личности учащихся среднего профессионального образования / Капранова М. В., Буцацкая М. В // Научные материалы I Международной научно-практической конференции «Социальная психология в образовательном пространстве» (г. Москва, 16–17 октября 2013 г.). – М: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – С. 58–59.
4. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Л.В.Куликов. – СПб: Питер, 2004. – 464 с.
5. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: дис. ...канд. психол. Наук: 19.00.01 / Фесенко Павел Петрович. – М., 2005. – 206 с.
6. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект / Р.М.Шамионов // Проблемы социальной психологии личности. – Саратов: Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2008.
7. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

8. Bradburn N. *The Structure of Psychological Well-Being* / [N. Bradburn] – Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. – 318 p.
9. Chang L. *Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children* / Chang L., McBride-Chang C., Stewart S. M., & Au E. // *International Journal of Behavioral Development*. – 2003. – № 27. – P. 182–189.
10. Edwards L. M. *Perceived family support, acculturation, and life satisfaction in Mexican-American youth: A mixed-methods exploration* / Edwards L. M., Lopez, S. J. // *Journal of Counseling Psychology*. – 2006. – № 53. – P. 279–287.
11. Diener E. *Factors Predicting the Subjective Well-being of Nations* / Diener E., Diener M., Diener C. // *J. of Personality and Social Psychology*. – 1995. – V. 69.
12. Gilman R. *Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction*. / Gilman R., Huebner E. S. // *Journal of Youth and Adolescence* – 2006. – № 35. – P. 311–319.
13. Huebner E. S. *Students who like and dislike school. Applied Quality of Life Research* / Huebner E. S., Gilman R. – № 1. – P. 139–150.
14. Joronen K. *Familial contribution to adolescent subjective well-being* / Joronen, K., Astedt-Kurki P. // *International Journal of Nursing Practice*. – 2005. – № 11. – P. 125–133.
15. Lyubomirsky S. *Pursuing happiness: The architecture of sustainable change* / Lyubomirsky S., Sheldon K. M., Schkade D. // *Review of General Psychology*. – 2005. – № 9. – P. 111–131.
16. Nevin, S., Carr, A., Shelvin, M., Dooley, B., & Breaden, C. (2005). *Factors related to well-being in Irish adolescents* / Nevin S., Carr A., Shelvin M., Dooley B., Breaden C. // *The Irish Journal of Psychology*. – 2005. – № 26(3–4). – P. 123–136.
17. Rigby B. T. *Do causal attributions mediate the relationship between personality characteristics and life satisfaction in adolescence?* / Rigby, B. T., & Huebner, E. T. // *Psychology in the Schools*. – 2005. – № 42. – P. 91–99.
18. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being* / Ryan R. M., Deci E. L. // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55 (1). – P. 68–78.
19. Ryff C, Singer B. *Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being* / Ryff C, Singer B. // *Journal of Happiness Studies* [serial online]. – 2008. – № 9(1).
20. Shek D. *After-school Time and Perceived Parental Control Processes, Parentadolescent Relational Qualities, and Psychological Well-being in Chinese Adolescents in Hong Kong* // *Family Therapy* [serial online]. – 2007. – № 34(2).
21. Sheldon K. M. *How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves* / Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. // *The Journal of Positive Psychology*. – 2006. – № 1. – P. 73–82.
22. Suldo, S. M. *A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction* / Suldo, S. M., Shaffer, E. S., & Riley, K. // *School Psychology Quarterly*. – 2008. – № 23. – P. 56–69.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Voronina A. V. Ocenka psihologicheskogo blagopoluchiya shkol'nikov v sisteme profilakticheskoy i korrakcionnoj raboty psihologicheskoy sluzhby: dis. ... kand. psihol.nauk: 19.00.04 / Voronina Anna Vladimirovna. – Tomsk, 2002. – 220 s.
2. Grub'yak O.M. Psihologichne blagopoluchchya osobistosti u period rann'oi doroslotti: dis... kandidata psihologichnih nauk: 19.00.07 / Grub'yak Oksana Mihajlivna. – Ivano-Frankivs'k, 2016. – 219 s.
3. Kapranova M. V. Social'no-psihologicheskie osobennosti lichnosti uchashchihsya srednego professional'nogo obrazovaniya / Kapranova M. V., Buchackaya M. V // Nauchnye materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Social'naya psihologiya v obrazovatel'nom prostranstve» (g. Moskva, 16–17 oktyabrya 2013 g.). – M: GBOU VPO MGPPU, 2013. – S. 58–59.
4. Kulikov L.V. Psihogigiena lichnosti. Voprosy psihologicheskoy ustojchivosti i psihoprofilaktiki / L.V.Kulikov. – SPB: Piter, 2004. – 464 s.
5. Fesenko P. P. Osmyslennost' zhizni i psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti: dis. ...kand. psihol. Nauk: 19.00.01 / Fesenko Pavel Petrovich. – M., 2005. – 206 s.
6. SHamionov R.M. Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti: ehtnopsihologicheskij aspekt / R.M.SHamionov // Problemy social'noj psihologii lichnosti. – Saratov: Saratovskij gosudarstvennyj universitet im. N.G. CHernyshevskogo, 2008.
7. SHEvelenkova T. D. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh koncepcij i metodika issledovaniya) / SHEvelenkova T. D., Fesenko P. P. // Psihologicheskaya diagnostika. – 2005. – № 3. – S. 95–129.
8. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being / [N. Bradburn] – Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. – 318 p.
9. Chang L. Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children / Chang L., McBride-Chang C., Stewart S. M., & Au E. // International Journal of Behavioral Development. – 2003. – № 27. – P. 182–189.
10. Edwards L. M. Perceived family support, acculturation, and life satisfaction in Mexican-American youth: A mixed-methods exploration / Edwards L. M., Lopez, S. J. // Journal of Counseling Psychology. – 2006. – № 53. – P. 279–287.
11. Diener E. Factors Predicting the Subjective Well-being of Nations / Diener E., Diener M., Diener C. // J. of Personality and Social Psychology. – 1995. – V. 69.
12. Gilman R. Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. / Gilman R., Huebner E. S. // Journal of Youth and Adolescence – 2006. – № 35. – P. 311–319.
13. Huebner E. S. Students who like and dislike school. Applied Quality of Life Research / Huebner E. S., Gilman R. - № 1. – P. 139–150.
14. Joronen K. Familial contribution to adolescent subjective well-being / Joronen, K., Astedt-Kurki P. // International Journal of Nursing Practice. – 2005. – №11. – P. 125–133.
15. Lyubomirsky S. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change / Lyubomirsky S., Sheldon K. M., Schkade D. // Review of General Psychology. – 2005. – №9. – P. 111–131.
16. Nevin, S., Carr, A., Shelvin, M., Dooley, B., & Breaden, C. (2005). Factors related to well-being in Irish adolescents / Nevin S., Carr A., Shelvin M., Dooley B., Breaden C. // The Irish Journal of Psychology. – 2005. – № 26(3–4). – P. 123–136.

17. Rigby B. T. *Do causal attributions mediate the relationship between personality characteristics and life satisfaction in adolescence?* / Rigby, B. T., & Huebner, E. T. // *Psychology in the Schools*. – 2005. – № 42. – P. 91–99.
18. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being* / Ryan R. M., Deci E. L. // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55 (1). – P. 68–78.
19. Ryff C, Singer B. *Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being* / Ryff C, Singer B. // *Journal of Happiness Studies* [serial online]. – 2008. –. №9(1).
20. Shek D. *After-school Time and Perceived Parental Control Processes, Parentadolescent Relational Qualities, and Psychological Well-being in Chinese Adolescents in Hong Kong* // *Family Therapy* [serial online]. – 2007. – № 34(2).
21. Sheldon K. M. *How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves* / Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. // *The Journal of Positive Psychology*. – 2006. – № 1. –P. 73–82.
22. Suldo, S. M. *A social-cognitivebehavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction* / Suldo, S. M., Shaffer, E. S., & Riley, K. // *School Psychology Quarterly*. – 2008. – № 23. – P. 56–69.

НІКІТІНА І.В.,

кандидат психологічних наук,

доцент,

Національний університет

харчових технологій,

м. Київ, Україна

МОТИВАЦІЙНИЙ ТРЕНІНГ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано динаміку професійної мотивації, психологічні умови її формування у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, визначено ключові механізми розвитку особистісної причинності. Встановлено взаємозв'язок процесів мотивації та розвитку суб'єктності особистості студента. Представлено тренінгові програму для студентів «Мотиваційний тренінг».

Ключові слова: розвиток, професійна мотивація, суб'єктна активність, особистісна причинність, тренінг формування мотивації.

В статье проанализировано динамику профессиональной мотивации, психологические условия ее формирования в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов, определены ключевые механизмы личностной причинности. Установлена взаимосвязь процессов мотивации и развития субъектности личности студента. Представлена тренинговая программа для студентов «Мотивационный тренинг».

Ключевые слова: развитие, профессиональная мотивация, субъектная активность, личностная причинность, тренинг формирования мотивации.

This article analyzes the development dynamic of the professional motivation, psychological factors of its formation in the process of professional training of the future specialist. The main mechanisms of the individual causality determined in the personality oriented education. A leading role in the process of the professional becoming and personality growth is played a subjects activity of the students. The professional self-realization of the future specialist is predefined his readiness to the professional motivation on the base of subjects

© НІКІТІНА І.В., 2016

activity growth. Connection between the professional motivation of student and his activity as the subject of self-perfections in our research. Today's reforms of the Ukrainian higher education need for radical change of traditional system of young people's training for the optimum self-development and self-realization of their individual potential on the base of personality motivational growth. The result of this investigation is training program "Skills of the formation of the professional motivation".

Key words: *development, professional motivation, subjects activity, individual causality, training of the professional motivation.*

Формування професійної мотивації студента є ключовою умовою розвитку його особистості та успішного досягнення результатів у майбутній фаховій діяльності. Мотивація може проявлятися як стійке утворення особистості і як компонент діяльності. Мотивація як спрямована активність задає певні співвідношення динамічної та змістовної сторін. Продуктивність діяльності, її процес і результат визначається: по-перше спрямованістю мотивів, їхнім змістом; по-друге, ступенем активності, напруженістю професійних мотивів відповідно змісту, що у цілому складає своєрідність мотивації особистості студента. Формування мотивації – складний процес, тому що на студента діє водночас комплекс зовнішніх і внутрішніх мотивів, які не лише доповнюють один одного, змінюються у співвідношенні за ступенем важливості, продукують виникнення нових спонукань, але й вступають у суперечності. Розвиток і формування мотивації відбувається через відповідну організацію і зміст діяльності молодого людини. Педагогічне керівництво мотивацією студентів

у формі тренінгу робить цей процес ефективним, активним, доцільним, творчим та внутрішньо спричиненим.

Проблеми професійної мотивації досліджували Л.Д. Столяренко, Л.І. Божович, І.В. Зайцева, Н.Н. Власова, М.М. Ліпкин, Н.В. Яковлева, П.М. Якобсон, А.К. Маркова, Н.В. Кузьміна, В.Т. Лісовський, А.В. Дмитрієв, Е.Ф. Зеєр, В.А. Якунін, Н.В. Нестерова, Б.Г. Ананьєв, В.К. Вилюнас, С.С. Занюк, Є.П. Ільїн, В. Апельт, К. Адельфер, Ф. Герцберг, Е. Локе, Р. де Чармс, Д. Аткінсон, Д. Мак-Клелланд, Е. Десі, А. Маслоу та інші вчені.

Метою статті є аналіз динаміки розвитку ключових детермінант професійної мотивації майбутніх фахівців в умовах ВНЗ і розробка методологічних засад впровадження мотиваційного тренінгу у зв'язку з розвитком особистісної причинності учасників тренінгу.

Професійна мотивація – це система мотивів, спрямованих на реалізацію потреби в оволодінні певним видом професійної діяльності. Робота над прогресивними змінами на підприємстві – це робота із мотивацією співробітників. Основою трудової мотивації

є потреба в досягненні та постановка реальних цілей. Згідно Д. Аткинсона, Е. Локе і Д. Мак-Клелланду професійний мотив досягнення складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій – з прагнення до успіху та уникнення невдачі. Високий рівень мотивації досягнення корелюється з прагненням до успіху; низький рівень мотивації – з прагненням уникати невдачі. Вчені визначили такі етапи розвитку мотивації досягнення:

- формування синдрому досягнення (прагнення до успіху вище прагнення уникати невдачі);
- самоаналіз;
- формування прагнення та навичок ставити перед собою високі адекватні цілі;
- формування моделі міжособистісної підтримки.

За теорією Е. Локе точно поставлені цілі підвищують продуктивність діяльності; складно досяжні цілі призводять до більш високої продуктивності. Коли співробітник отримав складну, однак досяжну ціль, він буде докладати багато зусиль, доки не досягне її чи не зробить більш легкою. Отже, чим важче досягти цілі, тим більш ефективною буде діяльність для її досягнення.

Важливим чинником формування професійної мотивації є зворотній інформативний зв'язок щодо результатів діяльності, що також підвищує її ефективність. Результати досліджень довели, що інформація про успішне виконання діяльності підвищує внутрішній локус каузальності. Іншими словами, за наявності зворотного зв'язку позитивна інформація впливає на почуття особистої ефективності та компетентності студента позитивно. Але поряд з цим певну кількість негативної інформації про успішність виконання діяльності при внутрішньо-

му локусі каузальності не пригнічує почуття особистісної причинності, оскільки допомагає побачити свої недоліки (і, як результат, надає можливість вдосконалювати власну майстерність). Якщо негативний зворотний зв'язок є постійним, то молода людина переживає неефективність своєї поведінки, бачить невідповідність дій та їх результатів (усвідомлює, що сили, які впливають на результат діяльності, знаходяться поза її компетенцією). Така ситуація тягне за собою стан «навченої безпорадності» та де мотивації (втрачається бажання виконувати діяльність). Важливо підкреслити, що зворотній зв'язок має носити інформативний сенс. Відомо, будь-який зовнішній фактор, який впливає на виникнення і регуляцію поведінки людини, має два аспекти: контролюючий та інформативний. Стимули зовнішнього характеру (заохочення, нагорода, покарання), які сприймаються суб'єктом як прагнення змусити його працювати, – це контроль. Зовнішні впливи, які сприймаються суб'єктом не як примус до певної поведінки, а як прагнення поінформувати його про наслідки діяльності, про хід її виконання, про ступінь компетентності, називаються інформуванням.

Детермінуючим фактором розвитку професійної мотивації у цілому є особливості психологічної причинності. Відомо, люди по-різному сприймають і пояснюють причини своїх дій, вчинків, своєї поведінки, що істотно впливає на мотивацію і на різні характеристики поведінки людини. Чим вище мотивація досягнення студентів, тим більшою мірою вони сприймають і пояснюють результати своєї поведінки дією внутрішніх факторів (які піддаються довільному контролю), тобто особистісною причинністю. Існує пряма залежність між характером

причинних схем і мотивацією досягнення. Від особливостей причинних схем залежить рівень домагання: якщо результат приписується стабільним факторам (здібності), то рівень домагання зростає, якщо ж нестабільним (удачі) – рівень домагання знижується. Викладач повинен коректно використовувати різні причинні схеми, щоб формувати адекватний рівень домагання студентів.

Причинні схеми – це не тільки судження й оцінки. Вони завжди пов'язані з емоційними переживаннями. Успіх, який пояснюється зовнішніми факторами (легкість завдання, удача) викликає, як правило, менше почуття задоволення і гордості досягнутим, ніж успіх, який приписується дії внутрішніх факторів (здібностям і зусиллям). Висока мотивація діяльності зв'язується з приписуванням причин успіху і неуспіху внутрішнім чинникам (здібностям і зусиллям). Прагнення бути причиною власних дій – це принцип, який пронизує різноманітні мотиви, в тому числі і мотивацію досягнення.

Р. де Чармс виділяє два типи особистості за внутрішньою та зовнішньою мотивацією: «джерела» («самобутні особистості») і «пішаки». «Джерела» – самостійні, відчувають самих себе суб'єктами власного вибору і своєї поведінки – внутрішньо мотивовані. «Пішаки» – об'єкти зовнішньої мотивації, які підпорядковуються зовнішньому управлінню і примусу. З погляду вченого, у своїй суб'єктивній самооцінці, у своїх відчуттях людина завжди відчуває себе переважно «джерелом» або «пішаком». Саме це внутрішнє самосприйняття є вирішальним фактором, який визначає і мотивацію і поведінку людини. Таким чином, чи детермінується поведінка людини «ззовні» або «зсередини», в значній мірі, залежить

від самої людини, від її почуттів і переконань. Якщо особистість ставиться до себе як до «джерела» власної поведінки, то можна говорити про внутрішню мотивацію, її суб'єктну активність й про внутрішній фокус каузальності, тобто про особистісну причинність. Особистість, яка сприймає причини своєї поведінки як зовнішні по відношенню до неї самої, вважає себе «пішаком», мотивована й керована ззовні й мова тут йде про зовнішній локус каузальності. Науковці визначили такі мотиви особистісної причинності (відчуття себе «джерелом»):

- а) наявність вибору і свободи його здійснення;
- б) наявність зворотного зв'язку, який має сенс інформування;
- в) характер самої діяльності;
- г) оптимальний рівень складності.

Знижують рівень переживання особистісної причинності наступні фактори:

- а) відчуття себе «пішаком» (зовнішній локус каузальності і контролю);
- б) надання зовнішнім стимулам і явищам контролюючого значення;
- в) вимоги оточення;
- г) зовнішній тиск;
- д) покарання.

Слід зауважити, що задоволення потреби в самодетермінації та компетентності, тобто потреби відчувати себе «джерелом», не самоціль, а необхідна умова розвитку особистості.

Переживання особистісної причинності включає наступні компоненти:

- 1) постановка перед собою реалістичних, але високих цілей;
- 2) розуміння своїх сильних і слабких сторін;
- 3) віра в ефективність власної діяльності;
- 4) визначення конкретної форми

поведінки, яка представила б можливість досягти поставлених цілей;

5) прийняття на себе відповідальності за власні дії та їх наслідки.

Автором було розроблено програму мотиваційного тренінгу для студентів Національного університету харчових технологій. Головним завданням мотиваційного тренінгу є актуалізація психологічних ресурсів особистості студента та спонукання до розвитку стійкої професійної мотивації, а також визначення чинників і умов, що сприяють перенесенню набутих у тренінгу психічних новоутворень і досвіду керування власною мотивацією у професійну сферу діяльності.

Мотиваційний тренінг проводиться як практикум з психології або як тренінг у структурі університетських дисциплін («Психологія», «Психологічні основи в рекламі», «Навички роботи у команді. Соціальна психологія», «Психологія та педагогіка вищої школи» та ін.).

У процесі тренінгових занять важливо формувати у студентів переживання особистісної причинності – уявлення про себе як про активного суб'єкта діяльності.

Процедуру тренінгу можна звести до трьох етапів:

1. Дослідження та пояснення студентам психологічних особливостей їх пізнавальних здібностей, установок, почуттів і вчинків, які обумовлені орієнтацією на успіх і на невдачу (протиставляючи при цьому ці позиції).

2. Вивчення студентами сценаріїв поведінки, орієнтованих на успіх у професійній діяльності.

3. Закріплення успішних сценаріїв у рольових іграх, вправах і моделях поведінки.

Мотиваційний тренінг містить такі інтерактивні форми взаємодії: рольові

ігри (моделювання ситуацій, в яких один учасник заохочує інших до певної діяльності, переконує їх у чомусь, схвалює і підкреслює їхні дії тощо); групові дискусії («Як досягти успіху», «Як ставити цілі», «Як керувати своєю мотивацією» тощо); виконання тренінгових вправ з подальшим обговоренням та аналізом результатів. Орієнтована тематика тренінгових вправ і завдань: «Успіхи в минулому», «Емоційне насичення», «Нове ім'я», «Схвалення», «Уникнення невдачі», «Придумай девіз», «Сформулюй позитивний Я-образ», «Хвалько». Важливим засобом в розвитку мотивації є написання творів з мотиваційної тематики («Моя мрія і шляхи її досягнення», «Моя майбутня кар'єра» тощо). Використання студентами в ході написання творів відповідних категорій мотивації досягнення таких, як «Очікування успіху», «Позитивний емоційний стан в процесі діяльності», «Похвала», «Самосхвалення» інтенсифікує розвиток мотивації досягнення. Тренінг мотивації досягнення сильніше впливає на студентів-хлопців, тому що вони більш стурбовані своєю майбутньою професійною кар'єрою.

У програмі мотиваційного тренінгу протягом 10-ти занять психолог-педагог безпосередньо впливає на наступні мотиваційні детермінанти:

- а) особистісні детермінанти;
- б) тип атрибуції (приписування причин) успіху і невдачі;
- в) привабливість успіху.

Для цього використовували такі методи:

- 1) розучування бажаних зразків поведінки;
- 2) схвалення;
- 3) навчання на прикладі провідного тренінгу;
- 4) самоспостереження, фіксація і усвідомлення учасниками тренінгу

всіх поведінкових і когнітивних елементів (стилю сприйняття, мислення та поведінки), що відносяться до мотивації;

5) формування особистісної причинності (уявлення про себе як про активного суб'єкта діяльності).

Наші дослідження продемонстрували переваги тренінгу особистісної причинності в порівнянні з підкріпленням успіху, (створюючи успіх для невстигаючих). Деякі педагоги вважають, що позитивний мотиваційний ефект можна отримати тільки за рахунок позитивних підкріплень або, простіше кажучи, створюючи успіх для невстигаючих. Однак проведені психологічні експерименти спростовують таке уявлення і демонструють важливість причинного пояснення студентами результатів своєї поведінки. Наші дослідження продемонстрували переваги причинного тренінгу в порівнянні з підкріпленням успіху, оскільки тільки учасники тренінгу проявляли в майбутньому підвищення рівня стремління і більш адекватну поведінку в ситуації неуспіху.

Мотиваційний тренінг включає у програму роботи підготовку учасників до тренінгу:

а) самоаналіз, вивчення та оцінка особистісних мотивів і мотивації;

б) знайомство з особливостями мислення, мотивації, цілепокладання і поведінки людей (аналіз різних видів мотивів, наприклад мотивів досягнення, влади, афіліації тощо);

в) демонстрація необхідності реального планування і реалістичного цілепокладання для досягнення мети;

г) сприяння проявам поведінки, які характерні для «джерел», а не для «пішаків».

Викладач повинен обережно використовувати різні причинні схеми, щоб формувати адекватний рівень до-

магання студентів. Якщо до людини ставитися як до «джерела», то вона поступово починає сприймати себе як причину власних дій, стає в більшому ступені «джерелом». Для того, щоб людина була здатною відчувати себе «джерелом», вона має навчитись брати на себе відповідальність за власну поведінку і ставити перед собою реалістичні цілі, усвідомлювати свої індивідуальні сили та вірити у власну компетентність. У той же час, розвиток особистісної причинності має такі бар'єри, що руйнують ефективність професійної діяльності:

- порушення негласного контракту;
- невикористання будь-яких навичок співробітника, які він сам цінує;
- нехтування його ідеями та ініціативами;
- відсутність відчуття причетності до команди;
- відсутність почуття досягнення – не видно результатів, немає особистісного та професійного зростання;
- відсутність визнання досягнень і результатів з боку керівництва і колег;
- відсутність змін у статусі співробітника.

Мотиваційний тренінг містить тридцять три вправи. Всі вони були спрямовані на те, щоб формувати у студентів реалістичну постановку цілей, перспективне планування своїх дій, особисту відповідальність за власні результати, почуття особистісної причинності, впевненість у собі і негативне ставлення до маніпулювання собою ззовні.

Для визначення ефективності тренінгу був розроблений спеціальний діагностичний метод вимірювання особистісної причинності. Метод ба-

зується на аналізі змісту проєктивних оповідань учасників тренінгу, які ретельно аналізують, а потім кодують відповідно з наявністю у них наступних категорій:

- внутрішнє цілепокладання, тобто самостійна постановка героєм перед собою цілей («Я прийняв рішення обов'язково навчитися...»);
- внутрішня детермінація діяльності як інструментальної щодо досягнення поставленої мети («З цього дня Я почав щодня по дві години займатися математикою...»);
- реалістичність сприйняття героями обставин і умов, в яких здійснюється поведінка. («Я знав, що батьки не хотіли, щоб Я став...»);
- особиста відповідальність («Я вважав, що тільки Я сам повинен планувати свої заняття...»);
- впевненість у собі («Я був повністю впевнений у своїх силах, що досягну поставленої мети ...»);
- внутрішній контроль за поведінкою («Навіть коли вдома нікого не було, Я сумлінно займався не менше години ..»).

Оскільки кожен учасник тренінгу писав по шість тематичних оповідань, а за кожну з двох категорій виставляли один бал, підсумковий показник особистісної причинності у кожної людини міг варіювати від 0 до 36 балів.

Учасники тренінгу продемонстрували:

- 1) більш реалістичну постановку цілей (особистісні стандарти);
- 2) більш сприятливе і адекватне пояснення причин невдачі;
- 3) більш високу позитивну самооцінку в ситуації успіху;

4) значне зростання орієнтації мотиву досягнення на успіх;

5) зростання відчуття компетентності.

У тренінгу студенти набувають досвіду і оволодівають психологічним інструментарієм свідомого розвитку власною професійною мотивацією, у них змінюється ставлення до себе, до навчання і до майбутньої професійної діяльності.

Висновки.

Цілеспрямоване формування професійної мотивації особистості студента є джерелом розвитку його суб'єктної активності, а також професійної самореалізації в обраній галузі виробництва. Проведення мотиваційного тренінгу сприяє посиленню у студентів прагнення до самодетермінації і саморозвитку, що забезпечує використання набутого досвіду мотиваційної саморегуляції в умовах самостійної роботи. Мотиваційний тренінг мав позитивний вплив на такі показники суб'єктної активності особистості студента як рішучість і впевненість у собі, очікування успіху, адекватний рівень домагання, низький нейротизму і низьку ригідність, свідоме ставлення до раціонального використання вільного часу, до професійних і життєвих цілей у ближній та дальній перспективі; 77% студентів через рік після проходження тренінгу мали високий загальний показник рівня мотивації досягнення.

Оптимальний баланс між свободою і керівництвом, між самостійністю і допомогою у процесі розвитку професійної мотивації особистості сприяє формуванню особистісної причинності та суб'єктної активності майбутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Нікітіна І.В. Суб'єктне самовизначення молоді людини у період повноліття. – К., КНТ, 2008. – 192с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб.: Изд. Дом «Питер», 2001. – 263 с.
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М., 1990.
4. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів: монографія. – Ірпін, 2000. –191с.
5. Занюк С.С. Психология мотивации. – К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. – 352с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы/ Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – 2000.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – М.: Евразия, 1998. – 235 с.
8. Якунин В.А. Педагогическая психология. – СПб. 1998 г.
9. *Development of Specialist's Personality. Розвиток особистості фахівця. Развитие личности специалиста: Навч. посіб. / С.В. Іванов, В.М. Криворотко, І.В. Нікітіна та ін..* – К.: НУХТ, 2014. – 339 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Nikitina I.V. Sub'ectne samovyznachennya molodoi lydynu u period povnolittia. – К., KNT, 2008. –192 s.
2. Ananiev B.G. O problemak sovremennogo chelovekoznanania. – 2-e izd. – SPb.: Izd. Dom "Piter", 2001. – 263 s.
3. Vilunas V.K. Psihologicheskie mekhanizmi motivacii cheloveka/ V.K. Vilunas. – М., 1990.
4. Zaitseva I.V. Motyvacia uchinnya studentiv: monografia.-Irpin, 2000. – 191 s.
5. Zaniuk S.S. Psihologia motivacii. – К.: Elga-N; Nika-Tsentr, 2001. – 352 s.
6. Illin E.P. Motivacia i motivy/ E. P. Illin, SPb.: Piter. – 2000.
7. Masloy A. Motivacia i lichnost/ A. Masloy. – М.: Evrasia, 1998. – 235 s.
8. Yakynin V.A. Pedagogicheskaia psihologia. – SPb. 1998 g.
9. *Development of Spesialist's Personality. Rozvutokos obustosty fahivotsa. Razvitie lichnosti speciolista: Navch. posib. / S.V. Ivanov, V.M. Krivorotko, I.V. Nikitina ta in..* – К.: NUHT, 2014. – 339 s.

НОСКО Л.А.,
науковий кореспондент,
Інститут психології
імені Г. С. Костюка
НАПН України,
м. Київ, Україна

РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ПСИХОЛОГА: ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА

У статті проаналізовано підходи до визначення поняття рефлексивності психолога. Дається авторське визначення означеного поняття. Представлено структурну модель рефлексивності психолога.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, рефлексивність, рефлексування, рівні рефлексивності, професійно важливі якості, спрямованість, генеративно-породжуючий потенціал.

В статье проанализированы подходы к определению понятия рефлексивности психолога. Приведено авторское определение указанного понятия. Представлено структурную модель рефлексивности психолога.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, рефлексивность, рефлексирование, уровни рефлексивности, профессионально важные качества, направленность, генеративно-порождающий потенциал.

The article analyzes the approaches to the definition of the concept of reflexivity psychologist. Powered by the author's definition of this concept. Presented by the structural model of reflexive psychology.

Key words: reflection, professional reflection, reflexivity, reflexing, reflexivity levels, professionally important qualities, focus, generating potential.

Постановка наукової проблеми. Реформації у вищій школі з упровадження компетентнісного підходу до організації професійної підготовки актуалізують питання її результативності щодо сформованості компетенцій випускників, що складають систему їх здатностей на високому рівні професіоналізму виконувати професійну діяльність за отриманим фахом. Так, для випускників спеціальності «Психологія» ядерним утворенням системи здатностей до професійної діяльності є їх рефлексивність, від рівня якої залежить сформованість власне особистості професіонала, суб'єкта професійної діяльності у галузі психології, його професійно важливих якостей та їх констеляцій. Проте, з нашої точки зору, поняття рефлексивності потребує більш детального розгляду, категоріального визначення та інтерпретації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед науковців спостерігається зростаючий інтерес до проблематики рефлексії, у т.ч. професійної, та рефлексивності як результату розвитку рефлексії. Відтак, психологія рефлексії є доволі перспективним напрямком розвитку сучасної психологічної науки. Узагальнююча концепція рефлексії, запропонована А. В. Карповим, трактує рефлексію як особливу, специфічну психічну реальність, що синтезує в собі процеси, якості, стани

[4]. С. В. Дідковський розглядає рефлексію як механізм розвитку когнітивних схем [3]. О. О. Яковлева наголошує на важливості розвитку педагогічної рефлексії майбутніх викладачів коледжу у процесі професійної підготовки [10]. О. Ю. Воронова пропонує модель рефлексії у професійній діяльності педагога-вихователя [1]. О. Б. Пічка вважає рефлексивні вміння умовою формування професійної «Я-концепції» студентів педагогічного коледжу [7]. Ю. Г. Шапошнікова акцентує увагу на психологічних особливостях рефлексивних компонентів у професійному становленні практичного психолога [9] та ін. Проте рефлексивність як психічна властивість та базова професійно важлива якість психолога не знайшли свого наукового обґрунтування.

Мета статті – проаналізувати погляди науковців щодо визначення поняття рефлексивності, навести власне розуміння поняття рефлексивності психолога, розглянути структурні зв'язки складових рефлексивності психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток рефлексивності майбутніх психологів є підґрунтям формування їх професійно важливих якостей, оскільки відносно них рефлексивність є координуючим, інтегруючим й організуючим началом. Рефлексивність дозволяє психіці усвідомити проблеми майбутньої професійної діяльності, модифікувати її за

рахунок власних внутрішніх ресурсів, створити умови набуття професійних рефлексивних знань, що стимулюють рефлексивну поведінку та діяльність особистості професіонала, котрі, в свою чергу, стають засобом розвитку цієї ж рефлексивності, яка стимулює розвиток, збагачення та посилення професійно важливих якостей майбутнього психолога.

А. В. Карпов [4] розглядає рефлексивність як психічну властивість, що співвідноситься з рефлексією у цілому, виступаючи при цьому її базовим модусом, який є основою двох інших її модусів: рефлексії як процесу та рефлектування як особливого психічного стану. На його думку, важливою характеристикою рефлексивності є її спрямованість, яку визначає «інтра- та інтерпсихічна» рефлексія. Спрямованість на інтрапсихічну рефлексію є здатністю до самосприйняття змісту своєї власної психіки і його аналізу, спрямованість же на інтерпсихічну рефлексію є здатністю до розуміння психіки інших людей, що включає у себе здатність «стати на місце іншого», а також механізми проекції, ідентифікації, емпатії. Відповідно, загальна властивість рефлексивності включає у себе обидва типи спрямованості, а рівень розвитку рефлексивності є висхідним від них одночасно.

М. Ван Манен, К. Цейхнер, Д. Лістон виділяють три рівні рефлексивності. Перший рівень – виконавчий – характеризується регламентованістю професійного мислення, націленого на застосування отриманих у процесі підготовки знань для досягнення мети діяльності. Другий рівень – каузальний – пов'язується з осмисленням причин і наслідків професійних дій, їх психологічних закономірностей. Третій рівень – критичний – до аналізу професійних дій долучаються мораль-

ні й етичні критерії [за 8].

А. І. Троянська [8], розглядаючи специфіку інтегративної функції рефлексії в умовах професійної діяльності особистості, наголошує, що рефлексивність визначає не стільки ступінь інтегрованості професійно важливих якостей (ПВЯ) «взагалі», скільки зміст зв'язків між ними. Відтак, рефлексивність виступає не тільки безпосередньою детермінантою професійної діяльності – її рівень розвитку є ключовим для структурування всіх інших ПВЯ у цілісній синтезі (за Е. Ф. Зеєром – констеляції). Більш того, рефлексивність дозволяє психіці диференціювати, виділити і зафіксувати в самій собі ті чи інші сторони якісної визначеності, і потому репрезентувати їх як свої власні якості. Виступаючи засобом такої диференціації, рефлексивність водночас створює об'єктивну базу для подальшої інтеграції й організації психічних якостей особистості професіонала. Саме в цьому проявляється генеративно-породжуючий потенціал рефлексивності, - наголошує вчена.

Розглядаючи структуру професійної рефлексії, А. І. Троянська виділяє її три функціональні компоненти: аналітичний, проєктивний та інтрокомунікативний [8]. З нашої точки зору, ці компоненти складають якраз структуру рефлексивності як професійно важливої якості, оскільки: аналітична компонента обумовлює здатність бачити, відчувати, розуміти і самокритично ставитись до внутрішніх психологічних структур й утворень за умови розвиненої внутрішньої рольової позиції суб'єкта самоперетворюючої діяльності; проєктивна компонента пов'язана зі здатністю планувати діяльність та проєктувати власну програму професійного розвитку; а інтрокомунікативна компонента полягає у здатності вести внутрішній самоперетворюю-

Таблиця 1

Матриця рефлексивності як психологічної властивості психолога

	Види рефлексивності Параметри	Інтрапсихічна рефлексивність	Інтерпсихічна рефлексивність
1.	Спрямованість	Аналіз та самоприйняття змісту власної психіки	Розуміння психіки інших людей
2.	Модусна основа	Рефлектування як особливий психічний стан	Рефлектування як процес
3.	Функціональна компонента	Аналітична	Інтрокомунікативна
4.	Процесуальні компоненти	Розвиток, збагачення та посилення професійно важливих якостей	Децентрація
5.	Генеративно-породжуючий потенціал	Структурування професійно важливих якостей у цілісні синтети	Проекція, ідентифікація, емпатія
6.	Рівень розвитку	Каузальний	Критичний
7.	Можливості	Формування власних цінностей і принципів	Визначення стратегії розвитку

чий діалог, здійснювати співвіднесення з внутрішньою позицією «Іншого в собі» (здатність децентрації), поглянути на себе з боку.

Б. З. Вульфов зазначає, що рефлексія стимулює розвиток, збагачення та посилення ПВЯ [2], а В. А. Метаєва вбачає у рефлексивності можливість сформувати власні цінності і принципи, визначити стратегію власного розвитку і творчого ставлення до професійної діяльності [5].

Викладені вище підходи до розгляду проблематики рефлексивності

ми узагальнили у відповідній матриці, котра у структурованому вигляді відображає наше розуміння рефлексивності як психологічної властивості психолога (див. табл. 1).

Відтак, під рефлексивністю психолога ми розуміємо специфічну, унікальну психічну властивість, індивідуальну якість суб'єкта, яка структурує та інтегрує особистісні та професійно важливі якості у цілісні синтети (констеляції), водночас розвиваючи, збагачуючи і посилюючи їх на основі формування власних цінностей і

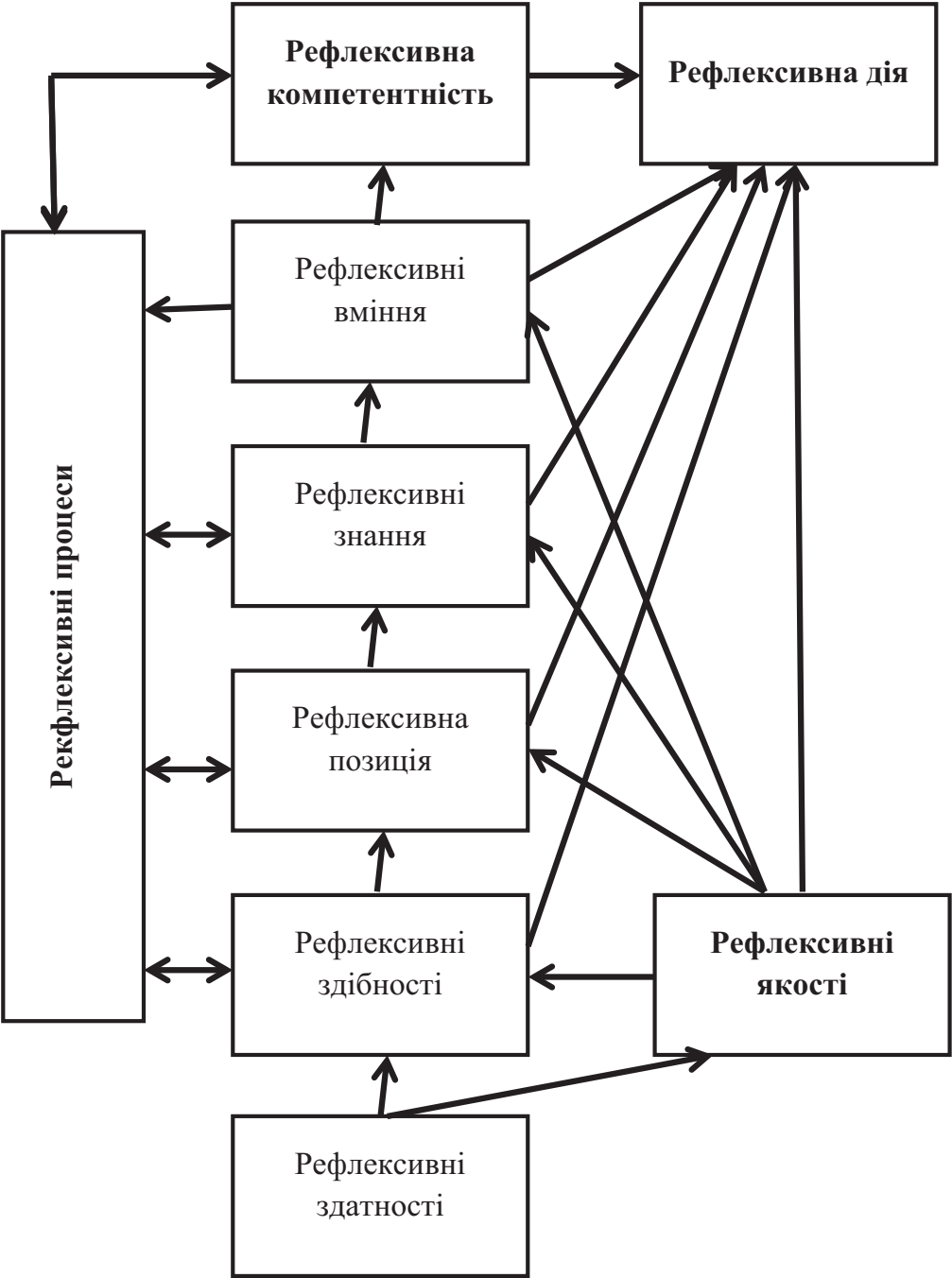


Рис. 1. Базисна структура рефлексивності психолога

принципів та визначання стратегії саморозвитку та професійного розвитку. Аналізуючи та приймаючи зміст власної психіки, розуміючи психіку інших людей, психолог набуває здатності до рефлектування, тим самим стверджуючись у професії.

Безумовно, рефлексивність психолога є системним утворенням, а, відтак, має власну структуру (див. рис. 1).

Підґрунтям рефлексивності психолога є його рефлексивні здатності – своєрідний простір для майбутнього рефлексивного знання та рефлексивних здібностей. Рефлексивні здібності формуються на основі рефлексивних якостей та рефлексивних здатностей і забезпечують умови для розвитку творчої самореалізації та професійної майстерності психолога.

Рефлексивні знання та вміння психолога є основою його рефлексивної компетентності, тобто здатності вирішувати рефлексивні задачі за допомогою рефлексивних дій та найбільш ефективно здійснювати рефлексивні процеси. Рефлексивна компетентність має індивідуальну міру вираженості, континуальність (як і рефлексивність у цілому). Ця міра вираженості може змінюватись протягом професіогенези: чим більш компетентним є психолог, тим успішніший він у професійній діяльності.

Рефлексивна дія є специфічним зверненням психолога до схеми власної професійної дії, плану її побудови, способу вирішення професійної задачі з метою його усвідомлення та узагальнення. Різновидом рефлексивної

дії є рефлексивний вихід, тобто зупинка неефективних дій (перерив зовнішньої активності), вихід у рефлексивну позицію. Вихід у рефлексивну позицію здійснюється через виділення у внутрішньому плані діяльності «іншого Я», здатного виконувати надситуативний аналіз.

При здійсненні рефлексивного виходу відкривається принципова можливість не тільки рефлексивної фіксації дій, закономірностей, але й активного впливу на них, регулювання міри їх вираженості, трансформації. Нова позиція діяча (відносно його попередньої позиції) є рефлексивною позицією, а знання, набуті у ній, є рефлексивними й основою формування рефлексивних умінь. Відтак, рефлексивний вихід виконує функцію генези, розвитку.

Висновки і перспективи: Рефлексивність як базова психічна властивість та індивідуальна якість психолога є мало дослідженою психологічною категорією. Ми визначаємо рефлексивність психолога як системне утворення, специфічну й унікальну психічну властивість та індивідуальну якість суб'єкта, котра структурує та інтегрує особистісні та професійно важливі якості у цілісні синтети (констеляції), водночас розвиваючи, збагачуючи і посилюючи їх на основі формування власних цінностей і принципів та визначання стратегії саморозвитку та професійного розвитку. Представлена нами базисна структура рефлексивності психолога може бути верифікована у подальшій нашій роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Воронова О. Ю. *Модель рефлексії в професійній діяльності педагога-вихователя* / О. Ю. Воронова // *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. –

- Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 36. – 552 с. – С. 113-120.
2. Вульфов Б. З. Профессиональная рефлексия / Б. З. Вульфов. – М. : Магистр, 1985. – С. 71 – 79.
 3. Дідковський С. В. Поняття про рефлексію як механізм розвитку когнітивних схем / С. В. Дідковський // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 35. – 330 с. – С. 55 – 64.
 4. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
 5. Металева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика / В. А. Металева. – М. : Наука, 2006. – С. 1 - 108.
 6. Металева В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика: дис. ... докт. пед. наук / В. А. Металева. – Екатеринбург, 2006. – 357 с.
 7. Пичка Е. Б. Развитие рефлексивных умений как условие формирования профессиональной Я-концепции студентов педагогического колледжа автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19. 00. 07 «Педагогическая психология» / Е. Б. Пичка. – Екатеринбург, 2009. – 20 с.
 8. Троянская А. И. Профессиональная рефлексия личности в мире этнической культуры: Монография / А. И. Троянская. – Ижевск: УдГУ, 2011. – 119 с.
 9. Шапошникова Ю. Г. Психологічні особливості рефлексивних компонентів у професійному становленні практичного психолога: дис. ... кандидата психол. наук: 19. 00. 07 / Шапошникова Юлія Геннадіївна. – К., 2007. – 239 с.
 10. Яковлева Е. А. Развитие педагогической рефлексии будущих преподавателей колледжа в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13. 00. 01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. А. Яковлева. – Уфа, 2005. – 22 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Voronova O. Yu. Model' refleksiyi v profesiyniy diyal'nosti pedahoha-vykhovatelya / O. Yu. Voronova // Aktual'ni problemy psykholohiyi: Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – Tom VII. Ekolohichna psykholohiya. – Vypusk 36. – 552 s. – S. 113-120.
2. Vul'fov B. Z. Professional'naja refleksija / B. Z. Vul'fov. – M. : Magistr, 1985. – S. 71 – 79.
3. Didkovs'kyi S. V. Ponyattya pro refleksiyu yak mekhanizm rozvytku kohnityvnykh skhem / S. V. Didkovs'kyi // Aktual'ni problemy psykholohiyi: Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – Tom VII. Ekolohichna psykholohiya. – Vypusk 35. – 330 s. – S. 55 – 64.

4. Karpov A. V. *Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti* / A. V. Karpov. – M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2004. – 424 s.
5. Metaeva V. A. *Razvitie professional'noj refleksii v poslediplomnom obrazovanii: metodologija, teorija, praktika* / V. A. Metaeva. – M. : Nauka, 2006. – S. 1 - 108.
6. Metaeva V. A. *Razvitie professional'noj refleksii v poslediplomnom obrazovanii: metodologija, teorija, praktika: dis. ... dokt. ped. nauk* / V. A. Metaeva. – Ekaterinburg, 2006. – 357 s.
7. Pichka E. B. *Razvitie refleksivnyh umenij kak uslovie formirovanija professional'noj Ja-koncepcii studentov pedagogicheskogo kolledzha avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. psihol. nauk: spec. 19. 00. 07 «Pedagogicheskaja psihologija»* / E. B. Pichka. – Ekaterinburg, 2009. – 20 s.
8. Trojanskaja A. I. *Professional'naja refleksija lichnosti v mire jetnicheskoj kul'tury: Monografija* / A. I. Trojanskaja. – Izhevsk: UdGU, 2011. – 119 s.
9. Shaposhnykova Yu. H. *Psyhologichni osoblyvosti refleksivnykh komponentiv u profesijnomu stanovlenii praktichnoho psyhologa: dys. ... kandydata psyholog. nauk: 19. 00. 07* / Shaposhnykova Yuliya Hennadiyivna. – K., 2007. – 239 s.
10. Jakovleva E. A. *Razvitie pedagogicheskoy refleksii budushhih prepodavatelej kolledzha v processe professional'noj podgotovki: avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. ped. nauk: spec. 13. 00. 01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija»* / E. A. Jakovleva. – Ufa, 2005. – 22 s.

СІРКО Р.І.,

кандидат психологічних наук,

доцент,

Львівський державний університет

безпеки життєдіяльності,

м. Львів, Україна

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ ДСНС УКРАЇНИ

У статті досліджуються проблема емоційно-вольових якостей майбутніх психологів вищих навчальних закладів системи ДСНС України. Виявлено, що для кожного рівня навчання характерні свої емоційно-вольові якості. Емоційна сфера високо успішних респондентів характеризується особистісною тривожністю, схильністю до дратівливості та більш високою вербальною агресією. У групі низького рівня успішності відмічається більш високі показники по фізичній агресії, почутті провини та підозрливості. Доведено, що в успішних респондентів вищі показники за негативними емоційними станами, такими як: самотність, безнадія, статевий конфлікт, почуття неприкаяності, розходження між Я-реальним та Я-ідеальним, що виступає поштовхом до саморозвитку. У респондентів групи високого рівня навчання виявлені тенденції до співробітництва та компромісу як виходу з конфліктних ситуацій; у респондентів групи низького рівня - уникнення та компроміс. Для високого рівня успішності характерні довірливі стосунки з батьками та демократичний стиль виховання, для низького – невротизовані стосунки з батьками та авторитарний стиль виховання.

Ключові слова: емоційно-вольові якості, тривожність, агресивність, майбутні психологи.

В статье исследуются проблема эмоционально-волевых качеств будущих психологов высших учебных заведений системы ГСЧС Украины. Обнаружено, что для каждого уровня успеваемости характерные свои эмоционально-волевые качества. Эмоциональная

сфера высоко успешных респондентов характеризуется личностной тревожностью, склонностью к раздражительности и вербальной агрессией. В группе низкого уровня успеваемости отмечается более высокие показатели по физической агрессии, чувстве вины и подозрительности. Доказано, что у успешных респондентов наблюдаются такие негативные эмоциональные состояния как: одинокость, безнадежность, половой конфликт, чувство неприкаянности, расхождение между Я-реальным и Я-идеальным, что выступает толчком к саморазвитию. У респондентов группы высокого уровня успеваемости, обнаруженные тенденции к сотрудничеству и компромиссу, как выходу из конфликтных ситуаций; у респондентов группы низкого уровня - избегание и компромисс. Для высокого уровня успеваемости характерны доверчивые отношения с родителями и демократический стиль воспитания, для низкого – невротизированные отношения с родителями и авторитарный стиль воспитания.

Ключевые слова: эмоционально-волевые качества, тревожность, агрессивность, будущие психологи.

The article is devoted to the problem of emotional-volitional qualities of future psychologists of higher educational establishments of the system of DSNS of Ukraine. It is discovered that for every level of studies is characteristic the emotionally volitional qualities. Emotional sphere highly successful students characterized a personality anxiety, propensity to crabbiness and verbal aggression. In the group of low level students marked more high indexes after physical aggression, sense of guilt and suspiciousness. It is well-proven that at successful students have such negative emotional states as: solitude, hopelessness, sexual conflict, sense of namelessness, divergence between the I-real and I-ideal, that comes forward a shove to self actualization. At the group of high level students found out tendencies to the collaboration and compromise, as to the exit from conflict situations; at group of low level students - avoidance and compromise. For the high level students are characteristic trustful relationships with parents and democratic style of education, for low level students are negative relationships with parents and authoritarian style of education.

Key words: emotional-volitional qualities, anxiety, aggressiveness, future psychologists.

Постановка проблеми. Актуальність вирішення проблеми професійної підготовки спеціалістів з практичної психології до діяльності в особливих умовах зумовлена збільшенням екстремальних ситуацій в Україні, їхнього рівня складності. Проте професійна підготовка майбутнього психолога на стадії освіти неможлива без наукового уявлення про психологічну структуру особистості працівника та її дослідження, адже лише цілісне структуроване розуміння її психіки змістовно репрезентує її трудовий потенціал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел показав, що проблемі фахівця, задіяного в екстремальних умовах діяльності приділяється достатня увага. Розглядаються особливості поведінки людини у надзвичайних ситуаціях різного типу техногенних та природних катастроф [2, 4]; досліджуються психологічне забезпечення професійної та функціональної надійності персоналу при виконанні задач в умовах, що потребують гранічної мобілізації фізичних психологічних та моральних якостей особистості [1,3,5,7]. У той же час проблемі підготовки практичного психолога відводиться недостатнє місце в психолого-педагогічній літературі. Існують лише окремі дослідження, в яких ставиться дана проблема [6,8]. На сьогоднішній день відсутній системний підхід до підготовки психоло-

га, не розроблена психограма професії «психологія діяльності у особливих умовах»; майже не вивчені функції психолога при професійно-екстремальній діяльності.

Мета статті – дослідження емоційно-вольових якостей майбутніх психологів та чинники, що їх детермінують.

Методи дослідження. До психодіагностичного пакету були включені нижчезазначені методики. Методика діагностики показників і форм агресії (А.Басс, А.Дарка), яка визначає фізичну, вербальну, непрямую форми агресії, негативізм, дратівливість, підозріливість, образу та почуття провини. Методика виміру рівня реактивної та особистісної тривожності (Ч.Д.Спілбергер, Ю.Л.Ханін), спрямована на визначення рівня вродженої та ситуативної тривожності людини. Методика діагностики емоційних станів А.Т.Джерлсайда, яка вимірює ступінь прояву негативних актуальних станів, таких як: самотність; безмістовність існування; свобода вибору; статевий конфлікт; ворожість; розходження між Я-реальним та Я-ідеальним; свобода волі; безнадія; почуття неприкаяності. Методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К.Томаса, яка визначає домінуючі способи регулювання індивідом конфліктів: конкуренцію, пристосування, компроміс, уникнення, співробітництво. Біографічний запитальник BIV, який діагностує деякі аспекти біогра-

фії та структури особистості, фактори соціального середовища, дослідження яких дає можливість виділити основні чинники, що впливають на становлення індивіда, такі як: сімейна ситуація, сила Я, соціальне становище, стиль виховання, нейротизм, соціальна активність, психофізична конституція, екстраверсія.

З метою дослідження емоційно-вольових якостей майбутніх психологів був проведений констатувальний експеримент. Базовим експериментальним майданчиком був обраний Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. У дослідженні приймало участь 245 осіб юнацького віку, які навчаються за спеціальністю «Психологія» денної форми навчання (I-V курси).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Гендерний розподіл по вибірці в цілому показав, що 84,4% (207 людей) є особами жіночої статі, а 15,6% (38 людей) – чоловічої. Така тенденція є негативною, оскільки для діяльності в особливих умовах, яка характеризується як значною емоційною напруженістю, так і фізичними навантаженнями, чоловіки пристосовані краще. Окрім того, з кожним роком знижується кількість юнаків, які вибирають професію «психолог». Так, при наборі 2012 року вступили на навчання 25,5% юнаків і 76,5% дівчат, а при наборі 2015 – вже лише 15,4% осіб чоловічої статі та 84,6% - жіночої. Цей факт свідчить про те, що не зважаючи на специфіку вищого навчального закладу, який пов'язаний з чоловічими видами діяльності, психологія, навіть екстремальна, сприймається як суто жіноча професія.

На основі показника «середній бал успішності», який визначався за допомогою аналізу навчальної документації, обстежувані поділені на дві групи:

високого рівня успішності, результати екзаменаційної сесії яких складали 4,0-5,0 балів та низького – від 2,0 до 3,9 балів включно. По вибірці в цілому високий рівень успішності зафіксований у 56,7% осіб, низький – у 43,3% досліджуваних. Потрібно зазначити, що найгірша успішність діагностована у першокурсників: серед них тільки 26,9% є високо успішними, а 73,1% - низько успішними. Така ситуація пояснюється складностями адаптації до специфіки навчального закладу воєнізованого типу та суттєвими відмінностями учбового процесу в середній школі та вищому навчальному закладі. Юнаки та дівчата вчаться пристосовуватися до нової форми організації занять, відсутності щоденних завдань, збільшення кількості та складності навчального матеріалу. На наступних курсах успішність обстежуваних покращилась в три рази: кількість низько успішних осіб зменшилась з 73,1% до 23,4% на випускному курсі.

В спеціалізованих закладах системи ДСНС використовуються державна форма навчання (курсанти) та платна форма навчання (студенти). В дослідженні приймали участь 33 курсанти (13,5%) та 212 студентів (86,5%). Потрібно зазначити, що обидві групи працюють за однаковою навчальною програмою та планом, проте суттєво відрізняються за умовами вступу до вищого навчального закладу. Так, студенти зараховувались на навчання на конкурсній основі за результатами незалежного тестування. Курсанти ж складали додатковий іспит з фізичної підготовки, проходили медичний огляд, психологічний відбір та психофізіологічне тестування. Такі додаткові обстеження дають можливість підібрати здорових, фізично розвинутих осіб зі стійкою психікою та високим потенціальним рівнем, що, в свою чер-

гу, впливає на успішність у професійно-екстремальній діяльності.

Існують також відмінності серед вищезначених груп в умовах життєдіяльності. По-перше, курсанти знаходяться під більш жорстким контролем, оскільки проживають на казарменному становищі та виконують домашні завдання під наглядом викладачів або офіцерів. По-друге, курсанти згідно державної форми замовлення після закінчення навчального закладу забезпечуються роботою, що являється значним мотиваційним стимулом навчальної діяльності. Студенти ж, навпаки, не впевнені, що в сучасних соціально-економічних умовах знайдуть роботу за спеціальністю. Саме тому при порівнянні успішності цих двох груп виявлені суттєві відмінності. У групі курсантів зафіксований високий рівень успішності у 78,8% осіб, а у студентів – лише у 53,3%. При цьому у курсантів успішність тримається на однаковому рівні впродовж всіх років навчання, а у студентів до випускного курсу рівень успішності знижується, оскільки частина з них розпочинає трудову діяльність, але не за спеціальністю.

Аналіз експериментального матеріалу дозволив виділити якісні особливості респондентів високого і низького рівнів успішності і зробити висновки про істотні відмінності в їх емоційно-вольових характеристиках.

Розглянемо емоційно-вольову сферу майбутніх психологів. По вибірці в цілому у кожного четвертого респондента зафіксована висока особистісна тривожність (25,7%) і майже відсутня реактивність (2,4%). При цьому, у успішних осіб тривожність особистісна вища (31,2% проти 19,8% неуспішних) і з кожним роком навчання збільшується: з 21,4% на першому курсі до 54,5% на четвертому. Як показує дослі-

дження, висока особистісна тривожність спонукає більш відповідально відноситися до діяльності, що, в свою чергу, підвищує її результативність.

При дослідженні агресивних тенденцій по вибірці в цілому виявлений високий рівень вербальної агресії (75,5%), яка виражає негативні почуття через словесні образи інших людей. У кожного третього респондента по вибірці в цілому діагностовано «роздратування» (37,1%), при якому є готовність до збудження та імпульсивності, грубощів та різкості у висловлюваннях, а також «почуття провини» (35,9%), при якому доволі сильні аутоагресивні тенденції. Потрібно зазначити, що почуття провини у неуспішних респондентів з часом загострюється: на першому курсі навчання його відмічали 36,8% осіб, а на випускному – вже кожен другий опитуваний (50,0%).

Виявлені значимі відмінності серед груп різного рівня успішності. Так, у малоуспішних респондентів значно вищі показники за показниками підозріливості (33,0% проти 20,8% успішних) та фізичної агресії (30,1% проти 17,2% успішних). Схильність до недовіри до оточуючих і очікування образи з їхнього боку спонукає до проявів фізичної сили проти них, що значно знижує ефективність комунікативних інтеракцій та негативно впливає на професійну діяльність. Характерна для низько успішних респондентів і така опозиційна форма поведінки як «негативізм», яка спрямована проти авторитетів. Високі показники за шкалою «негативізм» зафіксовані у 7,5% у низького рівня успішності, а в групі високо успішних ця тенденція не виявлена взагалі.

За допомогою методики А.Т.Джерлсайда досліджувались негативні емоційні стани курсантів та студентів. По вибірці в цілому у кож-

ного другого респондента (49,7%) діагностовано «ворожість» як емоційний стан, який характеризується негативним ставленням до оточуючих, що проявляється як захисна реакція внаслідок очікування агресивних проявів по відношенню до себе від інших людей. У кожного третього опитуваного (30,2%) виявлено «розходження між Я-реальним та Я-ідеальним», що є властивим для юнацького віку, оскільки саме в цей період присутній у поведінці юнацький максималізм, при якому ставляться підвищені вимоги як до інших людей, так і до себе.

Потрібно зазначити, що суттєві відмінності виявлені також при аналізі психічних станів груп з різним рівнем успішності. У групі високо успішних респондентів майже втричі вищі показники негативних емоційних станів. Так, «одинокість» діагностовано у 15,8% успішних респондентів та 5,6% - неуспішних; «статевий конфлікт» зафіксований у 4,3% успішних та 0,9% - неуспішних курсантів та студентів; «розходження між Я-реальним та Я-ідеальним» виявлено у 33,0% успішних і 26,4% неуспішних обстежуваних; «безнадія» діагностовано у 12,2% успішних і 3,7% неуспішних респондентів; «почуття неприкаяності» установлена у 7,1% успішних і 1,8% неуспішних осіб. На нашу думку саме наявність негативних емоційних станів свідчить про внутрішньо особистісні конфлікти та незадоволеність власним життям, що виступає компенсаторним механізмом для досягнення успіхів в діяльності.

Виявлені також відмінності у стилях поведінки респондентів в конфліктних ситуаціях, які діагностувалися за методикою К.Томаса. Так, по вибірці в цілому у двох третіх респондентів зафіксовано стиль поведінки «компроміс» (66,1%), при якому людина не вміє

шукати шляхи виходу з ситуації, які би в більшій чи меншій мірі задовольнили обидві сторони, оскільки або лише один з учасників опиняється у вигравшій, або обидва програють, так як ідуть на компромісні поступки. У кожного третього респондента по вибірці в цілому виявлений і такий стиль як «співробітництво» (38,7%), використання якого призводить до того, що учасники конфліктної ситуації приходять до альтернативи, яка повністю задовольняє потреби двох сторін.

Не досягають успіху і ті, хто вибирає стиль «уникнення» (32,2% по вибірці в цілому), для якого характерна як відсутність прагнення до кооперації, так і тенденція до досягнення власних цілей. Високий відсоток осіб, які використовують «суперництво» як прагнення добитися задоволення своїх інтересів в ущерб іншому (29,3% по вибірці в цілому).

Виявлені відмінності і по групам. Так, для групи високого рівня навчання характерні тенденції до співробітництва (54,6% та 17,9% відповідно) та компромісу (69,0% та 62,0% відповідно); для групи низького рівня навчання частіше відмічається такі стилі поведінки як «уникнення» (36,7% та 28,7% відповідно) та «компроміс» (62,2% та 69,9% відповідно).

Зовнішні чинники, що детермінують успішність діяльності діагностувались за допомогою методики Біографічний опитувальник особистості. Встановлено, що найбільш значимі фактори, які формують успішність діяльності особистості, пов'язані з батьківською сім'єю.

Встановлені значні деструкти у сімейному вихованні обстежуваних. Так, по вибірці в цілому у кожного другого респондента (44,8%) діагностовано авторитарний (неврозогенний) стиль виховання, при якому сильно

домінуюча поведінка батьків призводить до появи труднощів адаптації до соціуму. При цьому у групі низько успішних респондентів цей показник у півтора рази вищий ніж у групі високо успішних: відповідно 35,9% проти 56,6%.

У кожного третього респондента зафіксовані високі показники за шкалою «сімейна ситуація», що свідчить про незадовільні стосунки з батьками та неадекватне відношення сім'ї до оточуючих (36,7%), при цьому ця тенденція характерна як для високо успішних (41,0%), так і для низько успішних (36,7%).

У групі високого рівня навчання вдвічі вищі показники за шкалою «нейротизм»: 25,1% проти 13,2% малоуспішних, що свідчить про емоційну лабільність, чутливість, тривожність. У групі низького рівня навчання вдвічі більші показники по «екстраверсії»: 42,4% проти 25,1% високо успішних, що вказує на високу соціальну активність, надмірну комунікабельність, яка знижує успішність, оскільки провідною діяльністю виступає не навчання, а спілкування.

Висновок. Для кожного рівня навчання характерні свої емоційно-вольові якості. Емоційна сфера високо успішних респондентів характеризується особистісною тривожністю, схильністю до дратівливості та більш високою вербальною агресією. У групі низького рівня успішності відмічається більш високі показники по фізичній агресії, почутті провини та підозріливості. Виявлено, що в успішних респондентів вищі показники за негативними емоційними станами, такими як: самотність, безнадія, ставовий конфлікт, почуття неприкаяності, розходження між Я-реальним та Я-ідеальним, що виступає поштовхом до саморозвитку. У респондентів групи високого рівня навчання виявлені тенденції до співробітництва та компромісу як виходу з конфліктних ситуацій; у респондентів групи низького рівня - уникнення та компроміс.

Для високого рівня успішності характерні довірливі стосунки з батьками та демократичний стиль виховання, для низького - неврозогенні стосунки з батьками та авторитарний стиль виховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. М.М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях. – Львів: «СПОЛОМ», 2004. – 376с.
2. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960с.
3. Основи психологічного забезпечення діяльності МНС: Підручник / За заг. ред. В.П. Садкового. – Х.: УЦЗУ. 2009. – 244с.
4. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 315с.
5. Психологічне забезпечення професійної діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: [навчальний посібник] / Микола Андрійович Кришталь. – Черкаси: Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобіля, 2011. – 226с.

6. *Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом /под ред. А.А.Бодальова, А.А.Деркача, Л.Г.Лантева. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 460 с.*
7. *Екстремальна психологія: Підручник / За заг.ред. проф.. О.В.Тімченка – К.: ТОВ «Август Трейд», 2007. – 502с.*
8. *Школьная психологическая служба: вопросы теории практики/ И.В.Дубровина. – М.:Изд-во МГУ, 1991. – 202с.*

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. *Kozyar M.M. Ekstremal'no-profesiyna pidhotovka do diyal'nosti u nadzvychaynykh sytuatsiyakh. – L'viv: «SPOLOM», 2004. – 376s.*
2. *Malkyna-Pykh Y.H. Ekstremal'nye situatsyy. – M.: Yzd-vo Eksmo, 2005. – 960s.*
3. *Osnovy psykholohichnoho zabezpechennya diyal'nosti MNS: Pidruchnyk / Za zah. red. V.P.Sadkovoho. – Kh.:UTsZU. 2009. – 244s.*
4. *Osyrova A.A. Spravochnyk psykholoha po rabote v kryzysnykh situatsiyakh. – Rostov n/D : Feniks, 2005. – 315s.*
5. *Psykholohichne zabezpechennya profesiynoyi diyal'nosti pratsivnykiv pozhezhno-ryatuvai'nykh pidrozdiliv MNS Ukrainy: [navchal'nyy posibnyk]/ Mykola Andriyovych Kryshchal'. – Cherkasy: Akademiya pozhezhnoyi bezpeky imeni Heroyiv Chornobilya, 2011. – 226s.*
6. *Rabochaya knyha praktycheskogo psykholoha: posobyе dlya spetsyalystov, rabotayushchyykh s personalom /pod red. A.A.Bodal'ova, A.A.Derkacha, L.H.Lapteva. – M.: Yzd-vo Yn-ta psykhoterapyi, 2001. – 460 s.*
7. *Ekstremal'na psykholohiya: Pidruchnyk / Za zah.red. prof.. O.V.Timchenka – K.: TOV «Avhust Treyd», 2007. – 502s.*
8. *Shkol'naya psykholohicheskaya sluzhba: voprosy teoryi praktyki/ Y.V.Dubrovyna. – M.:Yzd-vo MHU, 1991. – 202s.*

STANISZEWSKA BEATA

Mgr, psycholog,
pedagog specjalny
(oligofrenopedagog),
Warszawa, Polska

MÓZGOWA LOKALIZACJA FUNKCJI WYKONAWCZYCH – PLANUJE, DZIAŁAM, KONTROLUJĘ

У статті розглядаються проблеми мозкової локалізації виконавчих функцій. Особлива увага приділяється головній ролі лобових долей кори головного мозку в здійсненні управління виконавчими функціями, серед іншого, плануванню, контролю, операційній пам'яті. У даній статті головний акцент приділяється тому, що локалізація виконавчих функцій охоплює різні області мозку далеко за межами лобових долей і попереджає про синонімічне трактування дефіциту префронтальної кори головного мозку і порушення виконавчих функцій.

В статье рассматриваются проблемы мозговой локализации исполнительных функций. Особое внимание уделено главенствующей роли лобных долей коры головного мозга в управлении исполнительными процессами, среди прочего, планирования, познавательного контроля, оперативной памяти. В данной статье главный акцент поставлен на тот факт, что локализация исполнительных функций охватывает различные области мозга далеко за пределами лобных долей и предупреждает прежде всего от синонимической трактовки дефицита префронтальной коры и нарушения исполнительных функций.

This article discusses the problems of the cerebral location of executive functions. There was widely discussed the main role of the frontal lobes of the cerebral cortex in the organization of the cerebral processes of implementing, among other things, planning, control, cognitive memory. This article emphasizes, however, that the location of executive function covers different areas of the brain far beyond the frontal lobes and warns also of synonymous treatment of the frontal cortex deficits and disorders of executive function.

© STANISZEWSKA BEATA 2016

Poglądy na temat funkcji wykonawczych ewoluowały na przestrzeni dziesiątek lat, wraz z teoretycznym i empirycznym rozwojem psychologii, zwłaszcza psychologii poznawczej, filozofii czy neurologii. Procesami tymi zaczęto interesować się na przełomie XIX / XX wieku. Funkcje wykonawcze, zwane także funkcjami sterowania wykonawczego, to termin określający zespół wyżej zorganizowanych zdolności określających jednostkowe umiejętności niezbędne do złożonego funkcjonowania organizmu, w tym celowego, intencjonalnego działania i zachowania. Definiowane są jako wzajemne, współzależne procesy uwzględniające zdolność do nadrzędnej organizacji zachowania, planowanie, przewidywanie, wyznaczanie celów i strategii ich realizacji, inicjowanie aktywności, monitorowanie poszczególnych czynności, umiejętność odroczenia lub zaprzestania wzorca reakcji, ewaluację wzorca postępowania, giętkość poznawczą czy też myślenie abstrakcyjne. Są związane ze zdolnościami zahamowania reakcji behawioralnych na bodziec, zachowaniami przystosowawczymi czy też skomplikowanymi sekwencjami zachowań [Pawelczyk A, Pawelczyk T., 2007; Dąbkowska M, 2007; Stetkiewicz A, Goch A, Adamiak G, Borkowska, 2008]. Dzięki tym funkcjom człowiek potrafi plastycznie zmienić swoje działanie i dostosowywać reakcje w zależności od zmieniającej się sytuacji [Borkowska A, 2003]. Jest również w stanie podjąć odpo-

wiednią decyzję i rozwiązać złożone problemy. Wynika z tego, że funkcje wykonawcze odgrywają ważną rolę w relacjach jednostki z otoczeniem, w zachowaniach społecznych i adaptacyjnych. Co za tym idzie, wydają się wpływać na jakość codziennego funkcjonowania jednostki, jak również jej dobrostan, zarówno somatyczny, jak i psychiczny (Anderson i in., 2002).

Problematyka mózgowej lokalizacji funkcji wykonawczych odegrała i nadal odgrywa znaczącą rolę zarówno w badaniach empirycznych, jak i rozważaniach teoretycznych. a (Shallice Burgess, 1996; Stuss, 2007). Jak wcześniej wspomniano, historia rozwoju terminu «funkcje wykonawcze» jest ściśle związana z badaniem aktywności mózgu, a w szczególności jego przedniej okolic. Instrukcje dotyczące lokalizacji mózgu funkcji wykonawczych, znaczącą rolę w korze regionach mózgu w ich realizacji można znaleźć w wielu pracach poświęconych funkcji wykonawczych. Badania nad neurologicznym podłożem sprawności EF mają swój początek w obserwacjach grupy pacjentów z deficytami w obrębie płatów czołowych (Jurado i Rosselli, 2007; Jodzio 2008).

W związku z tym, iż PFC – kora przedczołowa, osiągnęła u człowieka najwyższy poziom rozwoju kojarzona jest ona z najbardziej złożonymi, skomplikowanymi i celowymi formami aktywności psychicznej (Narkiewicz, Moryś 2001; Stuss 2007; Stuss, Alexander 2000; Barkley R.A, 1997).

O dwóch rodzajach funkcjonowania

kory przedczołowej oraz objawach związanych z jej deficytem mówił Łuria, którego zdaniem płaty czołowe odpowiadają za programowanie, regulację i kontrolę złożonych formy psychiki (Jodzio 2008). Przygotowują one jednostkę do działania, kontrolują wykonywane czynności oraz oceniają efekt wykonania zadania. Zintegrowane są z funkcjami poznawczymi, ruchowymi i emocjonalnymi.

Poniżej przedstawiona zostanie budowa i specyfika funkcjonowania płatów czołowych, co pozwoli lepiej zrozumieć relacje zachodzące pomiędzy mózgiem, a zachowaniem człowieka.

Charakterystyka funkcjonalna płatów czołowych

Płaty czołowe stanowią w przybliżeniu 1/3 masy półkul mózgowych. Ich powierzchnię dzieli się na trzy części: zewnętrzną, podstawną i przyśrodkową. (Dobaczewska, 1999).

Zróżnicowana budowa płatów czołowych wpływa na ich funkcjonalne znaczenie. Dlatego też dzieli się je na trzy części różniące się budową cytoarchitektoniczną.

Część I. Okolica ruchowa - obywa się w niej projekcja somatopieczna (każdy mięsień ma swój odpowiednik w korze mózgowej).

Część II. Okolica przedruchowa jest budową zbliżona do okolicy ruchowej. Bierze ona udział w analizie i syntezie ruchów, przekształcając projekcję mięśni w ich czynnościową strukturę.

Część III. Okolica przedczołowa jest to trzeciorzędowa, najwyżej zorganizowana, kora mózgowa. Dzięki połączeniom z innymi okolicami mózgu ma ona duże znaczenie w regulacji poznawczych i emocjonalnych złożonych zachowań człowieka (Jodzio 2006; Kaczmarek 1993; Goldberg 2001).

Kliniczne objawy uszkodzenia kory

przedczołowej:

W zależności od uszkodzonej okolicy obszaru czołowego wyróżnia się następujące warianty zespołu czołowego:

1. grzbietowo - boczny - (patologia wypukłej, zewnętrznej części kory czołowej);
2. przypodstawny - (uszkodzenie nadoczodołowej, orbitalnej powierzchni płata czołowego);
3. przyśrodkowy - (leżący wewnętrznej części płata czołowego);
4. prawostronne uszkodzenie okolicy przedczołowej.

Zespół grzbietowo - boczny

W przypadku zespołu grzbietowo - bocznego nie obserwuje się wyraźnych objawów neurologicznych. Pozornie chorzy radzą sobie z czynnościami dnia codziennego. Wśród problemów pacjentów dotkniętych tym zespołem wymienia się:

1. zaburzenie celowego działania przejawiające się trudnością w zorganizowaniu czynności z własnej inicjatywy, nieustanym zmienianiu swoich planów pod wpływem sugestii innych, trudnością w samodzielnym zorganizowaniu sobie życia oraz tendencjami do stereotypowych odruchowych reakcji;

2. trudność w planowaniu i kontroli przebiegu działania - pacjenci często nie reagują na kierowane w ich stronę polecenia, mają natomiast tendencję zwracania uwagi na bodźce poboczne, mniej znaczące; cenną wskazówkę stanowią dla nich pytania naprowadzające lub szczegółowe instrukcje.

3. występowanie perseweracji: umysłowych - pacjent ma trudności z przełączeniem się między dowolnymi czynnościami, trudno mu przeprogramować swoje postępowanie oraz perseweracji ruchowych - chory przejawia niekontrolowane, zbędne ruchy, ma trudność z opanowaniem pobudzenia ruchowego.

4. pojawianie się rozbieżności pomiędzy

dzy umiejętnościami powtórzenia instrukcji
a umiejętnościami wykonania konkretnego zadania (Domańska, Borkowska (red.), 2008).

5. niemożność odszukania w pamięci danych wiadomości;

6. deficyt przełączenia uwagi, który uwidacznia się w trudnościach ze zmianą nastawienia;

7. brak strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach;

8. przewagę myślenia konkretnego nad abstrakcyjnym;

9. depresje (Jodzio 2008).

Zespół przypadkowy

Zespół przypadkowy jest przeciwieństwem zespołu opisanego powyżej. Do jego charakterystycznych cech zalicza się:

1. zaburzenie samokontroli, nadmierne pobudzenie pacjenta (drażliwość, nieodpowiedzialność, wybuchowość, reakcje aspołeczne), któremu towarzyszy labilność emocjonalna;

2. zmiany osobowości objawiające się zanikiem wycucia i taktu, aktywnością popędów niższych oraz redukcją wyższych zainteresowań;

3. wzmożoną ekspresję słowną, w trakcie której pacjenci mówią dużo, szybko, mało logicznie, często odbiegają od omawianego tematu, w ich wypowiedziach niejednokrotnie pojawiają się luźne skojarzenia;

4. trudność w kontrolowaniu bardziej złożonych działań;

5. konfabulacje, zwane inaczej zmyśleniami, stanowiące wskaźnik problemów w selektywności myślenia;

6. niemożność przekazania rozmówcy właściwie uporządkowanej informacji;

7. pseudoagnozie polegającą na występowaniu problemów w nazywaniu przedmiotów na obrazkach zawierających większą liczbę elementów przedstawiających konkretną sytuację;

8. brak reakcji na podpowiedzi i sugestie badającego (Domańska, Borkowska, (red.). 2008);

9. brak umiejętności formułowania własnych ocen społecznych;

10. brak wglądu (Jodzio 2008; Kaczmarek 1993; Krukow 2005; Goldberg 2001)

Zespół przyśrodkowy

Cechuje się on występowaniem:

1. zaburzeń świadomości o charakterze marzeń sennych, z którymi współwystępują

halucynacje, głównie wzrokowe;

2. trudności w orientacji allopsychicznej, pacjent nie orientuje się w miejscu, czasie i otoczeniu;

3. konfabulacji związanych z deficytami pamięci;

4. tendencji do pojawiania się stanu akinetycznego, w trakcie którego chorzy przez pewien czas pozostają w bezruchu, a wydawane im polecenia wypełniają z odroczeniem;

5. zjawiska interferencji wyrażającego się występowaniem u badanego problem w opowiedzeniu treści tekstu czy odtworzeniu szeregu cyfr, w chwili gdy w międzyczasie będzie on musiał wykonać inną czynność;

6. trudności w inicjowaniu zadań oraz adekwatnym reagowaniu na podpowiedzi psychologa;

7. skłonności do wykonywania stereotypowych działań i produkowania nietypowych wypowiedzi;

8. obniżonego nastroju, apatii, zobojętnienia uczuciowego, aż po reakcje katastroficzne;

9. niedbałości o środki niezbędne do życia;

10. braku zainteresowań innymi ludźmi;

11. braku motywacji do działania.

Reasumując, behawioralne objawy lezji płatów czołowych są zróżnicowane, zależnie od miejsca uszkodzenia.

W pierwszym podzespole – grzbietowo – bocznym, dominują trudności intelektualne oraz zaburzenia celowego działania. Kolejny analizowany powyżej zespół – przypodstawny – charakteryzuje się wzmożoną aktywnością psychoruchową oraz występowaniem zaburzeń emocjonalno – osobowościowo – społecznych. Omawiany jako ostatni – zespół przyśrodkowy – cechuje się spadkiem napędu objawiającego się głównie globalnym spowolnieniem tempa działania i przetwarzania informacji.

Wyżej wymienione objawy poszczególnych podzespołów czołowych wiążą się z powszechnie rozpowszechnionym w psychologii podziałem składowych zachowań na poznawcze, motywacyjne i emocjonalne (Jodzio, 2008).

Prawostronne uszkodzenie okolicy przedczołowej

Kolejną grupę objawów klinicznych będących efektem uszkodzenia okolicy przedczołowej półkuli prawej stanowią:

1. trudności chorego w orientacji auto – i allopsychicznej przejawiające się w niemożności określenia miejsca i czasu, w zaburzeniach samooceny oraz samoświadomości;

2. pseudognozyje, które w tym zespole prowadzą do niepoprawnej oceny całej sytuacji wyrażonej na danym obrazku;

3. brak aktywnych ruchów gałek ocznych, chorzy oglądając rysunek chaotycznie przeszukują pole wzrokowe lub też zatrzymują wzrok na danym elemencie ilustracji, co niewątpliwie ma wpływ na występowanie wspomnianych powyżej pseudognozyj;

4. anozognozia, tj. chory nie rozpoznaje realnie istniejących zaburzeń, nie ma on poczucia choroby, jednak na próbę uświadomienia mu istniejących trudności reaguje zachowaniami agresywnymi;

5. brak gotowości do wprowadzenia

korekty w trwającym już działaniu (Domńska, Borkowska, (red.), 2008).

System językowy u osób z leżą płatów czołowych

Według Łurii (1976) efektywność tworzenia przez człowieka programów działania i kontrola ich realizacji uzależnione są od umiejętności językowych jednostki. Dzięki umiejętnościom werbalnym programy czynności przybierają formę związków logiczno – słownych, a odbierane ze środowiska nowe bodźce są dodawane do posiadanej wiedzy

Analizą wypowiedzi chorych z uszkodzeniem kory czołowej zajął się B.L.J. Kaczmarek. Przeprowadzone przez niego badania pozwoliły na uzyskanie danych dotyczących trudności językowych charakterystycznych dla uszkodzeń czołowych.

Do typowych objawów językowych uszkodzeń tej części mózgu zalicza się:

1. niemożność rozwinięcia wypowiedzi przejawiająca się tendencją do zatrzymywania się w jakimś punkcie lub też uporczywego powtarzania fragmentu tekstu;

2. mylenie zdarzeń i bohaterów opowiadań;

3. używanie zdań prostych nierozwiniętych, równoważników zdań, wypowiedzi fatycznych, zdań urywanych, a tym samym problem z formułowaniem dłuższych wypowiedzi;

4. brak umiejętności dokonywania syntezy elementów ilustracji;

5. wadliwą interpretację całości obrazka;

6. konfabulacje w trakcie opowiadania zdarzeń i dokonywania charakterystyk postaci pojawiających się w opowiadaniu, co wpływa na powstawanie sprzecznych ze sobą twierdzeń;

7. tendencje do odbiegania od zasadniczego tematu omawianych treści do zagadnień bardziej ciekawych dla pacjenta;

8. trudność w aktualizacji okreŝleń dla opisanía zdarzeń i przedmiotów, co autor badań wiąże z problemem w zakresie selektywności myślenia;

9. trudność z budowaniem wypowiedzi na zadany temat;

10. perseweraçe.

Jak przedstawiono powyżej lezje kory czołowej wiążą się także z zaburzeniami komunikacji językowej – deficytem treści bądź formy tekstów językowych (Kaczmarek, 1993).

Podział objawów czołowych wg M.D. Lezak

M.D. Lezak (1995) uwzględniając wieloskładnikową budowę EF wyodrębnia wśród nich: wybór dowolnego celu, planowanie, inicjowanie oraz monitorowanie przebiegu działania. Deficyt któregośkolwiek z procesów wykonawczych niesie ze sobą pojawienie się ściśle związanych z nim objawów. Wśród symptomów będących efektem uszkodzenia płatów czołowych wyróżnia pięć najczęściej występujących i najbardziej typowych objawów lezji czołowych:

1. Problem z inicjowaniem działania.

Trudność ta przejawia się osłabieniem spontaniczności, efektywności, inicjatywy i napędu. Pacjent nie ma motywacji do działania, jest bierny, wycofany i bezczynny. Nie podejmują skomplikowanych działań, nie wyznacza sobie celów na przyszłość oraz nie uwzględnia w swoim działaniu celów odległych w czasie. Jego aktywność ogranicza się do codziennych czynności samoobsługowych i typowych prac domowych. Nasilenie tych problemów w konsekwencji prowadzić może do apatii, zaniku aktywności i mutyzmu (Jodzio, 2008; Goldberg, 2001; Lezak, 1995 za: Jodzio, 2008)

2. Trudność z wykonywaniem umysłowych i behawioralnych przełączeń

W tym przypadku pojawia się deficyt w przerzutności uwagi, modyfikacji dzia-

łań ruchowych oraz elastyczności umysłowej. Efektem czego jest występowanie zachowań stereotypowych sztywności myślenia, ponadmodalnych perseweraacji ruchowych i werbalnych (niepotrzebne powtarzanie słów lub czynności) oraz nieumiejętności dostrzegania i poprawiania popełnianych przez siebie błędów.

3. Problemy z zaprzestawianiem działania

Pacjenci z tego typu trudnościami nie są w stanie wyhamować własnych reakcji oraz modyfikować zachowania zgodnie ze zmieniającymi się wymaganiami środowiska zewnętrznego. Są oni impulsywni, nadmiernie reaktywni oraz zamknięci na wszelkiego rodzaju informacje zwrotne, a szczególnie te o negatywnym zabarwieniu emocjonalnym.

4. Niedostatek samoświadomości

Nieumiejętność zauważania popełnianych błędów, poprawnego dostrzegania zależności przyczynowo – skutkowych, a także dokonywania trafnej oceny sytuacji społecznych stanowią podstawowe objawy zaburzeń samoświadomości. Pacjenci tacy nie są samokrytyczni, niejednokrotnie pojawiają się u nich zachowania euforyczne, nadmierne często nieuzasadnione zadowolenie z siebie, zaniżony poziom niepokoju czy też zachowania impulsywne.

5. Postawa konkretna

Objaw ten jest równoznaczny z zaburzeniem myślenia abstrakcyjnego. Chory odbiera większość treści w skonkretyzowany sposób, co nie pozwala mu na planowanie i ukierunkowanie swoich działań oraz reakcji zależnie od wymogów sytuacji. Pomimo tego pacjenci tacy mają zachowaną zdolność tworzenia i posługiwanie się pojęciami abstrakcyjnymi.

Reasumując, przy lezjach czołowych części mózgu badani przejawiają różnorodne nieprawidłowości w zachowaniu oraz funkcjonowaniu poznawczym. Mają trudności z rozpoznaniem i interpretacją

nowych, nieznanych bodźców wzrokowych oraz w funkcjonowaniu w nowej lub niejednoznacznej sytuacji (Lezak, 1995 za: Jodzio, 2008).

Nie radzą sobie z szybkim wyhamowaniem lub odroczeniem reakcji percepcyjno – motorycznych, co uniemożliwia im prawidłowy przebieg wcześniej zaprogramowanego działania. Skutkuje to pojawieniem się nadmiernej aktywności ruchowej oraz impulsywności reakcji. Osoby te mają trudności w regulacji pobudzenia i stanów emocjonalnych, efektem czego jest pojawienie się apatii i niepokoju (Jodzio, 2008; Walsh, 1998; Barkley, 1997). Deficyt kory czołowej powoduje także ogólną degradację umysłową, zaburzenia kontroli i dekoncentrację uwagi.

Opisane powyżej problemy wynikają z zaburzenia procesu planowania, organizacji działania, myślenia abstrakcyjnego, tworzenia logicznej koncepcji, zdolności do przewidywania konsekwencji swojego zachowania, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji oraz nawiązywania i utrzymywania relacji interpersonalnych (Jurado, Rosselli, 2007; Goldman-Rakic, 1997, 1999; Walsh, 1998).

Z powyższego wynika, iż zakres objawów dysfunkcji kory czołowej jest szeroki i obejmuje, zależnie od miejsca i głębokości uszkodzenia, zarówno poznawczą, motoryczną, jak i emocjonalno – motywacyjną sferę funkcjonowania jednostki. Tak więc, lezje czołowej części mózgu prowadzić mogą do licznych i zróżnicowanych zmian obejmujących wielowymiarowość życia człowieka. Rzadko zdarza się, by zespoły czołowe występowały w formie izolowanej i charakteryzowały się wszystkimi wyżej wymienionymi objawami. Wynika to z faktu, iż wszystkie okolice czołowe są ze sobą ściśle powiązane, tak więc objawy z poszczególnych zespołów mogą nakładać się na siebie i ze sobą współwystępować.

Chociaż naczelna rola przedczołowych

oddziałów mózgu w realizacji funkcji wykonawczych nie budzi żadnych wątpliwości, to pomimo tego wielu autorów przestrzega przed synonimicznym stosowaniem terminów „funkcje wykonawcze” i „funkcje przedfrontalne” (Shallice, Burgess, 1996; Stuss, 2007; Stuss, Alexander, 2000). Najczęściej przywołuje się dwa argumenty. Pierwszy z nich dotyczy faktu, iż funkcje wykonawcze nie ograniczają się tylko i wyłącznie do przedczołowych części mózgu (Loring, 1999). Drugi natomiast związany jest z wyodrębnieniem procesów odnaczających się do funkcji czołowej kory mózgu, ale nie wchodzących w zestaw funkcji wykonawczych (Stuss, 2007). D.T.Stuss przypomina, że EF są konstruktem psychologicznym nie mającym konkretnej lokalizacji neuroanatomicznej, dlatego też nie należy wiązać zaburzeń wykonawczych z konkretną lokalizacją uszkodzenia mózgu (D. Stuss, 2006). Podejście to popierali także inni badacze płatów czołowych, którzy zakładali istnienie szerokiej sieci neuronalnej dynamicznych pobudzeń, wykraczającej poza płaty czołowe (Stuss, Alexander 2000). Twierdzili oni, iż zaburzenia EF są jedynie jednym z efektów uszkodzenia płatów czołowych. Jak zostało przedstawione powyżej zespół czołowy ma szerszy zakres znaczeniowy od trudności wykonawczych. Zaburzenia EF występują również przy uszkodzeniach innych, niż płaty czołowe struktur mózgowych. Poparciem tego stwierdzenia są obserwacje kliniczne, z których wynika, „że tylko niektóre objawy uszkodzenia płatów czołowych można nazwać zaburzeniami wykonawczymi, podobnie zresztą jak nie wszystkie zaburzenia wykonawcze są objawami patologii czołowej”. Wiążą się one również z patologią płatów skroniowych, płatów ciemieniowych, jąder podstawy półkul, wzgórza czy mózdzku. (Jodzio, 2008). Także przerwanie włókien nerwowych łączących płaty czołowe z innymi częściami

mi mózgu, tzw. „zespół dyskoneksji czołowej” skutkuje deficytem EF (Goldberg, 2001; Jodzio, 2008). Potwierdzeniem szerokiej organizacji mózgowej EF jest powstanie kontroli poznawczej, stanowiącej jedno z podstawowych zadań PFC. W wyniku pobudzenia PFC wysyła i odbiera impulsy z różnych struktur mózgowych, otrzymuje informacje zwrotne, integruje działanie mózgu i tworzy reprezentację aktualnie wykonywanego zadania, wpływając tym samym na poziom aktywności jednostki. Jest więc ona wynikiem współdziałania wielu struktur mózgowych znajdujących się na różnych piętrach systemu mózgowego, (Stuss 2006; Łuria 1976; Jodzio, 2008).

Kora przedczołowa posiada umiejętność szybkiej adaptacji do wszelkich zmian, zgodnie z wymogami sytuacji i wybranymi celami (Jodzio, 2008; Stuss 2006; Stuss, Alexander, 2000; Jodzio, 2008)

Badania nad hamowaniem reakcji na bodźce wykazały duże pobudzenie kory obręczy, której deficyt powodować może łagodne, wybiórcze zaburzenia wykonawcze, zaburzenia emocjonalne przejawiające się w nieprawidłowej ocenie bodźców emocjonalno – społecznych

oraz trudności w podejmowaniu decyzji (Narkiewicz, Moryś, 2001; Posner, 1999; Jodzio, 2008).

Także prawidłowe funkcjonowanie PO związane jest, oprócz kory przedczołowej, z korą ciemieniową oraz strukturami podkorowymi: hipokampem, wzgórzem i mózdzkiem. Formacja hipokampa odgrywa istotną rolę w procesach regulacji emocji i motywacji, pamięci, uczenia się oraz adaptacji do zmieniających się warunków środowiska (Baddeley, A., 2000; Borkowska, A, 2006; Herzyk, A., 2005; Salthouse, T. i wsp. 2003; Goldman – Rakic P.D, 2000; Tamminga C.A., 2006; Borkowska, 2007).

Doniesienia eksperymentalne z zakresu neuropsychologii, neuroanatomii oraz neurofizjologii sugerują, że tylko integralność oraz współdziałanie poszczególnych obszarów strukturalnych i funkcjonalnych ośrodkowego układu nerwowego może znaleźć odzwierciedlenie w sprawności i efektywności w zakresie funkcjonowania wykonawczego jednostki.

Podsumowując, można wyciągnąć wniosek, iż EF mają korowo – podkorowy charakter organizacji mózgowej, która obejmuje różne obszary mózgu i daleko wykracza poza płaty czołowe.

RESOURCES:

1. Anderson P., *Assesment and development of executive function (EF) during childhood. Child Neuropsychology*, 2002, 8, s. 71-82.
2. Barkley RA. *Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. Psychol. Bull.* 1997: 121: 65 – 94
3. Borkowska A., Domańska Ł. (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka*. Warszawa: PWN, 2007.
4. Borkowska A., Domańska Ł. (red.), *Podstawy neuropsychologii klinicznej*. Lublin: UMCS, 2008.
5. Borkowska A., *Pamięć operacyjna i jej zaburzenia w chorobach psychicznych. Przew. Lek.* 2003, 6, 3 : s. 86–91.
6. Dąbkowska M., *Ocena wybranych funkcji poznawczych osób chorych na schizofrenię. Bad. Schiz.* 2007, VIII, 8: 43–52.
7. Dobaczewska H., *Anatomia ośrodkowego układu nerwowego*. Warszawa: AM., 1999, s. 57.

10. Domańska Ł., Borkowska A.R., *Podstawy neuropsychologii klinicznej*. Wydanie: 1; UMCS, 2008, s. 504.
11. Goldberg E., *The Executive Brain: Frontal Lobes and the Civilized Mind*. Oxford University Press, New York, 2001.
12. Goldman-Rakic P. S., *Functional and anatomical aspects of prefrontal pathology in schizophrenia*. *Schizophrenia Bulletin*, 1997, 23, 437–458.
13. Goldman-Rakic P. S., *The physiological approach: functional architecture of working memory and disordered cognition in schizophrenia*. *Biological Psychiatry*, 1999, 46, 650–661.
14. Herzyk A., *Wprowadzenie do neuropsychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2005, s. 50-52, 175-179.
15. Jodzio K., *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2008, s.390.
16. Jurado M.B., Rosselli M., *The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding*. *Neuropsychology Review*, 2007, 17 (3), s.213-233.
17. Kaczmarek J., *Płaty czołowe a język i zachowanie człowieka*. Lublin: Linea, 1993.
18. Narkiewicz O., Moryś J., *Neuroanatomia czynnościowa i kliniczna. Podręcznik dla studentów i lekarzy*, PZWL, 2001, Wyd. 1, s. 368.
19. Pawełczyk A., Pawełczyk T., *Metody neuropsychologicznej oceny deficytów poznawczych w schizofrenii – przegląd narzędzi oraz wybrane aspekty metodologiczne ich zastosowania.* *Psychol. Klin.* 2007, 7 (4): 182–197.
20. Posner M. I. *Uwaga. Mechanizmy świadomości*. W: Z. Chlewiński (red.), *Modele Umysłu. Zbiór tekstów (197 – 214)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN S.A, 1999.
21. Shallice T., Burgess P., *The domain of supervisory processes and the temporal organisation of behavior* // *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 1996. N 351, P. 1405–1412.
22. Stetkiewicz A., Goch A., Adamiak G., Borkowska A., *Cechy temperamentu, depresja oraz funkcje poznawcze u chorych na chorobę niedokrwienną serca*. *Pol. Merk. Lek.* 2008, XXV: s. 150, 523.
23. Stuss D.T., *New approaches to prefrontal lobetesting* // Miller B.L., Cummings J.L. (Eds.). *The Human Frontal Lobes: functions and disorders*. N.Y.: Guilford Press, 2007, P. 292–306.
24. Stuss D.T., Alexander M.P. *Executive function and the frontal lobes: a conceptual view* // *Psychological research*. 2000. Vol. 63, N 3–4. P. 289–298.
25. Walsh K., *Neuropsychologia kliniczna*. Warszawa: PWN, 2000.

СУМАРЄВА К. В.

психолог, Центр психологічної
допомоги дітям та підліткам
«Рівновага»,
слухач Інституту Післядипломної
Освіти Київського національного
університету імені Т.Г. Шевченка,
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проводиться аналіз основних методик оцінки «Я-концепції» дитини молодшого шкільного віку. Надається стислий історичний нарис розвитку уявлень про поняття «Я-концепція», та основні визначення. Розглядаються особливості «Я-концепції», що характерні саме для молодшого школяра. Описуються методики та можливості їх застосування при проведенні досліджень «Я-концепції» дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: Я-концепція, молодший шкільний вік, формування Я-концепції, розвиток самооцінки, методологія оцінки Я-концепції, методики дослідження «Я-концепції».

В статье проводится анализ основных методик оценки «Я-концепции» ребенка младшего школьного возраста. Предоставляется короткий исторический очерк развития представлений о понятии «Я-концепции», и основные определения данного термина. Рассматриваются особенности «Я-концепции», которые присущи именно младшему школьнику. Описываются методики и возможности их применения при проведении исследований «Я-концепции» детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: Я-концепция, младший школьный возраст, формирование Я-концепции, развитие самооценки, методология оценки Я-концепции, методики исследования Я-концепции.

The article analyzes the main methods of assessing "Self-concept" of a primary school age child. It provides a brief historical research of the

"Self-concept" ideas development and the basic definitions of the term. The article also describes the methods and possibilities of their use in the "Self-concept" of the primary school age children assessment process.

Key words: *Self-concept, primary school age, Self-concept forming, self-esteem development, Self-concept evaluation methods.*

Постановка проблеми.
«Я-концепція» - є одним із найважливіших компонентів нашого життя. Адже завдяки їй ми можемо зрозуміти, що відбувалося з особистістю в дитинстві, і вона ж визначає якою ця особистість буде у дорослому житті. Основи «Я-концепції» закладаються з моменту народження дитини та її першого досвіду спілкування, спочатку з батьками, а потім з постійно зростаючим колом інших людей. «Я-концепція» формується завдяки безперервному спілкуванню із світом, отриманню від нього зворотного зв'язку, та під впливом різних факторів: соціуму та оточуючого середовища. В наш час науковий і практичний інтерес до проблем розвитку і формування «Я-концепції» особистості обумовлено глобальними змінами, що відбуваються у суспільстві, навколишньому середовищі, культурі. Ці зміни вимагають від людей підвищувати свої адаптивні можливості. Розуміння психології «Я-концепції» людини більш за все наближує нас до розуміння самої людини, її сприйняття себе та власного досвіду, рівня внутрішньої гармонії, та узгодженість особистої поведінки.

Основним віковим етапом формування самооцінки можна назвати молодший шкільний вік. Адже саме в 7 років, завдяки появі нових утворень в психіці дитини, включенню в соціально-значиму діяльність, появі нових

авторитетів, розширенню кола спілкування, у дитини значно прискорюється процес самопізнання. Формування позитивної «Я-концепції», вплив на неї з боку оточуючих дорослих та використання інформації про «Образ Я» дитини має велике значення в навчальному та виховному процесі.

Відповідно знання методології оцінки «Я-концепції» дитини молодшого шкільного віку, та використання результатів (оцінки) в щоденній педагогічній та виховній діяльності може стати засобом оперативного втручання з метою корекції образу Я дитини.

Вивченням поняття «Я-концепції» займалися вчені різних психологічних напрямків та шкіл. Серед них В. Джеймс, К. Роджерс, К. Ховленд, А. Ламсдейн, Ф. Шеффідл, М. Шеріф, І.С. Кон, А. Маслоу, А.В. Петровський, М. Г. Ярошевський, Дж. Мід, Ч. Кули, Ю.М. Орлов, П.М. Чамата, Р. Берн, Е. Еріксон та інші.

Враховуючи вище зазначене автор ставить за мету в даній статті розглянути психологічні особливості «Я-концепції» дитини молодшого шкільного віку, та проаналізувати методологічний інструментарій для оцінки «Я-концепції» молодшого школяра, що може бути використано в щоденній педагогічній та психологічній практиці.

Результати дослідження. «Я-концепція» - це відчуття власної цінності, значимості, гідності конкретної люди-

ни. «Я-концепція» складається з комплексу відчуттів, загального уявлення індивіда про те, як його сприймає оточення, а також власного усвідомлення самого себе.

Розрізняють позитивну та негативну «Я-концепцію». Говорячи про позитивну, маємо на увазі глибоке відчуття себе, розуміння та прийняття власної цінності, значимості, високий рівень самоконтролю, усвідомлення власної компетентності, адекватний рівень самооцінки, конструктивне прагнення до самовдосконалення та саморозвитку.

Під негативною розуміємо: низький рівень самооцінки, зневаження себе, відсутність відчуття власної гідності, неадекватна самокритичність, постійне відчуття безнадійності.

Р.Бернс, говорячи про «Я-концепцію», звертав увагу на те, що вона визначає не тільки ким є конкретна людина, а і ким вона себе вважає, як вона оцінює свої можливості розвитку, а також на що вона здатна.

Вільям Джеймс – перший з психологів, хто почав розробляти тему «Я-концепції». До нього це в основному була парафія філософів. В. Джеймс вважав, що новонароджене дитя бачить світ хаотичним, дуже голосним та незрозумілим. І для того, щоб привести світ до якось ладу, дитина застосовує сприйняття, та постійно розвиває здатності відображати дійсність за допомогою відчуттів. За думкою Джеймса наше глобальне Я складається з двох частин: перша суб'єктна – «Я свідоме» (чистий досвід, самосвідомість), друга об'єктна – «Я-як-об'єкт» (під цим другим утворенням він бачив наші якості, що роблять нас не схожими на інших, або зміст нашого досвіду). Основна ідея полягає в тому, що ці дві частини нероздільні, і не можуть бути відокремлені одна від одної. Тобто

ми одночасно виступаємо і суб'єктом і об'єктом нашого Я. «Я свідоме», в свою чергу, Джеймс розділяв на чотири складові: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я, фізичне Я [1]. Інша важлива думка: наявність взаємодії, залежності між ідеальним Я та реальністю. Джеймс стверджував, що для кожного з наших Я існує пара – ідеальне Я. Збіг кожної пари визначає рівень нашої самооцінки.

Роджер Бернс, в своїй праці «Розвиток Я-концепції та виховання», розглядає це поняття в якості головної детермінанти різних форм поведінки та мотиваторів в навчанні. Він говорить, що розуміння та дослідження процесу формування «Я-концепції» дитини є незамінною складовою взаємодії учня і вчителя. Адже це дозволяє зрозуміти школяра, підтримати та розвинути позитивне сприйняття себе з одними, та допомогти іншим змінити бачення себе [1].

Центральною ідеєю робіт Дж. Міда та Ч. Кулі стали взаємовідносини особистості з іншими людьми та суспільством в цілому. Вони розвивали думку про те, що людина реагує на певні індивідуальні значення, які формуються в оточенні, і які є результатом соціальної взаємодії, і в подальшому змінює їх через власну інтерпретацію. Тобто вони стверджували, що індивідуальна поведінка корегується взаємодією з соціумом, і навпаки.

Е. Еріксон, підтримуючи ідеї Міда та Кулі, зробив ще більший акцент на значенні соціального і культурного фактора для формування «Я-концепції». На відміну від інших дослідників, він вважав термін «Я-концепція» не зовсім коректним і, натомість, використовував поняття «самосвідомість». В його працях знаходимо фактори, під впливом та взаємодією яких утворюється самосвідомість:

біологічні процеси, «Его» та соціалізація (включення людини в суспільство) [2]. На думку Еріксона процес формування самосвідомості триває все життя людини, і відповідно вона не може розглядатися як статичне, незмінне та стає утворення [1].

Багато інших психологів, соціологів та філософів розглядали поняття «Я-концепції», а саме як проходить процес формування наших уявлень про себе. І хоч майже в кожній праці ми знаходимо сперечання з приводу природи виникнення цього утворення, трактування термінів або процесів розвитку, багато дослідників однак згодні в думці про наявність чіткого впливу на нашу думку про себе того, що про нас думають і кажуть інші (прямо чи ні). Також важливою є ідея про те, що невдачі в досягненні цілей, або невідповідність нашого ідеального Я та реальності ведуть до формування негативної самооцінки.

Стенлі Куперсміт припустив, що діти з високим рівнем самооцінки більш успішні у навчанні, ніж діти, що мають низький рівень самооцінки. Діти з позитивною «Я-концепцією» ставлять собі більш амбіційні цілі, менше бояться невдач, та більш реалістично оцінюють свою можливість. Вони також прагнуть до більшої активності, вміють висловлювати свої почуття та емоції, і добре сприймають зворотній зв'язок та критику. Діти з негативною «Я-концепцією» та низкою самооцінкою, навпаки, намагаються не виходити із зони комфорту, ставлять легко досяжні цілі, дуже залежать від схвали їхніх дій, болісно сприймають критику. Припущення С. Куперсміта відносно зв'язку «Я-концепції» з навчальними досягненнями є дуже важливими для вчителів, і не тільки тому що дають можливість краще зрозуміти їм своїх учнів. Ці ідеї задають вектор

роботи з дітьми, а також можуть використовуватися як інструкції для найкращого впливу на процес формування особистості. Процес розвитку «Я-концепції» не відокремлюється від процесу навчання та виховання [3].

«Я-концепція» школяра розвивається завдяки досвіду спілкування із світом, і оцінки цього досвіду. Основна роль відведена значимим іншим: в основному це батьки, вчителі та однокласники. Відповідно вчителі, так само як і батьки, повинні створювати позитивне середовище для дитини: цінити дитину, враховувати думку учня, ставити реалістичні цілі, підтримувати та заохочувати, надавати права та розділяти відповідальність, надавати незалежність.

В дослідженнях П. Сміта і Х. Коуві описується так званий демократичний стиль взаємодії учня і вчителя. Саме цей підхід характеризується наявністю чітких цілей та задач, які погоджуються з дітьми, залучення класу в процес прийняття рішень, можливість обирати певні завдання та високий рівень участі школяра в загальній діяльності групи. Позиція вчителя: допомагати та направляти, аніж керувати та нав'язувати [4].

Безперечно важливішим за стиль управління процесом, є взаємовідносини вчителя з учнями (стиль взаємодії). В роботах Бакера-Луна и Феррі знаходимо інформацію про сильний зв'язок між «Я-концепцією» учня та оціночними висловлюваннями вчителя. Це означає, що якщо вчитель намагається оцінювати учнів на основі знань про їх особистість (вподобання, хобі тощо), враховувати їх думку, прислухаючись до неї, будувати чесні відносини, адекватно сприймати та коректно реагувати на небажану поведінку (використовуючи знання педагогічної та вікової психології), таким чином він допома-

гає дитині будувати позитивний образ себе. Іншою важливою думкою є ідея про розвиток «Я можу»-відношення до навчального процесу, поведінки тощо, як такої що особливо допомагає досягати дітям успіхів. В загалі дуже важливим є вміння вчителя не давати дитині «застрягати» в ситуації невдачі, а, навпаки, давати змогу відчувати успіх. Відчуття власної компетентності і успішності є ще однією цеглинкою в будівництві позитивної «Я-концепції».

Безумовно відносини між учнем і вчителем є важливими, але не єдиними, що приймають участь у формуванні «Я-концепції». Як вже було зазначено домашня атмосфера, відносини з батьками, соціально-економічне становище родини, гендерна належність, фізичний розвиток, відносини з однокласниками, все це має дуже великий вплив на якість «Я-концепції» молодшого школяра.

Методики дослідження «Я-концепції». При дослідженні «Я-концепції», як правило, вивчаються її складові, такі як: когнітивна (уявлення про свої якості, здібності, зовнішність, соціальну значимість), емоційна (оцінка самого себе, своїх можливостей, потреб, бажань, інтересів), волевна (психічна регуляція діяльності особистості) і поведінкова (втілення в дію перерахованих складових)[5].

Одна з найвідоміших методик, за допомогою якої оцінюються різні сторони «Я-концепції» саме молодшого школяра – це «Шкала дитячої Я – концепції Пірса – Харріса». Цей опитувальник було складено в 1964 році, і він є особливо популярним в США. З 1964 року він пройшов декілька редакцій, а на пострадянському просторі в основному використовується адаптована версія за редакцією А.М. Прихожан. Опитувальник складається з 80 (90 у версії А.М.Прихожан) простих

тверджень, на які можуть легко відповісти діти віком від 8 до 16 років. Ці твердження стосуються власного Я дитини, або певних життєвих ситуацій, обставин, які є відображенням само відношення, самооцінки школяра [6].

Опитувальник розроблявся на основі колекції відповідей дітей на питання «Що мені подобається в собі, і що не подобається». В опитувальнику бачимо рівну кількість позитивних та негативних відповідей (наприклад: «Мої товариши сміються з мене», «Я щаслива людина», «Я – розумний», «Я – не популярний» тощо). Існують анкети для хлопчиків та дівчат [7].

Перевагою цієї методи є те, що при проведенні опитування ми отримуємо одразу оцінку дев'ятьма сферами: поведінка, інтелект та статус в школі, ситуація в школі, зовнішність та фізична привабливість, тривожність, впевненість в собі, вміння спілкуватися та популярність серед однолітків, відчуття щастя та задоволеність, положення в сім'ї. Також опитувальник містить питання для виявлення соціальної бажаності.

До недоліків можна віднести: великий об'єм анкети та час, що потрібен для заповнення (діти досить швидко втомлюються).

Опитування проводиться в груповому форматі (що може розглядатися і як перевага – економія часу, можливість охопити велику аудиторію одночасно, так і недолік – наявність певної групової динаміки може заважати дослідженню, діти можуть використовувати відповіді один одного, задавати друг другу питання).

Тому, враховуючи вікові характеристики і той факт, що основні уявлення про своє Я у віці від 7 до 11 років існує в майже неусвідомленій формі, для оцінки «Я-концепції» молодшого школяра в основному використовують

проективні методики. Саме вони дозволяють в більш зрозумілій та звичній формі провести оцінку, мінімально травмуючи дитину через переживання, страх та інші відчуття, що можуть виникати як наслідок оцінювання.

В когнітивній складовій «Я-концепції» досліджується зміст уявлень про себе, що належать до «Я-реального», «Я-ідеального» і «Я-дзеркального». Тут же проводиться оцінка ступеню наявності соціальних, емоційних, інтелектуальних і фізичних характеристик (в зазначених модальностях). Для досягнення цієї мети можна використовувати метод «Самоопис». Для цього молодшим школярам дають завдання написати твір про себе. Важливим є розкриття трьох основних питань:

- який я зараз?
- яким я хочу стати?
- що про мене думають інші (мої батьки, вчителі, однокласники та друзі).

В методиці робиться акцент саме на письмовому виконанні, яке переважає, в даному випадку, над усним. Адже писемне мовлення виступає ключем до внутрішнього мовлення, а значить і до самосвідомості людини. При оцінці результатів звертається увага на особливості знань та уявлень досліджуваних про себе, ступінь усвідомлення власних соціальних, емоційних, інтелектуальних і фізичних якостей, їх оцінка та ставлення до себе [8].

Методика «Контрольний список прикметників» розроблена для виявлення особливостей «Я-образу» молодших школярів (зокрема «Я-реального» та «Я-ідеального»). Учням надається список з 40 характеристик: фізичних, емоційних, інтелектуальних, соціальних. За допомогою цих якостей дитина описує два образи: Я – який є, та Я – яким хочу бути.

Іншою методикою, що використо-

вується для виявлення сторін власного Я, що особливо значимі для дитини, є «Вибір бажань». Молодші школярі мають можливість обрати лише три бажання із наданого стандартного списку з 24 пунктів. Список відображає такі сфери життя: взаємини із значущими іншими (однокласниками, друзями); прагматичні бажання; самопізнання; прагнення самостійності.

Звичайно для дослідження «Я-концепції» дітей молодшого шкільного віку широко використовуються такі проективні методики як малюнки. Зафіксовані в психологічному «Образі Я» усвідомлені і неусвідомлені уявлення людини про самого себе можна виявити за допомогою техніки малювання. Малюнки в найбільш наочній формі дають психологу інформацію як про особливості психічних процесів, так і про специфічні особистісні характеристики [9].

До найбільш відомих малюнкових тестів можна віднести: «Будинок – дерево – людина», «Неіснуюча тварина», «Автопортрет» (в редакції різних дослідників) та інші.

Однією з цікавих і не так часто вживаних малюнкових методик є варіація зображення автопортрету – методика «Намалюй себе» (автори А.М. Прихожан, В. Васіляускайте). Дитині дається завдання намалювати спочатку поганого хлопчика/ дівчинку (використовуються лише синій та фіолетовий колір), потім хорошого хлопчика/ дівчинку (використовуються лише червоний та зелений колір), а після цього себе (використовуються всі чотири кольори). Також діти отримують інструкцію щодо розмірів малюнків, так поганого хлопчика/ дівчинку треба намалювати якомога меншими, а хороших – навпаки. Аналіз отриманих результатів проводиться за досить стандартною схемою, а саме: наявність

всіх основних деталей (відповідно до віку дитини), наявність та кількість додаткових деталей, деталізація малюнка, наявність руху, розташування на листі, розміри тощо. Відповідно проводиться співставлення малюнків, аналізується процес малювання, наявність виправлень і т.п. [10].

Для вивчення змісту емоційно-оцінного компоненту «Я-концепції» молодшого школяра з'ясовується характер його самооцінки, ставлення індивіда до себе та рівень його особистісної тривожності.

Однією з найвідоміших методик визначення самооцінки є шкала Дембо – Рубінштейн. При проведенні цієї методики з дітьми молодшої школи частіше використовується її модифікація – «Сходинок» [11]. Сама назва методу говорить про його зміст – дитині пропонується набір якостей у вигляді сходинок, на яких вона повинна розмістити себе. Існує дуже багато варіантів процедури виставлення: дитина може розміщувати лише себе, або відмічати додатково оцінку з боку батьків та значимих інших (де б вони розмістили дитину, якщо б їх запитали) тощо. Набір якостей може пропонувати психолог, що проводить дослідження, або дитина сама може скласти список значущих характеристик.

Визначення рівня особистісної тривожності дітей проводиться за допомогою спеціальних методик, наприклад: тест шкільної тривожності (автор Філіпс), або проводиться проективна методика для діагностики шкільної тривожності за А.М. Прихожан (12 малюнків по типу коміксів, на яких дитина обирає героя та розповідає що сталося і який настрій у персонажів). Окрім цього дослідник звертає увагу на техніку малюнків, що виконувала дитина до цього (наприклад, Автопортрет). Техніка виконання малюнків,

інтенсивність, кольори, що використовувала дитина можуть бути проаналізовані на предмет наявності переживань і тривоги.

Зміст поведінкової складової «Я-концепції», а також рівень самоконтролю, оцінюється за допомогою метода спостереження. Під час уроків (звичайних та відкритих), в позаурочний час дослідник спостерігає за поведінкою дітей, їх взаємодією, реакціями на зовнішні події та обставини, спілкування з однолітками та дорослими тощо.

Проективна методика «Завершення речень» дає можливість оцінити наскільки молодший школяр сам усвідомлює власні поведінкові реакції відповідно до ситуацій, та які критерії оцінки оточуючих він використовує. Учні пропонується закінчити 10 речень, сформульованих таким чином, щоб спровокувати їх на відповіді. Отримані результати порівнюються з результатами інших методик [8].

Звичайно, при проведенні дослідження «Я-концепції» дитини молодшого шкільного віку бажано використовувати декілька методик, результати яких будуть доповнювати одна одну, та відкривати перед дослідником більш детально внутрішній світ Я школяра.

Висновки. Формування «Я-концепції» дитини молодшого шкільного віку безперервно пов'язано з навчальним процесом, а саме тими досягненнями, що показую школяр протягом перших років навчання. З огляду на це, розуміння факторів, що впливають на розвиток «Я-концепції» та становлення самооцінки дозволяють вчителю не просто розуміти дітей, а і активно впливати на виникнення та закріплення позитивного бачення себе у молодших школярів, або зміни цього само сприйняття на перших

етапах навчання у школі. Численні дослідження Джеймса, Кулі, Міда, Еріксона, Роджерса та Келі продемонстрували, що зворотній зв'язок, який ми отримуємо від інших (прямий та непрямий) та наші невдачі при досягненні цілей, грають ключові ролі для побудови позитивного чи негативного бачення себе. Також до факторів, що впливають на «Я-концепцію» відносно: соціально – економічні умови, гендерну приналежність, фізичний розвиток, та, можливо найважливіше, відносини із значимими іншими. Іноді

вчителю дуже важно взаємодіяти з перелічені факторами, на які він або зовсім не може впливати, або впливає незначно. Але в рамках його компетенції побудова середовища для продуктивного спілкування з учнем, в якому, через позитивну взаємодію та досвід успішності, він зможе допомагати дитині формувати позитивне враження від школи, навчального процесу і, власне, позитивне сприйняття себе і особистісного Я.

Непроста, але дуже перспективна задача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание/ Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Keenan T. An Introduction to Child Development/ T. Keenan. – London: SAGE, 2009. – 424 p.
3. Селигман М. Ребенок-оптимист: проверенная программа формирования характера/ М. Селигман; пер. с англ. А. Богдановой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014 г. – 352 с.
4. Smith P., Cowie H. Understanding Children's Development. 2nd Edition/ P. Smith, H. Cowie. – Oxford: Basil Blackwell, 1991. – 448 p.
5. Балин В.Д. Теория и методология психологического исследования: практическое руководство/ В.Д. Балин, В.А. Ганзен. – Спб.: СПбГУ, 1994. – 390 с.
6. Бодалев А.А. Общая психодиагностика/ А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. – Спб.: Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
7. Гуревич К.М. Психологическая диагностика. Учебное пособие/ К.М. Гуревич. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
8. Співак Л.М. Діагностика і корекція "Я-концепції" молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень. Навчальний посібник/ Л.М. Співак. – К.: Каравела, 2011. – 330 с.
9. Либин А.В. Дифференциальная психология на пересечении европейских, российских и американских традиций/ А.В. Либин. – М.: Смысл, 1999. – 532 с.
10. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст/ А.М. Прихожан. – Спб.: Питер, 2007. – 192 с.
11. Терлецька Л.Г. Вікова психологія та психодіагностика/ Л.Г. Терлецька. – К.: Вид-во «Слово», 2013. – 605 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Burns, R. (1986). *Self-concept Development and Education*. Moscow: Progress.
2. Keenan, T. (2009). *An Introduction to Child Development*. London: SAGE.
3. Seligman, M. (2014). *The optimistic child. A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. (A. Bogdanova, Trans). Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. [in Russian].
4. Smith, P. & Cowie, H. (1991). *Understanding Children's Development*. 2nd Edition. Oxford: Basil Blackwell.
5. Balin, V.D. & Ganzen, V.A. (1994). *Teorija i metodologija psihologicheskogo issledovanija: prakticheskoe rukovodstvo* [Theory and methodology of the psychological assessment. Practical guide]. Sankt Peterburg: SPbGU. [in Russian].
6. Bodalev, A.A. & Stolin, V.V. & Avanesov, V.S. (2000). *Obshhaja psihodiagnostika* [The general psychological diagnostics]. Sankt Peterburg: Rech. [in Russian].
7. Gurevich, K.M. (1997). *Psihologicheskaja diagnostika. Uchebnoe posobie* [The psychological diagnostics. Tutorial]. Moskva: URAO. [in Russian].
8. Spivak, L.M. (2011). *Diagnostika i korekcija "Ja-koncepcii" molodshih shkol'jariv z nizkim rivnem navchalnih dosjagnen. Navchalnij posibnik* [Diagnostics and correction of "self-concept" of the primary school age children with low level of academic achievements. Tutorial]. Kyiv: Karavela. [in Ukrainian].
9. Libin, A.V. (2009). *Differencial'naja psihologija na peresechenii evropejskih, rossijskih i amerikanskih tradicij* [Differential psychology: at the crossroads of European, Russian and American traditions]. Moskva: Smysl. [in Russian].
10. Prihozhan, A.M. (2007). *Psihologija trevozhnosti: doskol'nyj i shkol'nyj vozrast* [the psychology of anxiety: preschool and school age]. Sankt Peterburg: Piter. [in Russian].
11. Terletska, L.G. (2013). *Vikova psihologija ta psihodiagnostika* [Age psychology and psychodiagnosics]. Kiev: Slovo. [in Ukrainian].

ТРОЩЬКА М.Є.,
старший викладач,
кафедра психології,
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної
освіти,
м. Суми, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ПОБУТОВОГО НАСИЛЬСТВА

У статті розкрито сутність поняття «психологічне ставлення». Визначено соціально-психологічні особливості ставлення до побутового насильства в соціальній роботі. Позначено причини поширеності побутового насильства та недостатності позитивних практик в області його подолання.

Ключові слова: психологічне ставлення, побутове насильство, соціальні організації, працівники соціальних організацій.

В статье раскрыто сущность понятия «психологическое отношение». Определено социально-психологические особенности отношения к бытовому насилию в социальной работе. Обозначено причины распространенности бытового насилия и недостаточности позитивных практик в области его преодоления.

Ключевые слова: психологическое отношение, бытовое насилие, социальные организации, работники социальных организаций.

The article reveals the essence of the concept of "mental attitude". Defined by the socio-psychological characteristics of attitudes to domestic violence in social work. Indicated reasons for the prevalence of domestic violence and the insufficiency of positive practices in overcoming it.

Key words: psychological attitudes, domestic violence, the social organizations, employees of social organizations.

Постановка проблеми. У останні десятиліття помітно змінюється ставлення до побутового насильства: в законодавстві закріплюються норми, спрямовані на попередження насильства в сім'ї, формується система провідних інститутів в цій сфері. Передусім, це інститути, виділені Законом України «Про попередження насильства в сім'ї»: органи соціального забезпечення, охорони здоров'я, освіти і науки, правоохоронні органи. Кожен з них включає різного роду служби, роль яких диференціюється залежно від виконуваних функцій.

Особливе місце в проблематиці побутового насильства займає соціальна робота, яка здійснюється через функціонування ряду державних і громадських організацій (Центри зайнятості, Центри надання допомоги літнім людям, інтернати інвалідів та ін.). Проблеми, які вирішують працівники соціальних служб, пов'язані з організацією індивідуального життя людини, що потрапила в складну життєву ситуацію.

Як форма діяльності соціальна робота спрямована на підтримку і розвиток особистості, реабілітацію індивідуальної соціальної суб'єктності людини, забезпечення соціального захисту для реалізації власних можливостей кожної людини, гармонійної і повноцінної життєдіяльності. [9;10]. Вона безпосередньо впливає як на розвиток або

відновлення здатності до соціального функціонування окремих людей, груп або співтовариств, так і на створення належних соціальних умов, які сприятимуть досягненню ними поставлених цілей, тобто, на зміну середовища і суспільства.

Такий характер діяльності вимагає від соціальних працівників знання широкого кола питань: організації системи соціального забезпечення, нормативного законодавства, елементів соціології та економіки, прийомів індивідуальної роботи з людьми і т. д. Разом з тим, їх професіоналізм забезпечується обов'язковою наявністю психологічних компонентів, серед яких центральним виступають ставлення особистості до об'єктів і явищ соціального життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему психологічного ставлення досліджували К. Платонов, Б. Ломов, О. Леонт'єв, Г. Андрєєва, В. Мясіщев, А. Петровський, К. Шорохова, Л. Божович, В. Ядов, І. Сушков, В. Івашкін, В. Онуфрієва, В. Позняков та ін. Особливої актуальності останнім часом набуває вивчення ставлення до побутового насильства, яке виступає об'єктом дослідження у філософії, соціології, соціальній психології, педагогіці, юриспруденції (І. Кон, Є. Цимбал, А. Синельников, О. Лисова, Ф.Мінюшев, О. Данилова, Т. Кліменкова, Т. Сидоренкова, С. Єніколов, Л. Балабанова та інші) [6;11].

Мета статті – проаналізувати соціально-психологічні особливості ставлення працівників соціальних організацій до побутового насильства.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психології існує два основних тлумачення поняття «ставлення». В одному випадку ставлення визначає об'єктивний зв'язок людини і предмета, однієї особистості з іншою – як «зв'язок, залежність», а значить – як взаємовідносини, стосунки, спілкування (тобто, відносини З). В іншому – ставлення трактується як суб'єктивна позиція по відношенню до предметів, речей, явищ – як «думка, оцінка», а отже – як соціальна установка, ціннісна орієнтація (тобто, ставлення ДО).

В. Мясіщев запропонував одне з перших визначень психологічного ставлення як цілісної системи індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Ця система впливає з усієї історії розвитку людини, вона проявляє її особистий досвід і внутрішньо визначає її дії, її переживання [5]. Б. Ломов визначає психологічне ставлення як суб'єктивно-особистісні відносини – багатовимірну багаторівневу динамічну систему, інтегральну властивість особистості, що визначає все психічне життя людини.

Звернення до категорії «свідомість» допомагає більш точно розкрити зміст категорії «психологічні ставлення особистості». В. Позняков вважає, що поняття психологічного ставлення розкриває найбільшою мірою таку істотну сторону свідомості, як емоційно забарвлена оцінка соціальних явищ, що виступають об'єктами свідомості. Якщо когнітивна, пізнавальна сторона свідомості фіксується такими поняттями, як «знання», «уявлення», «образи», «значення» та ін., то поняття психологічного ставлення фіксує іншу, не

менш важливу сторону індивідуальної і групової свідомості, пов'язану з оцінкою об'єктів і явищ навколишнього світу. Особистість виступає індивідуальним суб'єктом онтологічно єдиної та цілісної свідомості [7]. Вона засвоює, відтворює і створює нові не тільки знання, а й ставлення, оцінки. Спільність, розділеність цих індивідуальних знань і оцінок, можливість обміну ними, передачі від однієї людини іншій є необхідними умовами існування людського суспільства, спільного соціального життя людей і людських спільнот.

Ставлення може виступати в єдності з переживанням («ставлення як переживання») або в єдності з пізнанням («ставлення як знання»). І. Сушков вважає, що під психологічним ставленням слід розуміти суб'єктивну міру зміни подій, що можуть бути викликані зв'язком суб'єкта з об'єктом. Важливим для розуміння психологічного ставлення є його обумовленість попереднім життєвим досвідом особистості, об'єктивними зв'язками, що складаються, суб'єктивним відображенням яких і виступає психологічне ставлення.

І. Кон, один з перших дослідників насильства, позначив ставлення до насильства загальною «притерпілістю» до нього. Зокрема, у застосуванні тілесних покарань як одного з видів побутового фізичного насильства, це проявляється у визнанні «заслуженості» покарання не тільки батьками, а й самими дітьми; жорсткості установок на необхідність використання тілесних покарань у певних ситуаціях; схваленні використання фізичного покарання як прийнятного способу або форми виховання і т.д. [2;3].

Взагалі, толерантність розглядається як принцип терпимості, має позитивне забарвлення. Однак надмірна, неадекватна обставинам толерантність

послаблює супротив, збільшує вразливість людини, знижує її чутливість, що може призвести до виникнення загроз для індивідуальності, ідентифікації особистості та ін., а також, виступаючи фактором, що стабілізує систему, забезпечувати підстави для поширення насильства [3;4]. У практичному застосуванні принципів толерантності по відношенню до побутового насильства доцільно відмовитись від бінарного протиставлення «толерантність-інтолерантність» та перейти до побудови континууму ступенів толерантності, коли толерантність та інтолерантність виступатимуть умовними асимптотичними полюсами, потребуючи амбівалентної оцінки [1;3;6]. Інтюлерантність, яка є негативним атрибутом міжособистісного ставлення, виступає першочерговою необхідністю у ставленні до насильства як соціально-психологічного явища, засобом його подолання.

Провідним чинником поширення побутового насильства І. Родіна вважає соціокультурні установки – прийнятність насильства в культурі даного суспільства, зниження порогу чутливості до нього. Аналізуючи соціальну проблематизацію насильства в сім'ї, вона підкреслює низький рівень державного/суспільного занепокоєння і не наділення домашнього насильства статусом значущої соціальної проблеми. Суперечливість ставлення до насильства в тому, що на державному рівні декларується пріоритет інтересу особистості, але побутове насильство в сім'ї «не зафіксовано в суспільній свідомості, не включене в структуру прийнятих уявлень, понять і оцінок, дії з приводу насильства не інституціоналізовані» [8]. Таким ставленням до проблеми насильства держава, включаючи і соціальні служби, не сприяє створенню обстановки нетерпимості до будь-яких проявів насильства.

Н. Зінов'єва, Н. Михайлова говорять про відсутність у суспільній свідомості розуміння безумовної недопустимості фізичних покарань [2].

Й. Галтунг, описуючи форми насильства, вказує, що один із способів функціонування культурного насильства полягає у зміні морального забарвлення дії з несправедливого на справедливе або, в крайньому випадку, на прийнятне (насильство розглядається як нормальне і природне явище чи не помічається). Він встановлює каузальний зв'язок від культурної через структурну до прямої форми насильства. І. Кльоцина, М. Пісклакова, А.Синельников, інші дослідники підкреслюють вирішальне значення у виникненні та розповсюдженні побутового насильства його підкріплення системою суспільних поглядів, норм, культурних цінностей, які продукують певний тип соціальної чутливості суспільства, толерантного до насильства.

Дані про ставлення до побутового насильства в соціальній роботі фрагментарні, представлені переважно в статистичних дослідженнях громадських організацій, що займаються проблемою насильства, або в дослідженнях гендерної спрямованості. І. Горшкова, І. Шуригіна, І. Родіна і інші відзначають крайню суперечливість ставлення до насильства: абсолютна більшість всіх опитаних засуджує насильство на рівні абстрактних норм і в публічній сфері, але в той же час близько 30 % респондентів визнають правомірність застосування насильства, в приватній сфері патерн тілесного покарання залишається переважаючим. Частина працівників продовжує ігнорувати проблему, часто демонструє переважачу смислову інтерпретацію цього поняття, абсолютизується зв'язок побутового насильства з вживанням алкоголю агресором. Застосування сили

щодо члена сім'ї сприймається як насильство тільки при крайньому ступені вираженості агресивної поведінки із застосуванням фізичної сили та отриманням тілесних ушкоджень і оцінюється як менш значуще порівняно з насильством поза домом [4;8].

Незважаючи на чіткість визначення функцій і завдань соціальних служб та інших організацій «першого контакту», дані виявляють неоднозначність (формальність, неадекватність) їх дії. Дослідники відмічають «неохочість» реагування фахівців на випадки побутового насильства, їх бездіяльність або неефективність діяльності ряду соціальних інститутів в подоланні насильства [1;3;8;11]. Таке ставлення може бути пов'язане як з недосконалістю законодавства, так і з недостатністю продуктивного досвіду по подоланню насильства в сім'ї. До причин недостатнього рівня позитивного досвіду практик в області подолання побутового насильства відносять:

- низький рівень необхідних спеціальних теоретичних знань про проблему побутового насильства і про його компоненти;
- відсутність практичних навичок роботи з потерпілими або кривдниками;
- відсутність чітких методичних стандартів по організації цієї діяльності;
- відсутність достатньої кількості правових інструментів дії;
- структурні проблеми організації: обмеження за часом або відсутність адміністративної підтримки [1;4;8].

Фахівці схильні до ігнорування симптомів «не своєї сфери». Так, медичні працівники розглядають пацієнта, передусім, як об'єкт фізичного здоров'я, і працюють тільки з такими психологічними проблемами, як де-

пресія, вживання наркотиків і спроби самогубства, які можуть шкодити йому. Багато лікарів відмічають, що «душевні проблеми» не входять в їх обов'язки, часто не цікавляться обставинами отримання травм. Середній медичний персонал менше звинувачує потерпілого, частіше надає йому допомогу і підтримку (переконають сфотографувати їх травми для доказу насильства, роздають друкарську інформацію, в якій дані телефонні номери притулків і інших служб, а так само коротке пояснення прав). За даними, які приводить С. Єніколопов, 54% опитаних лікарів, соціальних працівників і медсестер відділу невідкладної допомоги ніколи не намагалися виявляти жертв домашнього насильства. Це обумовлюється, передусім, відсутністю у лікарів часу для з'ясування обставин отримання травми, недостатністю чи неадекватністю професійної освіти, відсутністю знань відповідного законодавства, культурними та комунікаційними бар'єрами, небажанням пацієнтів повідомляти реальні причини травм та ін. [1].

Аналіз громадських організацій діяльності по наданню допомоги жінкам, постраждалим від побутового насильства, показує, що співробітники правоохоронних органів мають недостатнє розуміння проблеми, часто звинувачують самого постраждалого, засуджують або критикують його («вона сама його спровокувала» або «він сам у всьому винен»). Однією з причин може бути те, що з одного боку - він потребує допомоги, з іншої - часто відмовляється від офіційних дій зі зміни ситуації (звернення в правоохоронні органи, накладення штрафу, арешт та ін.). У разі відсутності серйозних травм оцінка насильства «спрощується», категоризується як «внутрішня справа сім'ї», «побутового негаразду». Побу-

тове насильство не ідентифікується як таке [1;3;4]. Також зазначається певне «розшарування» ставлення до насильства: разом з визнанням його актуальності на офіційному рівні зберігається його табуованість на рівні побуту.

Рівень звернення по допомогу у соціальні організації потерпілими від побутового насильства низький. У ряді випадків вони стикаються з недовірою, засудженням, відсутністю співпереживання і розуміння, що обумовлює їх вторинну віктимізацію. Процедури опитування, прояснення ситуації, судові розгляди, що проводяться фахівцем без розуміння специфіки того, що відбувається, також призводять до повторної травматизації потерпілих. Часто фахівці пред'являють до них підвищені вимоги і очікування, а також самі не мають достатнього рівня обізнаності про ресурси суспільства в області надання допомоги [4;8].

Дослідники відмічають, що представники різних професійних груп при зустрічі з потерпілими реагують на ситуацію, виходячи із звичних в цій культурі і в основному побутових уявлень про проблему і про взаємовідносини в сім'ях, де є присутнім домашнє насильство.

Домашнє насильство часто сприймається як приватна внутрішньосімейна проблема, яка не повинна бути предметом суспільної уваги. Відзначається висока частота обговорень застосування фізичного насильства, психологічне (або емоційне) насильство не ідентифікується як таке. Недостатня також ідентифікація сіблінгового насильства і насильства щодо літніх членів родини.

Ставлення до насильства характеризує також і швидкість офіційного реагування та громадської підтримки. О. Лисова аналізує різницю швидкості визнання проблеми на рівні суспіль-

ства стосовно до дитячого і жіночого насильства, а також фізичного та сексуального [4].

Розуміння серйозності проблеми побутового насильства, необхідності негайного реагування зумовила використання заходів, які не мали достатніх наукових підстав. Дослідники говорять про поспішність використання деяких заходів, їх фрагментарну результативність. Зокрема, притулки або соціальні центри для жінок можуть не впливати на зниження рівня побутового насильства або навіть збільшувати вірогідність його повторення, якщо потерпілий не готовий до розриву сімейних (чи інших) стосунків з насильником [4;6;8].

Практично відсутнє вивчення ефективності програм, стратегій і інтервенцій в області домашнього насильства. Одне з пояснень - особливості взаємодії між наукою і практикою. З одного боку, представники громадських організацій можуть чинити опір результатам досліджень, які суперечать напрямку їх діяльності або погрожують фінансуванню їх роботи і іншими негативними наслідками. Але може виникнути конфлікт і між науковими зобов'язаннями і зобов'язаннями, пов'язаними з приналежністю ученого до певного соціального руху [1;4].

Висновки. Отже, аналіз інформації дозволяє зробити висновок про суперечливе ставлення фахівців соціальної сфери до побутового насильства. Визнання значущості проблеми на формальному рівні поєднується з проявами толерантного ставлення до насильства у професійній діяльності, що виявляється у недостатньому рівні його ідентифікації та розуміння, сприйнятті як даності, зниженні порогу чутливості до нього, певній інертності в професійних діях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ениколопов С.Н. Современные проблемы психологии семейного насилия / С.Н. Ениколопов. // Домашнее насилие в отношении женщин: Масштабы, характер, представления общества – М.: МАКС – Пресс, 2003. – С. 96–102.
2. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребёнок в кризисной ситуации / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. – СПб.: Речь, 2003. – 248с.
3. Кон И. С.Телесные наказания детей в России: прошлое и настоящее / И.С. Кон. // Историческая психология и социология истории. – 2011. – №1. – С. 74-101.
4. Лысова А.В., Щитов Н.Г. Системы реагирования на домашнее насилие: опыт США / А.В. Лысова, Н.Г. Щитов. // Социол. журн. – 2003. – № 3. – С. 99-115.
5. Мясичев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / Под ред. А.А.Бодалева / В.Н.Мясичев. – М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
6. Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире /Под ред. Эттенна Г. Круга и др./ Пер. с англ. – М: Издательство «Весь Мир», 2003. – 376 с.
7. Позняков В. П. Психологические отношения субъектов совместной жизнедеятельности / В.П. Позняков // Проблемы педагогики и психологии. – 2013. – №1. – С.167-174.
8. Россия: насилие в семье – насилие в обществе. Отв. ред. и составитель: Забелина Т.Ю. – М., 2002. – 112 с.
9. Социальная работа: теория и практика: Учебное пособие / Отв.ред. проф. Е.И. Холостова. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 427 с.
10. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 432с.
11. Ярская-Смирнова Е.Р. Домашнее насилие над детьми. Стратегии объяснения и противодействия / Е.Р. Ярская-Смирнова, П.В. Романов, Е.П. Антонова // Социол. исслед. – 2008. – № 1. – С.57-64.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Enikolopov S.N. Sovremennyye problemy psihologii semeynogo nasiliya / S.N. Enikolopov. // Domashnee nasilie v otnoshenii zhenschin: Masshtabyi, harakter, predstavleniya obschestva – M.: MAK S – Press, 2003. – S. 96–102.
2. Zinoveva N.O., Mihaylova N.F. Psihologiya i psihoterapiya nasiliya. Rebyonok v krizisnoy situatsii / N.O. Zinoveva, N.F. Mihaylova. – SPb.: Rech, 2003. – 248s.
3. Kon I.S. Telesnyie nakazaniya detey v Rossii: proshloe i nastoyashee / I.S. Kon. // Istoricheskaya psihologiya i sotsiologiya istorii. – 2011. – №1. – S. 74-101.
4. Lyisova A.V., Schitov N.G. Sistemy reagirovaniya na domashnee nasilie: opyt SSHA / A.V. Lyisova, N.G. Schitov. // Sotsiol. zhurn. – 2003. – №3. – S. 99-115.

5. Myasishev V.N. *Psihologiya otnosheniy. Izbrannyye psihologicheskie trudy / Pod red. A.A.Bodaleva / V.N.Myasishev.* – M.: Voronezh: NPO «MODEK», 1995. – 356 s.
6. *Nasilie i ego vliyanie na zdorove. Doklad o situatsii v mire / Pod red. Etenna G. Kruga i dr. / Per. s angl.* – M: Izdatelstvo «Ves Mir», 2003. – 376 s.
7. Poznyakov V.P. *Psihologicheskie otnosheniya sub'ektov sovmestnoy zhiznedeyatelnosti / V.P. Poznyakov // Problemy pedagogiki i psihologii.* – 2013. – №1. – S.167-174.
8. *Rossiya: nasilie v seme – nasilie v obschestve. Otv. red. i sostavitel: Zabelina T.Yu.* – M., 2002. – 112 s.
9. *Sotsialnaya rabota: teoriya i praktika: Uchebnoe posobie / Otv.red. prof. E.I. Holostova.* – M.: INFRA-M, 2001. – 427 s.
10. Firsov M.V., Studenova E.G. *Teoriya sotsialnoy raboty: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy.* – M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2001. – 432s.
11. Yarskaya-Smirnova E.R. *Domashnee nasilie nad detmi. Strategii ob'yasneniya i protivodeystviya / E.R. Yarskaya-Smirnova, P.V. Romanov, E.P. Antonova // Sotsiol. issled.* – 2008. – №1. – S.57-64.

ХЛІВНА О. М.

кандидат психологічних
наук, доцент,
Східноєвропейський
національний університет
імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

ШКІЛЬНА ТРИВОЖНІСТЬ У ПСИХОДІАГНОСТИЧНОМУ ПОЛІ КЛІНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розкрито можливості підвищення ефективності психологічної роботи з категорією тривожних учнів, попередження психічних деструкцій та психічних травм в молодшому шкільному віці. Описано та оцінено психодіагностичні засоби виявлення шкільної тривожності в процесі психоконсультативної та психокорекційної практики.

Ключові слова: *страх, шкільна тривожність, молодший шкільний вік, психодіагностичні методики, психоконсультування.*

В статье раскрыты возможности повышения эффективности психологической работы с категорией тревожных учеников, предупреждения психических деструкций и психических травм в младшем школьном возрасте. Описано и оценено психодиагностические средства выявления школьной тревожности в процессе психоконсультационной и психокоррекционной практики.

Ключевые слова: *страх, школьная тревожность, младший школьный возраст, психодиагностические методики, психоконсультирование*

The article centers around the possibility of increasing the effectiveness of work with psychological category of anxious pupils, prevention of mental trauma and destruction in the early school years. Psychological techniques of school anxiety detection in the process of psychocorrectional and psychoconsultative practice are described and assessed.

The article represents the efficiency results of psychological category of anxious students study. Pointing to the advisability of giving preference to the prevention of mental destruction in formation of the emotional sphere of juniour student, by focusing attention on the study of school anxiety and fear, namely intense emotional experiences, emotional discomfort states of concern, uncertainty, tension, frustration and others. Mental changes in two spheres - psychodiagnostic and psychocorrectional are presented. Psychodiagnostic techniques for determining anxiety and fear states in the early school years are offered. The estimate of the projective techniques use in psychoconsultative and psychocorrectional work with juniour students as the main instruments of psychological knowledge for cognizing personality in the process of formation is given. School psychologists documentation analysis reports, experience of their work in a primary school, counseling practice of beginners and experienced psychologists in recent years. Psychodiagnostic and psychotherapeutic function of consultative conversation is highlighted. Dialogical approach to consultative interaction with an anxious client is described.

Key words: fear, school anxiety, junior school age, psychodiagnostic techniques, psychoconsultancy.

Постановка проблеми. Аналіз наукових поглядів в сучасній клінічній психології засвідчив активізацію досліджень проблеми тривожності, тривоги та страху. Посилена увага до поглибленого вивчення даної проблематики зумовлена загальним поширенням серед дорослого та дитячого контингенту стійких тривожних станів, формування тривожного типу особистості, невротичної поведінки та психосоматичних розладів тощо. Наша увага зосереджена на вивченні дитячої тривожності та страхів, шкільної тривожності молодших школярів в плані виявлення психічних змін деструктивного характеру та їх попередження.

Задоволення емоційних потреб дитини – у любові, увазі, доброзичливих і теплих контактах, емоційній опорі

– надзвичайно важливі як для успішності навчальної діяльності, так і для гармонійного особистісного розвитку молодшого школяра. Сильні емоційні переживання, емоційний дискомфорт школяра визначають його загальний стан, який характеризується почуттям тривоги, занепокоєності, невпевненості, зниженням працездатності та пізнавального інтересу тощо. Поведінкові прояви тривоги та її деструктивний характер пильно вивчалися і вивчаються психологами-науковцями, практикуючими в галузі освіти психологами, педагогами. Як свідчать спеціальні експериментальні дослідження [4], тривожність у молодших школярів постійно зростає і змінює свій зміст у часовому вимірі: зросло неприйняття учнями школи та вчителя, посилилось у них відчуття неблагополуччя в спілкуван-

ні з ровесниками та почуття власної неповноцінності, також зріс страх фізичного насилля тощо.

Дана тема є досить актуальною в практичній психології з кількох причин:

- практика останніх років та аналіз звітної документації шкільних психологів показали зростання звернень батьків з приводу стійкої тривоги та інтенсивних страхів у дітей;
- і психотерапевтична функція консультативних бесід не завжди вдало реалізовується психологами-початківцями, що послаблює їх ефективність та вимагає навіть від досвідчених практичних психологів певного знання і майстерності;
- психологічне дослідження феномену дитячої тривожності потребує вивчення вікових зрізів дошкільного та шкільного дитинства в сучасних умовах навчальної та виховної освітньої діяльності.

Мета статті – розкрити можливість підвищення ефективності психологічної роботи з категорією тривожних учнів, попередження психічних деструкцій та психічних травм в молодшому шкільному віці. Відповідно до мети були поставлені такі задачі дослідження:

1. Проаналізувати окреслені провідними науковцями характерні для сучасного етапу труднощі визначення методологічних засад розвитку практичної психології, в тому числі психодіагностичної та психоконсультативної діяльності психологів.

2. Проаналізувати відомі розробки проблеми тривоги та страхів у молодших школярів і виділити пакет класичних методик як можливу діагностичну частину практичного процесу

допомоги.

3. Дати оцінку використання можливості проєктивних методів в консультативній роботі з тривожними школярами.

Результати теоретичного дослідження. Досить широкого висвітлення у наукових публікаціях набула проблема сучасного стану та методології вітчизняної практичної психології (Н.В. Чепелева, О.Ф. Бондаренко, В.В. Рибалка, З.Г. Кісарчук, В.Г. Панок, І.Є. Вінов та ін.). Науковці вказують на складнощі розвитку практичної психології в Україні, на основні методологічні підходи вітчизняних психологів, співвідносять психотерапію і практичну психологію, детально аналізують специфіку вітчизняного клієнта, дають характеристики психологічних технологій тощо. Розробка і обґрунтування концептуальних підходів до організації психологічної допомоги забезпечує практичним психологам орієнтири у консультативній, психокорекційній та психотерапевтичній діяльності.

На думку З.Г.Кісарчук, найпродуктивнішими підходами з методологічної точки зору є такі: діалогічний підхід; психотехнічна теорія, що визначена, за Л.С.Виготським, як “філософія практики”; осмислення психотерапевтичної теорії і практики в контексті православного християнства; структурно-синтетичний підхід у практичній психології [3].

Діалогічний підхід у психоконсультуванні і психотерапії базується на методологічних ідеях літературознавця, філософа М.М. Бахтіна, який, розробляючи гуманітарний проєкт (“методологію гуманітарних наук”), заклав основи діалогічної стратегії розуміння особистості. Творчий спадок М.М.Бахтіна активно аналізується сучасними науковцями [1]. Різні ас-

пекти діалогічного підходу особливо активно розвиваються в практичній психології (О.Ф.Бондаренко, О.В. Варфоломієва, Н.Ф. Каліна, А.Ф.Копйов, О.Т.Соколова). Всі вищезазначені дослідники більшою чи меншою мірою підкреслюють важливість розуміння психологом клієнта в ситуації спілкування з ним, специфіку організації консультативної взаємодії, необхідність вироблення психологом певної моделі спілкування з іншою людиною – монологічної, діалогічної, поліфонічної та організації ефективного навчання навичкам професійної взаємодії. В нашій практиці по наданню психологічної допомоги молодшим школярам і, особливо, школярам з стійкою тривогою і страхами, методологічним орієнтиром виступили положення про діалогічну активність (за М.М. Бахтіним активність запитувача, провокуюча, відповідаюча, погоджуюча, заперечуюча) та свободу стосунків клієнта в реальності консультативної бесіди [1].

Методика та процедура дослідження. Як свідчить проаналізований нами досвід практичної роботи психологів та власне дослідження проблеми, оптимальним комплексом діагностичних засобів виявлення тривожності у молодшому шкільному віці виступає поєднання тесту шкільної тривожності Філліпса, модифікованої методики Є.Амен, групи проєктивних методик та заповнення експертами карти спостережень. Спрямовані на виявлення різних аспектів тривожності, вищеперелічені засоби спрямовані не тільки на психодіагностику тривожності, але й слугують засобом встановлення психологічного контакту та розгортання консультативної бесіди з учнем.

Аналіз результатів дослідження. Тенденція до поглиблення тривож-

ності у дітей та школярів обумовлює необхідність ефективних психологічних методів діагностики та індивідуального консультування, детальну проробку конструктивного діалогу у консультативному процесі, учасником якого виступає молодший школяр і його батьки. Основними завданнями психодіагностики тривожності в молодшому шкільному віці нами виділено наступні: виявлення молодших школярів з тривогою і страхами; визначення виду і рівня тривожності (ситуативна чи особистісна, легка чи тяжка форма тривожності і т. д.); оцінка інтенсивності та змісту страхів і тривог дорослого оточення школяра, в першу чергу матері; порівняння страхів батьків і страхів дітей; виявлення зони психотравмуючих тривожних переживань.

Психологам добре відомий тест шкільної тривожності Філліпса [6]. Проведення методики дозволяє вивчити рівень та характер тривожності пов'язаної із школою у дітей молодшого шкільного віку. Тест включає 58 запитань, які можуть зачитуватись школярам або пропонуватись у письмовому вигляді. Аналізу підлягає вісім факторів тривожності: загальна тривожність в школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх перед ситуацією перевірки знань, страх невідповідності очікуванням оточуючих, низький фізіологічний опір стресу, проблеми і страхи в стосунках з учителями.

Вивчаючи проблему особистісної тривожності, дослідники модифікували для виявлення шкільної тривожності учнів початкових класів методику Є.Амен [4]. За цією методикою тривожність дитини оцінюється за двома критеріями: 1) вибір зобра-

ження обличчя (веселого чи сумного) для намальованого на картинці ровесника; 2) інтерпретація учнем зображуваної на малюнку ситуації. За першим критерієм визначається наявність тривожності, за другим – її причини.

Найбільш адекватними щодо поставлених психодіагностичних задач є методики проективної техніки. За допомогою проективного методу досліднику вдається прогнозувати індивідуальний стиль поведінки, переживання і афективне реагування в значимих або конфліктних ситуаціях, виявляти неусвідомлені аспекти особистості. В основу цього класу методик покладено феномен проєкції особистісних змінних через сприймання стимульного матеріалу. З історії проективного методу відома суперечлива позиція і різноманітні підходи дослідників як в підтримку такого напрямку психодіагностики і подальшу його розробку (А.Біне, В. Анрі, Л.Беллак, Ф.Е. Рибаків, В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук, О.Т. Соколова та ін.), так і з песимістичною оцінкою (Б. Мюрстейн, Р. Праєр, Л. Кеттел та ін.). Один із провідних українських фахівців в галузі психодіагностики та клінічної психології Л.Ф. Бурлачук оцінює проективні методи, зокрема, тест Роршаха як один з основних психологічних інструментів пізнання особистості [5, 9].

Не дивлячись на те, що наукова дискусія про концептуальну слабкість, надійність і валідність проективних методик продовжується, практикуючі психологи активно використовують ці техніки, набуваючи багаторічного досвіду роботи з ними. Так, шкільні психологи вищої категорії м.Луцька (О.С. Матвійчук, Т.Л. Фурман, І.В. Федорчук, В.І. Романенко, Н.В. Матвіюк) розділяють пози-

цію А.М. Раєвського про найбільшу адекватність малюнкових проб для психологічної діагностики розвитку особистості дитини в освітній практиці. „Ці проби є найбільш зручним діагностичним засобом особистісних особливостей дітей з декількох причин: а) вони достатньо інформативні; б) при повторенні вони можуть показати динаміку психічного стану дитини; в) малювання - звична діяльність для дітей” [2, 138].

А.М. Раєвський звертає особливу увагу на дотримання обов'язкових правил виконання діагностичної процедури. Він формулює чотири вимоги-застереження, але ми процитуємо дві з них, оскільки вони виражають нашу позицію щодо діагностичної частини, зокрема, і методологічної бази консультативної діяльності загалом: „...1) сприятлива атмосфера під час проведення психологічної діагностики і взаємодії діагноста з обслідуваною дитиною. Тільки в умовах позитивних емоційних відносин дитина може розкритися, бути природньою, що й дозволить отримати і найбільш об'єктивно виконати дані по виконанню тестових завдань; 2) наявність елементів психологічної корекції в кожній взаємодії психолога з дитиною, навіть якщо вона має суто психодіагностичні цілі. Доброзичлива і спокійна атмосфера, серйозне і уважне ставлення дорослого до дитини зміцнює віру дитини в свої сили, вчить її конструктивному спілкуванню” [2, 138-139].

Таким чином, проективні методики якнайкраще дозволяють реалізувати діалогічний підхід в консультуванні тривожних школярів, оскільки виступають: засобом встановлення індивідуального контакту консультанта з молодшим школярем; засобом переключення уваги учня з напруже-

ного і настороженого стану на цікаву і несподівану діяльність, в якій відсутній „неуспіх“ і не виникає низька негативна самооцінка; засобом рівноправного діалогу, який допомагає учневі здобути віру в себе, в дорослих, посилює його загальний настрій і бажання ще раз зустрітися з консультантом; засобом початкового формування комунікативних навичок і потреби у вербалізації внутрішніх станів, переживань і почуттів.

Висновки. Досвід роботи і аналіз відповідних досліджень дозволяють сформулювати окремі практичні настанови для підвищення ефективності психологічної роботи з категорією тривожних учнів, попередження психічних деструкцій та психічних травм в молодшому шкільному віці, а саме: 1) з поміж раціональної та натуралістичної методологічних устано-

вок в психоконсультуванні домінує перша, оскільки психологічна служба початкової школи, як правило, ставить завдання психодіагностики, формулювання практичних рекомендацій педагогам і батькам, проведення психокорекції; 2) стратегія поведінки психолога в консультативній ситуації з тривожним клієнтом молодшого шкільного віку полягає, в першу чергу, у встановленні довірливої дистанції спілкування та ослаблення напруги школяра; 3) оптимальним комплексом діагностичних засобів виявлення тривожності у молодшому шкільному віці виступає поєднання тесту шкільної тривожності Філіппса, модифікованої методики Є.Амен, групи проєктивних методик та заповнення експертами карти спостережень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин // *Эстетика словесного творчества* – М.: Искусство, 1979. – С. 361-373.
2. Гуревич К. М. Введение в психодиагностику: Учебное пособие [для студ. сред. пед. учеб. заведений] / под. ред. К. М. Гуревича, Е.М. Борисовой – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр "Академия", 1998. – 192 с.
3. Кісарчук З. Г. Особливості розвитку практичної психології на сучасному етапі / З.Г. Кісарчук // *Практична психологія та соціальна робота*. – 2001. – № 3. – С. 10 - 12.
4. Прихожан А.М. Тревожность и страх у младших школьников / А.М. Прихожан. *Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы* / - Под ред.. И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – С. 84-94.
5. Психологія / Загальнодержавна наук.- популяр.газета №1 (16-17). – Донецьк, 2000. – 24 с.
6. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом "БАХРАХ-М", 2000. – 672 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Bachtin M.M. K metodologii gumanitarnich nauk /M.M. Bachtin// *Estetika slovesnogo tvorchestva* – M.:Iskusstvo, 1979. – S. 361-373.
2. Gurevich K.M. Vvedenie v psichodiagnostiku: Uchebnoe posobie [dlja stud. sred. ped. uchebn. savedenij] /pod.red.K.M.Gurevicha, E.M.Borisovoj – 2-e isd.,stereotip. – M.: Isdatelskij zentr “Akademija”,1998. – 192 s.
3. Kisarchuk S.G. Osoblivosti rosvitku praktitschnoi psichologii na sutschasnomu etapi/S.G. Kisarchuk//*Praktichna psichologija ta sozialna robota.* –2001.-№3. – S. 10-12.
4. Prichoqan A.M. Trevoqnost i strach u mladschich schkolnikov /A.M. Prichoqan. *Psichicheskoe sdorovie detej i podroستkov v kontekste psichologicheskoy slugbi/* -Pod red..I.V.Dubrovinoj. – 4-e isd. – Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2000. – S. 84-94.
5. *Psichologija/ Sagalnodervavna nauk.-popular. gaseta* № 1 (16-17). – Donezk, 2000. – 24 s.
6. Rajgorodskij D.I. *Prakticheskaja psichodiagnostika. Metodiki i testi. Uchebnoe posobie* /D.I. Rajgorodskij. – Samara: Isdatelskij Dom “BACHRACH-M”, 2000. –672 s.

3. ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ

БАРДУС І.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
докторантка,
Українська інженерно-
педагогічна академія, м. Харків

ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ТА ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРОГРАМНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню та визначенню професійного мислення та професійно важливих якостей фахівців у галузі програмної інженерії. Проаналізовано професійну діяльність фахівця в галузі програмної інженерії, та визначено, що у майбутніх інженерів-програмістів необхідно розвивати логічне, критичне, творче, дивергентне та конвергентне типи мислення, а також вербальні здібності та ерудиція.

Ключові слова: програмна інженерія, професійне мислення, професійно важливі якості особистості, логічне мислення, критичне мислення, дивергентне мислення.

Статья посвящена теоретическому обоснованию и определению профессионального мышления и профессионально важных качеств специалистов в области программной инженерии. В ходе анализа профессиональной деятельности специалиста в области программной инженерии определено, что у будущих инженеров-программистов необходимо развивать логическое, критическое, творческое, дивергентное и конвергентное типы мышления, а также вербальные способности и эрудицию.

Ключевые слова: программная инженерия, профессиональное мышление, профессионально важные качества личности, логическое мышление, критическое мышление, дивергентное мышление.

The article is devoted to theoretical substantiation and determination of professional thought and professionally important qualities of specialists in the field of software engineering. It is determined during analysis of professional activity of specialist in the field of software engineering that future software engineers need to develop logical, critical, creative, divergent and convergent types of thinking and verbal skills and erudition.

Key words: *software engineering, professional thinking, professionally important personality properties, logical thinking, critical thinking, divergent thinking.*

Постановка проблеми. Сучасна система підготовки у вищому навчальному закладі повинна не лише відповідати потребам часу, але й випереджувати їх, оскільки вона є платформою для розвитку суспільства і розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Особливого значення ця теза набуває при підготовці майбутніх фахівців у галузі програмної інженерії, оскільки їх професійна діяльність безпосередньо пов'язана з комп'ютерною технікою та технологіями, розвиток яких відбувається приблизно кожні два роки [7]. За традиційної системи навчання передати студентам новітні науково-технічні здобутки досить не просто, оскільки викладачу необхідно не тільки вчасно одержати й осмислити самому інформацію про них, але й перетворити їх у навчальний матеріал відповідного курсу, доступний для розуміння студентів, розробити навчально-методичне забезпечення дисципліни. Природно, що до моменту готовності всього перерахованого змістова частина розглянутого матеріалу вже застаріває, а це зумовлює постійне відставання підготовки фахівців від сучасного виробництва.

Розв'язати дану проблему можливо лише за умови формування у студен-

тів певного типу мислення та професійно важливих якостей особистості, які дозволять майбутнім фахівцям набутти фундаментальних вмінь і прийомів ефективною розумової діяльності, що лежать в основі здатності до швидкої адаптації до нових технологій і продуктивної творчої діяльності, тобто ефективного долаття будь-яких проблемних ситуацій.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема розвитку професійного мислення та професійно важливих якостей особистості набула широкого висвітлення у інженерній психології (В. Венда, Ю. Корнілов, Т. Кудрявцев, Б. Ломов, А. Петровський, В. Пушкін, Ю. Стрелков, В. Шадриков та ін).

Професійне мислення та професійно важливі якості фахівців у галузі інформаційних технологій були предметом вивчення В. Андрєєвої, А. Долникової, Ю. Кукушкіної, К. Орел, У. Рейтмана, Г. Саймона, Н. Чудової, Б. Шнейдермана, Дж. Шоу та ін.

На сьогодні серед науковців не існує єдиної точки зору стосовно того, яким типом мисленням має володіти людина для ефективного створення комп'ютерних програм. Найчастіше підкреслюється необхідність для програмістів таких якостей, як здатність до абстрагування і розуміння відносин

між елементами, гнучкість мислення, критичність, схильність до планування, аналізу та систематичної роботи, готовність поповнювати знання і переучуватися; визнаються істотними і вербальні, і невербальні компоненти мислення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення особливостей професійного мислення і професійно важливих якостей фахівців у галузі програмної інженерії, необхідних для ефективної продуктивної творчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про освіту», метою освіти є всебічний розвиток студента як особистості, розвиток і виховання талантів та розумових здібностей, якими повинен володіти кваліфікований фахівець. Іншими словами, навчання повинно розвивати вже сформовані здібності та виховувати інші, якості особистості необхідні для її майбутньої професійної діяльності. Для виконання професійної діяльності фахівець повинен володіти певними психологічними якостями.

Перелічені вище якості об'єднуються однією інтегральною якістю – професійним мисленням. Коли мова йде про професійне мислення, відзначає З. Решетова, інтуїтивно мається на увазі деякі особливості мислення фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно й оригінально вирішувати як ординарні, так і не ординарні завдання в певній предметній області [4].

В загальному випадку професійна діяльність будь-якого фахівця являє собою процес розв'язання поставленої задачі. Зміст професійних задач фахівців зі спеціальності «Інженерія програмного забезпечення» полягає у розробці та супроводженні: при-

кладного програмного забезпечення комп'ютерних систем та мереж, корпоративних систем та мереж, систем підтримки прийняття рішень, автоматизованих систем управління, інтелектуальних систем; програмних продуктів для бізнесу; Web-порталів; мультимедійного програмного забезпечення; баз даних та знань; програмних систем діагностики та сертифікації; програмних засобів захисту інформації у комп'ютерних системах та мережах.

Залежно від отриманої кваліфікації фахівців із програмної інженерії поділяють на техніків-програмістів (середня технічна кваліфікація) та інженерів-програмістів (вища технічна кваліфікація).

Предметом діяльності фахівців з відповідною кваліфікацією (техніків та інженерів) є проектування, розробка та виробництво програмного забезпечення, промислової продукції, що задовольняє заданим функціональним, конструктивним і технологічним вимогам (результатом діяльності є програмне забезпечення).

З'ясуємо, який саме тип мислення притаманний технікам-програмістам та інженерам-програмістам. Для цього проаналізуємо їх професійну діяльність.

Діяльність інженера-програміста переважно є творчою, та вимагає для написання програм розробки нових моделей і алгоритмів.

Професійна діяльність програмістів характеризується задачами різного ступеня складності. Першим етапом створення програмного забезпечення є розробка вимог та специфікації. На цьому етапі задача представляє собою визначення сукупності вимог до майбутньої програмної системи спільно із замовником та розробником програмного забезпечення (інженером-про-

грамістом).

Наступним етапом є проектування архітектури програмного забезпечення, інтерфейсу користувача та побудова баз даних. На цьому етапі завдання формалізується, розбивається на окремі конкретні підзадачі, встановлюється пріоритет їх вирішення; конструюється внутрішній дизайн програми: як зберігати дані (вихідні, проміжні, кінцеві), як організувати доступ до всіх типів даних, як захистити їх від зовнішніх впливів, і навіть від інших частин програми. Важливо також визначити форми подання даних на кожному етапі роботи програми. При проектуванні створюються (або вибираються з уже існуючих бібліотек) алгоритми, за допомогою яких програма буде вирішувати поставлені завдання. Ці алгоритми спочатку створюються в конкретній системі, в якій буде працювати програма (фізичне проектування).

Складання програми передбачає запис програмного коду обраною мовою програмування в редакторі, його компіляцію (переклад з мови програмування в машинний код), перевірку правильності програми (компілятор відстежує лише самі найпростіші помилки в синтаксисі програми, а логічні помилки програміст шукає сам), виправлення помилок. Після того, як помилки виправлені, цикл триває доти, поки готова програма не буде працювати згідно з описом у технічному завданні.

Таким чином, діяльність зі створення програмного забезпечення при більш пильному розгляді, можна розбити на кілька окремих діяльностей, кожна з яких має свій предмет і свої засоби. Кожна з цих діяльностей характеризується своїм специфічним предметним змістом, засобами і прийомами, та висуває різні вимоги до ро-

зумової активності програміста.

Так, при проектуванні архітектури та баз даних інженеру-програмісту необхідно генерувати велику кількість можливих варіантів розв'язання поставлених задач та прогнозувати їх розв'язок. На думку В. Андреевої [1], інженеру-програмісту дозволяє виконати ці завдання наявність у нього сформованого дивергентного та конвергентного типів мислення.

Під дивергентним мисленням розуміється здатність уявити можливі варіанти розвитку подій, можливі шляхи вирішення проблем [5]. Причому шляхи вирішення проблеми можуть бути взагалі новими, неподібними на вже існуючі. Сформованість цього типу мислення, на нашу думку, є важливим фактором для створення принципово нових технологій та мов програмування.

Конвергентне мислення зазвичай протиставляється дивергентному – це тип мислення, що асоціюється з вирішенням проблем, або з будь-яким іншим типом завдань, коли людина працює над отриманням однієї правильної відповіді [1, 5].

Дивергентне і конвергентне типи мислення діалектично пов'язані між собою, тому в майбутніх інженерів-програмістів важливо сформувати їх у рівній мірі.

Крім того, вміння фахівця фіксувати ті труднощі, з якими він стикається при рішенні будь-яких завдань або проблем, адекватно оцінювати різні моменти свого інтелектуального пошуку (варіанти, альтернативи, стратегії, помилкові дії) для того, щоб, усвідомивши їх підстави, мати можливість здійснити і аргументувати вибір подальшого руху є критичним мисленням [3].

За своєю природою і функціональним призначенням критичне мислен-

ня спрямоване не на роботу зі змістом розв'язуваного завдання, а на управління процесом міркування, на контроль за ним. Тобто критичне мислення спрямоване не на генерацію принципово нових рішень завдання, а на вибір одного із уже існуючих.

Наявність добре сформованого критичного мислення дуже важливе як і для інженерів-програмістів, оскільки являє собою перевірку розроблених (нових) рішень з метою визначення області їхнього можливого застосування, так і для техніків-програмістів.

Критичне і творче мислення діалектично пов'язані між собою. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їхні недоліки й дефекти [3]. Для ефективного вирішення завдань інженер-програміст має володіти високим рівнем сформованості цих обох видів мислення.

Професійна діяльність техніків-програмістів носить репродуктивний характер та відображає процес написання програми за розробленою інженерами-програмістами специфікацією на основі готових алгоритмів, і вимагає сформованого мислення, яке дозволяє відтворювати певні способи, прийоми професійної діяльності за зразком.

Таким типом мислення є логічне мислення. Крім того, здатність послідовно і логічно міркувати необхідна і інженерам-програмістам на етапі побудови структури даних, а також при проектуванні програми [2]. Без того, щоб чітко описати послідовність команд, переходи між ними і умови, при яких вони повинні виконуватися, робота програміста неможлива. Щоб успішно впоратися з цими завданнями фахівцю необхідно володіти розвинутим логічним мисленням.

Логічне мислення протікає на основі понять з малою кількістю образів, та функціонує на основі мовленнєвих засобів і включає виражені етапи розумових операцій (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення), представлені у свідомості людини [6].

Окрім сформованого дивергентного, конвергентного, творчого, критичного та логічного мислення, фахівці у галузі програмної інженерії мають володіти і високим рівнем вербальних здібностей.

Під вербальними здібностями мається на увазі багатий словниковий запас, гнучка та швидкісна побудова фраз, висока грамотність, мовна культура, відчуття мови [2]. Це пояснюється тим, що програмісти в своїй діяльності постійно працюють зі штучними мовними системами. Причому, професійний програміст, як правило, володіє кількома мовами програмування, і, може виконувати одночасно кілька проектів на різних мовах. Кожна мова програмування має свою власну граматику. Відповідно, фахівцю важливо пам'ятати всю структуру тієї мови якою він пише, і вміти переключатися під час роботи з однієї граматики на іншу, оскільки компілятори здатні відловити тільки найгрубіші граматичні помилки в програмі (пропущені розділові знаки, назви відомих операторів).

Також одним із важливих факторів, які впливають на швидкість роботи програми, є її компактність: чим ясніше і коротше програміст зумів викласти систему команд, тим швидше вона буде працювати. Тому йому важливо вміти будувати максимально ємні команди мінімальними засобами. Крім того, програмісти використовують при побудові структури даних програми, а також в логічному проектуванні схеми, які, за своєю психологічною суттю,

є системами знаків. У цих схемах позначаються окремі блоки програми і кодуються зв'язки між ними.

Оскільки програмування є галуззю, яка бурхливо розвивається, тому програміст повинен вміти швидко адаптуватися до поточного стану технологій і постійно вивчати нові, інакше через кілька років його цінність як фахівця виявиться помітно нижчою. Він повинен вміти об'єктивно оцінювати можливості застосовуваних технологій та їх ефективність при використанні для кожного конкретного випадку. Тому, важливою якістю фахівця із програмної інженерії є також ерудиція.

Ерудиція як властивість інтелекту відображає здатність людини проявляти пізнавальну активність [2]. Прояви пізнавальної активності сприяють успішності в програмуванні, оскільки

цей вид активності необхідний, щоб стежити за тим, що відбувається в своїй предметній галузі.

Висновки. Таким чином, аналізуючи професійну діяльність фахівця в галузі програмної інженерії, можна зробити висновок, що для ефективного виконання продуктивної творчої діяльності у майбутніх фахівців із програмної інженерії необхідно розвивати логічне, критичне, творче, дивергентне і конвергентне мислення, а також вербальні здібності та ерудицію.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отримані результати будуть нами використані для розробки методичної системи фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі програмної інженерії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева В. В. Проектирование и реализация системы многоуровневой подготовки специалистов в области информационных технологий : дис. доктора. пед. наук : 13.00.08 / Андреева Валентина Владимировна. – Нижний Новгород : ГОУ ВПО «Волжский государственный инженерно-педагогический университет», 2005. – 375 с.
2. Орел Е. А. Диагностика особенностей мыслительной деятельности специалистов в области информационных технологий (программистов) : дис. канд. псих. наук : 19.00.03 / Орел Екатерина Алексеевна. – Москва : Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2007. – 168 с.
3. Кукушкина Ю. А. Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности (на примере программистов) : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Кукушкина Юлия Андреевна. – Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 2008. – 129 с.
4. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 207 с.
5. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 589 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Усова А. В. Развитие мышления в процессе обучения / А. В. Усова // Развитие мышления в процессе обучения физике: Сборник научных трудов. – Омск: Издательство «Академия», 2004. – 80 с.
7. Moore Gordon. Cramming More. Components onto Integrated Circuits / Gordon E. Moore // Electronics. – 1965. – Vol. 38. – P. 114–117.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Andryeyeva V. V. *Proektuvannya i realizatsiya systemy bahatorivnevoyi pidhotovky fakhivtsiv v oblasti informatsiynykh tekhnolohiy: dys. doktora. ped. nauk: 13.00.08 / Andryeyeva Valentyna Volodymyrivna. – Nyzhniy Novhorod: HOU VPO «Volz'kyy derzhavnyy inzhenerno-pedahohichnyy universytet», 2005. – 375 s.*
2. Orel E. A. *Diahnostyka osoblyvostey rozumovoyi diyal'nosti fakhivtsiv v oblasti informatsiynykh tekhnolohiy (prohramistiv): dys. kand. psyk. nauk: 19.00.03 / Orel Kateryna Oleksiyivna. – Moskva: Moskovs'kyy derzhavnyy universytet im. M.V. Lomonosova, 2007. – 168 s.*
3. Kukushkina YU. A. *Krytychne myslennya yak faktor profesiynoyi kompetentnosti (na prykladi prohramistiv): dys. kand. psyk. nauk: 19.00.01 / Kukushkina Yuliya Andriyivna. – Moskva: Rosiys'kyy derzhavnyy humanitarnyy universytet, 2008. – 129 s.*
4. Reshetova Z. A. *Psykholohichni osnovy profesiynoho navchannya / Z. A. Reshetova. – M.: Yzd-vo MHU, 1985. – 207 s.*
5. Solso L. Robert. *Cognitive Psychology, Allyn and Bacon, 2001. – 602 p.*
6. Usova A. V. *Rozvytok myslennya v protsesi navchannya / A. V. Usova // Rozvytok myslennya v protsesi navchannya fizyky : Zbirnyk naukovykh prats'. – Oms'k : Vydavnytstvo «Akademiya», 2004. – 80 s.*
7. Moore Gordon. *Cramming More. Components onto Integrated Circuits / Gordon E. Moore // Electronics. – 1965. – Vol. 38. – P. 114–117.*

БОЙКО Г.,
асистент, кафедра
початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний
університет імені Івана Франка
ГУЛЯЙГОРОДСЬКА О.,
викладач англійської мови,
Педагогічний коледж
Львівського національного
університету імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті йдеться про використання новітніх інформаційних технологій на уроках іноземної мови в початкових класах. Дано визначення поняттям «новітні технології навчання» та «інформаційні технології навчання». Досліджено та проаналізовано наукові джерела та нормативні документи з питань використання новітніх інформаційних технологій на уроках іноземної мови в початкових класах. Автори акцентували увагу на доцільності та актуальності використання різноманітних новітніх інформаційних технологій на уроках іноземної мови в початкових класах. Зазначено способи використання новітніх технологій під час вивчення іноземної мови молодшими школярами. Наведено приклади використання новітніх технологій на початковому етапі вивчення іноземної мови. Охарактеризовано різні типи уроків із використанням комп'ютерних технологій, інтерактивної дошки, проектора, мультимедійних засобів, Інтернету та ін..

Ключові слова: інформаційні технології, новітні технології, іноземна мова, початкова школа, урок.

В статье идет речь об использовании новейших информационных технологий на уроках иностранного языка в начальных классах. Дано определение понятиям «новейшие технологии обучения»

и «информационные технологии обучения». Исследованы и проанализированы научные источники и нормативные документы по вопросам использования новейших информационных технологий на уроках иностранного языка в начальных классах. Авторы акцентировали внимание на целесообразности и актуальности использования разнообразных новейших информационных технологий на уроках иностранного языка в начальных классах. Указаны способы использования новейших технологий при изучении иностранного языка младшими учениками. Приводятся примеры использования новейших технологий на начальном этапе изучения иностранного языка. Охарактеризованы различные типы уроков с использованием компьютерных технологий, интерактивной доски, проектора, мультимедийных средств, Интернета и др.

Ключевые слова: информационные технологии, новейшие технологии, иностранный язык, начальная школа, урок

The article deals with the use of new modern technologies at the English lessons at primary school. The notions of "modern studying technologies" and "information technologies in studying" are defined. Scientific sources and official documents on the use of new modern technologies at the English lessons at primary school are investigated and analyzed. The authors pay attention to expediency and validity of using various new modern technologies at the English lessons at primary school. The ways of using new technologies while learning a foreign language by primary school pupils are mentioned here. Examples of usage of modern technologies at elementary level of learning a foreign language are provided. Various types of lessons with the use of information technologies, multimedia, interactive board, the Internet, etc. are characterized.

Key words: information technologies, modern technologies, foreign language, primary school, lesson.

Соль іноземних мов все більше зростає у сучасному суспільстві. Володіння іноземною мовою дає можливість долучитись до світової культури, працювати з різними інформаційними й комунікаційними технологіями й мультимедійними засобами.

Модернізація структури і змісту шкільної мовної освіти тісно пов'язана із використанням на уроках іноземної мови новітніх інформаційних техно-

логій. Визначення найефективніших шляхів навчання іноземної мови молодших школярів залишається вагомим проблемою.

Головна мета навчання іноземної мови у початковій школі – формування в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів [5, с. 3].

Зараз особливу увагу приділяють

використанню на уроках іноземної мови новітніх інформаційних технологій. Використання традиційних форм і методів роботи не забезпечують належного рівня оволодіння англійською мовою молодшими школярами, тому потрібно використовувати нові технології, які спрямовані на підвищення мотивації навчальної діяльності учнів, ефективності засвоєння учнями навчального матеріалу та створення цікавого і змістовного уроку.

Актуальність теми важко заперечити, адже застосування новітніх інформаційних технологій ще не стало предметом широкого обговорення в науковій літературі і цей фактор уповільнює впровадження цих технологій у навчальний процес.

Уроки з використанням новітніх інформаційних технологій дозволяють вчителю збагатити навчальний процес, зробити його яскравішим і цікавішим, учні краще будуть сприймати навчальний матеріал і його засвоювати. Новітні технології дають змогу зацікавити учнів, ефективніше взаємодіяти вчителю і учням, підвищити рівень знань та ефективність навчання.

Питання про роль новітніх інформаційних технологій в навчанні іноземної мови вивчали М. Бовтенко, Н. Тализина, А. Конишева, Е. Полат, М. Горшкова, С. Дишляєва, В. Копилова, Е. Шевченко, Г. Селевко та ін.

Щодо нормативних документів з питань використання інформаційних технологій у навчальному процесі, то Верховною Радою України було прийнято три Закони України: "Про Концепцію Національної програми інформатизації", "Про Національну програму інформатизації", "Про затвердження завдань Національної програми інформатизації" [7, с. 152].

Інноваційні технології навчання

іноземних мов передбачають запровадження нових, нестандартних методів, прийомів, засобів, що сприятимуть створенню сприятливого середовища для ефективного оволодіння іноземними мовами та формуванню в учнів, відповідного етапу навчання, рівня іншомовної комунікативної компетенції.

Сьогодні серед інноваційних технологій, які застосовуються у початковій школі, виокремлюють: проектні технології, технологію мовного портфоліо (Мовний портфель), інформаційні технології, інтерактивні технології [10, с.127].

Невід'ємним у навчанні іноземних мов учнів початкової школи стали сьогодні інформаційні (інформаційно-комунікаційні, інфокомунікаційні) технології, а саме: комп'ютерні технології, Інтернет ресурси та мультимедійні технології. У науково-методичній літературі досі немає єдиної точки зору щодо вище зазначених понять. З одного боку науковці розуміють під інформаційними технологіями навчання всі технології, що використовують у процесі навчання спеціальні технічні засоби, а саме: комп'ютер, відео, аудіо, кіно, телекомунікаційні мережі. З іншого боку, науковці пропонують застосовувати термін "комп'ютерні технології навчання", проте останнім часом особливою популярністю у наукових колах користується поняття "інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)" [10, с. 127-129].

Г. Селевко зазначає, що на практиці інформаційними технологіями називають усі технології, де використовують спеціальні технічні інформаційні засоби.

Під новітніми інформаційними технологіями називають усі технології, де використовують спеціальні технічні інформаційні засоби, хоча

поняття „інформаційні технології навчання” не має єдиного тлумачення і воно змінювалось продовж свого розвитку. Йому ставились у відповідність „сучасні інформаційні технології навчання”, „нові інформаційні технології освіти”, „технології комп’ютерного навчання”, „нові інформаційні технології навчання”, „інформаційні засоби навчання”, „новітні інформаційні технології навчання” і т. ін.

Сучасність потребує сучасних технологій навчання. Сьогодні до традиційної схеми „учитель – учень – підручник” додано нову ланку – комп’ютер, а учні мають опановувати комп’ютерні технології [2, с. 2].

В останні роки все частіше піднімається питання про застосування нових інформаційних технологій у початковій школі. Це не тільки сучасні технічні засоби, але й нові форми й методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Використання мультимедійних засобів навчання допомагає реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечує індивідуалізацію й диференціацію навчання з урахуванням особливостей дітей, їхнього рівня навченості, схильностей.

Використання інформаційних технологій впочатковій школі є одним з найсучасніших засобів розвитку особистості молодшого школяра, формування інформаційної культури.

Якщо говорити про початкову школу, впровадження інформаційно-комп’ютерних технологій у навчально-виховний процес є доцільним і перспективним. З приходом дитини до школи різко змінюється не тільки уклад її життя, але й соціальний статус, ігрова діяльність відходить на другий план, провідною стає діяльність навчальна. Головним обов’язком стає навчання – серйозна і важка справа, яка вимагає від молодшого школя-

ра великих вольових зусиль. На жаль, інтерес до навчальної діяльності в дитини поступово починає знижуватися.

Психологи вбачають декілька цього причин. Вони можуть мати особистісний характер – недоліки в розвитку пізнавальної діяльності або в розвитку особистості (мотивація учіння, самоорганізація, самодисципліна). Та спричинити знищення інтересу до навчання може й обрана вчителем методика навчання.

Завдяки ж використанню ІКТ навчальне середовище можна доповнити відео, звуком, анімацією. Усе це здійснює значний вплив на емоційну сферу молодшого школяра, сприяючи підвищенню пізнавальної активності, підвищенню інтересу до предмета та навчання взагалі, активізації навчальної діяльності учнів [6, с. 35-39].

На думку академіка М. К. Горшкова, нові методи навчання через інформаційно-комунікативні технології, поширення інновацій сприяють процесу навчання, а саме:

- швидкому засвоєнню матеріалу на уроках, оптимізації навантаження учнів;
- збільшенню творчого потенціалу, зростанню пізнавального інтересу учнів до предмета;
- індивідуальному підходу до учнів, підбору завдань з урахуванням психологічного чинника;
- формуванню навичок самостійної роботи, стимулюванню учнів до саморозвитку;
- створення атмосфери партнерства у взаємовідносинах учителя й учня;
- згуртуванню колективу, створенню сприятливого психологічного клімату в класі [4, с. 8].

Навчання іноземної мови в початковій школі має свої особливості. Увага

молодших школярів на початковому етапі характеризується як мимовільна, нестійка. Діти в цьому віці краще запам'ятовують те, що для них є найбільш яскравим та цікавим, новим та незвичайним.

Дуже важливо організувати процес навчання так, щоб дитина активно, із цікавістю й захопленням працювала на уроці, бачила плоди своєї праці й могла їх оцінити. Допомогти вчителю в розв'язанні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання й сучасних інформаційних технологій, у тому числі й комп'ютерних. Адже використання комп'ютера на уроці дозволяє зробити процес навчання мобільним, диференційованим та індивідуальним [6, с.88].

Зараз актуальності використання у навчально-виховному процесі початкової школи набувають мультимедійні засоби навчання.

Мультимедійна презентація нині розглядається як дидактичний засіб навчання, а мультимедійний проєктор – як технічний засіб, що дозволяє показати презентацію в класі [6, 29].

Розроблення презентацій до уроку дозволяє реалізовувати такі завдання процесу навчання:

1. Змінювати форми і види діяльності в межах одного уроку;
2. Супроводжувати хід уроку ілюстративним матеріалом;
3. Застосовувати інтерактивні форми контролю навчальних досягнень учнів [6, с.30].

Потужним засобом, який підвищує ефективність навчання є комп'ютер. З його допомоги можна подавати навчальну інформацію за допомогою графіки, звуку, кольору. З використанням комп'ютера на уроках вчитель може позбутись однієї з головних причин негативного ставлення до навчан-

ня – відсутності успіху. Використання комп'ютерної техніки робить урок привабливим та сучасним.

Використання новітніх інформаційних технологій на уроках іноземної мови дозволяє зробити навчальний процес цікавішим, динамічнішим, емоційнішим. Педагоги у своїй практиці починають використовувати на уроках іноземної мови інтерактивну дошку, мультимедійні презентації, комп'ютер. За допомогою цих інформаційних технологій можна реалізовувати різні форми навчально-пізнавальної діяльності, ефективно поєднувати різні способи подання й опрацювання інформації, створювати кращі умови для засвоєння нового матеріалу. Новітні інформаційні технології роблять урок сучасним і привабливим, відкривають широкі можливості для творчості дітей.

Комп'ютерні програми з іноземної мови для початкової школи використовуються насамперед для формування навичок аудіювання, а також читання та письма [10, с. 125].

За функціональним призначенням комп'ютерні програми поділяють на: 1) навчальні, 2) ігрові, 3) інформаційні, 4) контрольні, 5) комбіновані. Але, враховуючи важливість ігрової діяльності для молодшого школяра, логічно дійти висновку, що пріоритетними для цього віку мають стати ігрові або комбіновані комп'ютерні програми з елементами гри, самонавчання і самоконтролю. Бо саме за допомогою таких програм молодшому учню легко уявити себе в ролі: 1) носія іноземної мови, 2) спостерігача функціонування двох і навіть двох мов: іноземної, української [3, с.41].

Впровадження інноваційних технологій, зокрема, використання комп'ютерних навчальних програм на заняттях проходить трьома етапами:

1 етап - це формування граматичних та лексичних з тої теми, яку вивчають;

2 етап - протягом цього етапу проходить удосконалення мовних навичок, учні використовують ті фрази і речення, які закріплювались на першому етапі, в діалозі з комп'ютером;

3 етап — це засвоєння матеріалу, розвиток умінь вживати лексичні та граматичні знання набуті під час попередніх двох етапів[9, с. 37].

Використання інформаційних технологій може відбуватися різними способами, відповідно до потреб конкретного уроку. Їх можна представити наступним чином:

- використання інформаційних технологій – як у фронтальній, так і в груповій роботі;
- використання електронних підручників, енциклопедій, словників, довідників, комп'ютерних навчальних програм тощо;
- використання окремих типів файлів (зображення, відео, аудіо, анімації);
- створення власних уроків (інтеграція різних об'єктів в один формат – презентації, вебсторінки) [1, с. 26].

Учень може використовувати комп'ютер як для вивчення окремих тем, так і для самоконтролю отриманих знань. Причому комп'ютер може скільки завгодно повторювати одне й

те саме завдання і кінцевому рахунку це призводить до такого корисного явища, як автоматизація того чи іншого навичку [1, с. 24].

Висновки. Новітні інформаційні технології урізноманітнюють та покращують навчальний процес, розширюють дидактичні можливості вчителя, підвищують мотивацію й пізнавальну активність учнів та авторитет учителя на уроці англійської мови. Використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі є актуальною проблемою сучасної шкільної освіти.

Отже, використання новітніх інформаційних технологій на уроках англійської мови в початковій школі є ефективними під час засвоєння лексичного, граматичного та мовленнєвого матеріалу, формування навичок аудіювання, читання та письма.

Застосовуючи новітні інформаційні технології на уроці англійської мови, вчителю варто пильнувати, щоб учні, захоплені яскравістю подачі матеріалу, не забули про завдання, що стоять перед ними. Важливо також пам'ятати, що ІКТ не можуть замінити вчителя на уроці, адже тільки вчитель може правильно організувати навчальний процес, керувати ним під час уроку. Ніщо не здатне замінити, на наш погляд, радість живого спілкування учителя та учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Волосяк А.А. Використання інформаційно – комунікаційних технологій на уроках іноземної мови [Електронний ресурс]: тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосяк – Рівне: РОІППО, 2013. – 29 с. – Режим доступу:<http://roippo.org.ua/upload/iblock/bcc/posibnyk-zakhodu.docx>
2. Дегтярова В.Р. Використання мультимедійних засобів навчання на уроках у початкових класах / В. Р. Дегтярова // Початкове навчання та виховання. – 2015. - № 9. – С. – 2 – 8.

3. Коломінова О. О. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі / О. О. Коломінова, С. В. Роман // *Іноземні мови*. – 2010. – № 2. – С. 40 – 48
4. Коритнікова Н. М. Інформаційно – комунікаційні технології для формування ключових компетенцій учнів / Н. М. Коритнікова // *Педагогічна майстерня*. – 2012 р. – № 11. – С. 2 – 9.
5. Навчальні програми з іноземних мов: для загальноосвітніх навч. Закл. і спец. шкіл із поглиб. вивч. інозем. мов. 1 – 4 класи. – К. : Освіта, 2012. – 96 с.
6. Наукові записки кафедри педагогіки [Електронний ресурс]: зб. наук. пр. / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків: Основа, 2011. – 230 с. – Режим доступу: <http://dspace.univer.kharkov.ua>
7. Пехота О. М. Освітні технології: Навч. метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська. – К.: А. С. К. , 2001. – 256 с.
8. Покорна Л. Інноваційні напрями розвитку методики навчання іноземної мови молодших школярів [Електронний ресурс] / Л. Покорна // *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. – 2014.–С.88–92–Режимдоступу:http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/51/13.pdf
9. Рачковська Т.В. Використання інноваційних технологій на уроках англійської мови [Електронний ресурс]: Навч. посіб. / Т. В. Рачковська–Городище, 2011–57с.–Режим доступу: <http://webcache.googleusercontent.com>
10. Руднік Ю. Актуалізація проблеми застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов [Електронний ресурс] / Ю. Руднік // *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. – 2014. – С.124-131–Режимдоступу:http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/10_2/20.pdf
11. Хомич С. М. Мультимедійні засоби навчання у початковій школі / С. М. Хомич // *Комп'ютер у школі та сім'ї*. – 2014. – № 4. – С. 29 – 32.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Volosyuk A.A. Vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tehnolohiy na urokakh inozemnoi movy [Elektronnyy resurs]: tematychnyy zbirnyk prats/uporyad. A.A. Volosyuk – Rivne: ROIPPO, 2013. – 29 p. – Rezhym dostupu : <http://roippo.org.ua/upload/iblock/bcc/posibnyk-zakhodu.docx>
Volosyuk A.A. The Use of Information- Communication Technologies at Foreign Language Lessons [Electronic source]: theme collection of works/ compiler A.A. Volosyuk – Rivne: ROIPPO, 2013. – 29 p. – Available : <http://roippo.org.ua/upload/iblock/bcc/posibnyk-zakhodu.docx>]
2. Dehtyarova V.R. Vykorystannya multymediynykh zasobiv navchannya na urokakh v pochatkovykh klasakh/V.R. Dehtyarova // *Pochatkove navchannya ta vykhovannya*. – 2015. – № 9. – p. – 2 – 8.
[Dehtyarova V.R. The Use of Multimedia Means of Learning at Primary School Lessons/ V.R.Dehtyarova// *Primary Learning and Upbringing*. – 2015. – № 9. – p. – 2 – 8.]
3. Kolominova O.O. Suchasni tekhnologiyi navchannya anhliyskoyi movy v pochatkoviy shkoli / O.O. Kolominova, S.V. Roman// *Inozemni Movy*. – 2010. – № 2. – p. 40 – 48
[Kolominova O.O. Modern Learning Technologies of Learning English at Primary

- School / O.O.Kolominova, S.V. Roman// *Foreign Languages*. – 2010. – № 2. – p. 40 – 48]
4. Korytnikova N.M. *Informatsiyno-komunikatsiyni Tekhnolohiyi dlya formuvannya klyuchovykh kompetentsiy uchniv* / N.M. Korytnikova // *Pedahohichna maysternya*. – 2012 p. – № 11. – p. 2 – 9.
[Korytnikova N.M. *Information- Communication Technologies for Pupils' Key Competences Development* / N.M. Korytnikova // *Pedagogical Workshop*. – 2012 p. – № 11. – C. 2 – 9.]
5. *Navchalni prohramy z inizemnykh mov: dlya zahalnoosvitnikh navch. zakladiv i spets. Shkil z pohlyblenym vyvch. inozem mov. 1-4 klasy. K.: Osvita, 2012. – 96 p.*
[*Educational Programs of Foreign Languages: for comprehensive educational institutions and institutions specializing in foreign languages. 1-4 grades. K.: Osvita, 2012. – 96 p.*]
6. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky [Electronnyy resurs]zb.nauk.pr./Khark.nats. un-t im. V.N. Karazina.-Kharkiv: Osnova, 2011.-230s.*
[*Scientific Notes of Pedagogical Department [Electronic resource]: collection of scientific works/Kharkiv National University Named after V.N. Karazin. / Kharkiv:Osnova, 2011.-230p.*] Available: <http://dspace.univer.kharkov.ua>]
7. Pyekhota O.M. *Osvitni tekhnolohiyi navchannia: Navch.metod.posib./O.M. Pyekhota, A.Z. Kiktenko, O.M. Liubarska.-K.:A.S.K., 2001.-256p.*
[Pyekhota O.M. *Education Technologies: Learning Methodology Reference Book/ O.M.Pyekhota, A.Z.Kiktenko, O.M.Lyubarska.-K.:A.S.K.,2001.-256p.*]
8. Pokorna L. *Innovatsiyni napriamy rozvytku metodyky navchannia inozemnoyi movy molodshykh shkoliariv [Electronnyy resurs]/L. Pokorna// Psyholoho-pedahohichni problem silskoyi shkoly.-2014.-p.88-92.*
[Pokorna L. *Innovative Directions of Methodology Development in Foreign Language Teaching of Primary School [Electronic resource]/L.Pokorna// Psykological-Pedagogical Problems of Rural School.-2014.p.88-92.* Available:http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/51/13.pdf
9. Rachkovska T.V. *Vykorystannia innovatsiynykh tekhnolohiy na urokakh anhliyskoyi movy [Electronnyy resurs]:Navch. posib./T.V. Rachkovska-Horodishche, 2011.-57p.*
[Rachkovska T.V. *The Use of Innovative Technologies at The English Lessons [Electronic Resouse]: Tutorial/T.V. Rachkovska –Horodyshche, 2011-57p.*] Available: <http://webcache.googleusercontent.com>]:
10. Rudnik Yu. *Actualizatsiya Problemy zastosuvannya innovatsiynykh tekhnolohiy u navchanni inozemnykh mov [Electronnyy resurs] Yu.Rudnik//Problems pidhotovky suchasnoho vchytelya.-2014-p.*
[RugdnikYu.*Efficiency of problems of using innovation technologies in foreign language learning [Electronic resouce]/ Yu. Rudnik//Problems of Modern Teacher Preparation. -2014. -p.124-132. Available: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/10_2/20.pdf*]
11. Khomych S.M. *Multimediyni zasoby navchannya multimediynykh zasobiv navchannya v pochatkoviy shkoli / S. M. Khomych // Komputer v shkoli ta simyi. – 2014. – № 4. – p. 29 – 32.*
[Khomych S.M. *Multimedia Means of Learning at Primary School / S. M. Khomych // Computer at school and family. – 2014. – № 4. – p. 29 – 32.*]

БУХАНЄВИЧ В.В.,
викладач, кафедра
інструментального та
оркестрового виконавства,
Національний педагогічний
університет імені .П.Драгоманова,
м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ

Автором диференційовано поняття «інтенсифікація навчання», «оптимізація навчання» та «активізація навчання», уточнене визначення терміну «інтенсифікація навчання», розкрито психолого-педагогічні умови інтенсифікації освітнього процесу.

Ключові слова: інтенсифікація навчання, оптимізація навчання, активізація навчання, психолого-педагогічні умови інтенсифікації навчання.

Автором дифференцированы понятия «интенсификация обучения», «оптимизация обучения» и «активизация обучения», уточнено определение термина «интенсификация обучения», раскрыты психолого-педагогические условия интенсификации образовательного процесса.

Ключевые слова: интенсификация обучения, оптимизация обучения, активизация обучения, психолого-педагогические условия интенсификации обучения.

The author author differentiated concepts “intensification of training”, “optimization of training” and “energization of training”, clarified the definition of “intensification of training”, revealed the psychological and pedagogical conditions of an intensification of the educational process.

Key words: intensification of training, optimization of training, energization of training, psycho-pedagogical conditions of an intensification of training

Постановка проблеми. Життя людини в сучасному світі, головною особливістю якого стали динамізм розвитку суспільства і перенасичення інформацією, ставить систему освіти перед необхідністю виховання особистості, здатної успішно орієнтуватися в цих реаліях, відповідати викликам мінливого інформаційного простору. У зв'язку з цим актуальною є проблема інтенсифікації навчання, як фактор формування особистості, здатної швидко сприйняти сучасні інновації та використовувати їх у своїй діяльності. Для ефективного засвоєння нових знань, умінь та навичок в реаліях інтенсифікованого навчання потрібно виявити відповідні психолого-педагогічні умови. Крім того, в науково-методичній літературі існує деяка невизначеність у змісті понять «інтенсифікація навчання» та споріднених термінів «оптимізація навчання» і «активізація навчання», які, на нашу думку, необхідно диференціювати.

Аналіз актуальних досліджень. Питаннями інтенсифікації навчання займалися вітчизняні і зарубіжні науковці і педагоги Колток Л.Б., Бабанський Ю.К., Архангельський С.І., Бадмаєв Б.Ц., Бородуліна М.К., Безбородова С.В., Бегун П.І., Петрик Л.К., Морозова І.С., Половнікова Н.А., Околелов О.П., Мельник І.С., Китайгородська Г.А., Шаталов В.Ф. Теоретичні та експериментальні дослідження

по вдосконаленню освіти засобами програмованого навчання проведені В.П.Беспалько, Г.Г.Масловою; розробці методичних засад проблемного навчання присвячені праці Бурштинського А.В., Кудрявцева В.Т., Лернен Я.І. та ін.. Різні аспекти інтенсифікації навчальної діяльності в галузі дослідження сугестивних психологічних факторів проводили Лозанов Г.К., Пальчевський С.С., Шварц І.Є. Акмеологічний аспект інтенсифікації навчання досліджував Петрусинський В.В.

Відтак, **метою даної статі**, є диференціація понять «інтенсифікація навчання», «оптимізація навчання» та «активізація навчання», уточнення визначення терміну «інтенсифікація навчання», розкриття психолого-педагогічних умов інтенсифікації навчання.

Виклад основного матеріалу. Інтенсифікація навчання є, на нашу думку, одним із бажаних наслідків впровадження сучасної інноваційної педагогіки, що намагається сформувати умови для виховання довершеної особистості, тому усвідомлення можливих шляхів досягнення означеного феномену, описаних в науковій педагогічній літературі є актуальним і доцільним в реаліях сучасності.

В науково-педагогічній літературі поняття «інтенсифікація навчання» настільки близько знаходиться від термінів «оптимізація» навчання та «ак-

тивізація навчання», що іноді ці поняття підміняють одне одне, оскільки кожне з цих явищ в кінцевому результаті призводить до підвищення результативності навчальної праці, що є однією з ознак інтенсифікації навчання. Отже, коротко розглянемо зміст понять «оптимізація» та «активізація».

М.М.Фіцула зазначає, що сутність оптимізації полягає у створенні найсприятливіших умов для отримання очікуваних результатів без зайвих витрат часу і фізичних зусиль [16]. Е.О. Грішин та М.І.Рудакевич [5], С.Гончаренко [4] визначають оптимізацію навчання, як вид управління навчальним процесом, що забезпечує оптимальне (найкраще, найдоцільніше за даних умов) функціонування навчально-виховної системи, вибір оптимального варіанту навчання в конкретній педагогічній ситуації.

Ю.К.Бабанський трактує оптимізацію навчання як таке управління, що організується на засадах всебічного обліку закономірностей, принципів, сучасних форм та методів навчання, а також особливостей даної системи, її внутрішніх та зовнішніх умов з метою досягнення найбільш ефективного (на межі – оптимального) функціонування процесу з точки зору заданих критеріїв.[с.57, 2]. Основними критеріями оптимізації дослідник називає результативність (результати успішності учнів, їх розвиненість та вихованість) і якість вирішення навчально-виховних завдань (ступінь відповідності результатів навчання вимогам загальних цілей та задач навчання, відповідність максимальним можливостям кожного конкретного учня); найменші витрати часу і зусиль педагогів та учнів, які затрачені на їх досягнення (тобто без перевищення годин за навчальним планом та гігієнічними вимогами що до праці та відпочинку). З таким ви-

значенням критеріїв оптимізації повністю погоджується О.П.Окоєлов. [с. 96-97, 11]

Активізація процесу навчання – удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу. [с.21, 4]

В.Н. Наумчик, М.А.Паздников, О.В.Ступакевич зазначають, що активізація пізнавальної діяльності – процес спонукання до енергійного, цілеспрямованого учіння, подолання пасивної та стереотипної діяльності, зниження продуктивності та застійних явищ в розумовій роботі [12]. Активізації пізнавальної діяльності сприяє різноманітність форм, методів, засобів навчання, вибір таких сполучень цих компонентів, які стимулюють активність та самостійність учнів.

В науковій педагогічній літературі, як уже було зазначено, існує певна плутанина між вживанням термінів «інтенсифікація», «оптимізація» та «активізація». Оптимізація навчання розуміється нами, як створення найсприятливіших умов для отримання очікуваних результатів без зайвих витрат часу і фізичних зусиль а поняття «інтенсифікація навчання» визначається, як досягнення високих показників навчання при мінімальних витратах зусиль та часу. [10] Як ми бачимо різниця у визначенні полягає лише в аспекті результативності: «очікувані результати навчання» або «високі результати навчання». Виникає питання: а якщо очікувані результати мають бути високими, то в чому, власне, полягає відмінність?

На нашу думку, ключовою відмінністю інтенсифікації навчання від оптимізації та активізації цього процесу є саме момент прискорення

(тобто зменшення часових витрат). Якщо оптимізація навчання потребує уникнення зайвих затрат для засвоєння певного обсягу знань, умінь та навичок (за Бабанським Ю.К. оптимальним обсягом роботи вчителя є 18 годин класних занять та 18 годин підготовки до них і дотримання цих норм уже є показником оптимальної витрати часу при гарних показниках успішності), активізація не піднімає питання часу взагалі та є, скоріше моментом створення сприятливого психологічного поля для напруженого навчання, то інтенсифікація ставить перед нами завдання або зменшення терміну навчання при незмінній кількості та якості засвоєння знань, або збільшення інформації, що засвоюється за той самий період часу, що є взаємодоповнюючими моментами одного явища.

Розглянемо поняття «інтенсифікація» докладніше: тлумачний словник інтерпретує цей термін, як посилення (від лат. *intensio* - напруга, посилення), збільшення напруженості, продуктивності, підсилення чогось.

Бабанський Ю.К. вважає інтенсифікацію за один з найважливіших принципів наукової організації педагогічної праці [с.6, 1], трактує термін «інтенсифікація навчання» як підвищення продуктивності (співвідношення результату та затрат) навчальної праці вчителя й учня в кожному одиниці часу. [с.5, 1]

Колток Л.Б. під інтенсифікацією навчання розуміє підвищення навчальної праці вчителя і учня в кожному одиниці часу. [с.88, 6]

Петрик Л.К. зазначає, що під інтенсифікацією навчання слід розуміти збільшення надання знань за одиницю часу з використанням передових активних методів навчання, комп'ютеризації. [12]

Бегун П.І., Шукейло А.Ю. наголошують на необхідності розвитку індивідуального творчого мислення для передачі необхідних знань та їх засвоєння за певний проміжок часу. [3]

Половнікова Н.А. вважає, що інтенсифікація навчання дозволить залишити той самий термін опанування знаннями і при збільшенні інформаційного обсягу наукових даних у зв'язку з новими досягненнями науки та техніки, якщо будуть знайдені засоби, що забезпечать підсилення психічних та фізичних сил учасників навчально-виховного процесу. [15]

О.П.Околелов розглядає процес інтенсифікації навчання, як складний системний об'єкт дидактики, головне функціональне призначення якого - прискорення процесу оволодіння учнями системою наукових знань та пізнавальних умінь та навичок. [11]

Мельник І.С. виділяє «інтенсивне навчання» як окреме поняття і визначає його, як систему, специфіка якої складається з: високої сконцентрованості процесу навчання; високого психічного напруження учнів, яке потрібно враховувати та регулювати; пошуку та використання найбільш ефективних методичних засобів навчання з врахуванням високої психологічної напруженості та концентрації матеріалу. [9]

Петрусинський В.В. визначає інтенсифікацію навчання як методологічне, технологічне та психологічне удосконалення навчання, що дозволяє задіяти резервні можливості особистості людини для підвищення інформативності та ефективності навчально-пізнавального процесу. [13]

На нашу думку, інтенсифікацію навчання можна визначити, як методологічне, технологічне та психологічне удосконалення навчання, що підвищує інформативність, ефективність

та прискорює навчально-пізнавальний процес.

Ми вважаємо, що оптимізація та активізація є необхідними умовами інтенсифікації навчання, оскільки прискорення навчання, яке є основною ознакою інтенсифікації навчання не можливе без створення найсприятливіших умов для отримання очікуваних результатів без зайвих витрат часу (оптимізації) та спонування до енергійного, цілеспрямованого учіння (активізації) навчання.

Узагальнення результатів наукових досліджень і досвіду творчих педагогів-новаторів дає підстави виділити такі основні психолого-педагогічні умови інтенсифікації навчання:

Оптимізація навчання. Створення умов для максимально ефективного навчання, що дозволяє оптимально використовувати навчальний час передбачає використання відповідних конкретній навчальній ситуації передових форм та методів навчання, прискорення темпу навчальних дій для уникання зайвих часових витрат та інформаційної концентрації (наприклад, Штаталов В.Ф. пропонував системний, стислий, доступний, з використанням наочності виклад інформації в прискореному темпі, потім обов'язковий повтор основних моментів тих самих фактів та узагальнень спочатку з опорою на наочність); систематичний і послідовний розвиток навичок навчальної праці. Також Інтенсифікація навчання передбачає найбільшу узгодженість окремих дій. [17]

Активізація навчання. Інтенсифікація навчального процесу передбачає створення умов для формування своєрідного напруженого психологічного поля (за Околеновим О.П. включає в себе повноту реалізації умов, що забезпечують його стійкість, низьку

міру розсіювання інтелектуального потенціалу, рівня розвитку мотиваційної складової та ін.), стимулювання активності і самостійності учнів та студентів, використання відповідних методів і форм навчання. [11] На практиці дана складова інтенсифікації формується застосуванням методів, засобів та прийомів проблемного навчання (розроблялись в працях Бурштинського А.В., Кудрявцева В.Т., Лернер І.Я. та ін.).

Підвищення цілеспрямованості та посилення мотивації навчання. Жодна діяльність людини не буде успішною без свідомої чи підсвідомої мотивації. Інтенсифікація навчання, за думкою має ставити цілі навчання, що володіють наступними ознаками: напруженість (орієнтація на максимум можливостей учнів і тим самим мають визивати високу активність); досяжність (нереальні, завищені цілі призводять до «самовідключення» від рішення поставлених завдань); усвідомленість (інакше ціль не є поштовхом до дії); перспективність (конкретність, що враховує реальні навчальні можливості); пластичність (цілі змінюються зі змінням умов і можливостей для їх досягнення). [1]

Висока інформативність навчального матеріалу. Для інтенсифікації навчання доречний «глобальний» підхід (Лозанов Г.К.) до викладення інформації: рух від цілісного через використання нероздільних блоків до виділення і усвідомлення структури. [7] Даний підхід до надання знань дозволяє з одного боку охопити певну складову інформації як частину закінченого цілого, а за іншого інформація засвоюється на підсвідомому рівні, що полегшує роботу з наступними її ланками. На практиці висока інформативність навчання має проявлятися в поданні інформації великими ма-

сивами при системній і логічній побудові матеріалу (прискорює інтеріоризацію знань, полегшує розуміння) та емоційно наповненому викладенні, що забезпечує досить високий рівень запам'ятовування інформації [13], що в кінцевому результаті призводить до інтенсифікації навчання

Використання засобів мультимедіа. Під мультимедіа засобами ми розуміємо спеціальні інтерактивні технології, які за допомогою технічних і програмних засобів забезпечують роботу з комп'ютерною графікою, текстом, мовленнєвим супроводом, високоякісним звуком, статичними зображеннями й відео. Цінність данної технології полягає у впливі майже на всі органи чуття учня, що дозволяє урізноманітнити форми подання інформації та навчальних завдань; забезпечити зворотній зв'язок, надає широкі можливості діалогізації та індивідуалізації навчання, розширює поле самостійності; дозволяє широко застосовувати ігрові прийоми навчання та активізувати роботу учнів, посилює мотивацію навчання. [14] Всі ці дидактичні можливості сприяють інтенсифікації навчання.

Творчий підхід до навчання. Перед кожним педагогом освітньої системи в практичній роботі постає питання необхідності пластичного використання та вдосконалення різноманітних форм та методів навчання, враховуючи безліч факторів, що впливають на кожний конкретний момент, бо викладач є з одного боку дослідником, що виходить в своїй роботі з визначення індивідуально-психічних особливостей вихованців, рівня здібностей до засвоєння матеріалу, наявного стану наявності певного рівня знань, їхніх нахилів, життєвих настанов, а з іншого активно створює умови для підвищення інтелектуального і духовного

рівня своїх підопічних. Це потребує від педагога творчого підходу до організації та змістового наповнення кожного конкретного уроку, імпровізації, всебічного розвитку гуманного мислення, постійного самовдосконалення та оптимізму. Підтвердженням даної позиції є праця широко відомих яскравих представників педагогічної професії в усіх ланках освіти (Шаталов В.Ф., Амонашвілі Ш.О., Щетинін М.П. та ін.). Творчий підхід є з одного боку гедоністичним фактором для обох сторін навчального процесу, а з іншої сторони — однією з необхідних умов інтенсифікації навчання.

Організоване використання факторів навчання та інших неусвідомлюваних механізмів діяльності мозку. Сугестивні явища полегшують використання функціональних резервів мозку та доказують значний потенціал неусвідомленої психологічної активності, що дозволяє значно інтенсифікувати навчання. До засобів навчання належать складні: авторитет (надає віру у достовірність інформації, має велике значення для переконання; покращує функцію пам'яті, сприяє полегшенню сприйняття інформації та більш високому ступеню її використання) та інфантилізація (завжди існує поряд із авторитетом, сприяє встановленню довіри, більш якісного сприйняття інформації, спокою; не знижує інтелектуальні можливості а вивільняє пластичні якості). Елементарні засоби навчання включають в себе двуплановість (неусвідомлені сигнали другого плану, тобто: міміка, мова, декорації і т.п.; інтонація (має значення для створення авторитету та сугестивного зв'язку, має бути скупкою, багатозначущою, створювати атмосферу очікування); ритм (інтервал між фрагментами запам'ятовування відбивається на об'ємі пам'яті та при на-

сиченій сугестивній атмосфері скорочується; концертна псевдо пасивність (налагодження спокійного відношення і довіри, пасивна поведінка без інтелектуальних зусиль, вільне інтуїтивне сприйняття). [с.31, 7]

Навички оволодіння регулюванням психологічного стану. При інтенсивному навчанні організм людини мимоволі відчуває психологічне перевантаження, що ставить питання пошуку засобів довготривалого зберігання максимальної ефективності та витривалості учасників навчального процесу без шкоди для здоров'я. Окрім організаційних моментів, що обов'язково мають включати відповідний відпочинок, зміну діяльності і т.д. бажаною складовою інтенсивного навчання є елементи аутотренінгу, та інших форм психологічного контролю, оскільки ефективність засвоєння знань та умінь прямо залежить від психологічного стану тих, хто навчається.

Використання ігрової діяльності. Ігрова діяльність виконує наступні функції: спонукальну (викликає інтерес); комунікабельну (засвоєння елементів культури спілкування); самореалізації (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості). Використання ігрової діяльності є важливою умовою інтенсифікації навчання, що зумовлюється особливостями даної форми навчання: на передньому плані основним завданням учасників гри є виконання певних її умов, а непрямою ціллю колективної діяльності навчальної групи є підсвідоме практичне засвоєння матеріалу. Дана форма навчання

засобами «другого плану» стимулює мотиваційну сферу учня, підтримує гарний психологічний клімат в групі. Ігрові методи багатопланові, і кожен з них у той чи інший спосіб сприяє виробленню певної навички. Виходячи з цього виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові і ділові навчальні ігри.

Посилений та пластичний контроль засвоєння матеріалу. Для інтенсифікації навчання особливого значення набуває якісна складова засвоєння знань, як опора для наступного блоку інформації. Діагностування та швидка корекція прогалин в знаннях вимагає прискіпливої уваги до засвоєння кожної частини навчального контенту. Відповідно необхідна велика кількість контрольних заходів, що можуть проводитись влюбій (навіть ігровій) формі, але мають охоплювати весь матеріал. На нашу думку, гарним засобом стимулювання учнівської діяльності і посилення до самовдосконалення учня або студента є можливість підвищити оцінку своєї роботи (пластичність контролю). Даний метод з успіхом використовував Штаталов В.Ф. Особливістю використання цього методу видатним педагогом була не просто гласність оцінки, а і наочне її відображення в порівнянні з іншими учасниками групи. [17]

Висновки. Таким чином, враховуючи вищезгадане, інтенсифікацію навчання можна визначити, як методологічне та психологічне вдосконалення навчального процесу, що підвищує його інформативність та прискорює навчально-пізнавальний процес. Психолого-педагогічними умовами інтенсифікації навчання є: оптимізація навчання; активізація навчання; підвищення цілеспрямованості та посилення мотивації; висока інформативність навчального мате-

ріалу; використання засобів мультимедіа; творчий підхід до навчання; організоване використання факторів навіювання та неусвідомлюваних механізмів діяльності мозку; навички оволодіння регулюванням психологічного стану; використання ігрової діяльності; посилений та пластичний контроль засвоєння матеріалу.

Перспективами подальших наукових розвідок можуть бути дослідження методичного забезпечення та використання традиційних й інноваційних педагогічних технологій, які уможливають інтенсифікацію навчання в мистецьких навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.:Знание, 1987. 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №6).
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). –М.,Педагогика, 1977. 256 с.
3. Бегун П.І., Шукейло А.Ю. Интенсификация учебного процесса на основе развития индивидуального творческого мышления. Иваново, 1990. с. 108 – 114.
4. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Грішин, Е. О. Термінологічний словник з педагогіки / Е. О. Грішин, М. І. Рудакевич; Тернопільський експериментальний ін-т педагогічної освіти. – Тернопіль : 1995. – 78 с.
6. Колток Л.Б. Интенсифікація навчально-виховного процесу в світлі сучасних педагогічних дискусій. Молодь і ринок, 2011 №8 (79), с. 87-90.
7. Лозанов Г.К. Суггестология и суггестопедия: Автореферат дис. д-ра мед. наук / Софійський НІИ суггестологии. – СПб., 1971.- 21с.
8. Мачнева В.В.. К вопросу об интенсификации обучения иностранному языку в условиях университета. Вестник ОГУ, 2000 № 2/7, с. 45-51)
9. Мельник И.С. Особенности структуры аудиовизуальных учебных пособий для интенсивного обучения взрослых (на материале иностранных языков). к. пед. наук / Москва, 1971.- 178с.
10. Наумчик В.Н., Паздников М.А., Ступакевич О.В. Педагогический словарь – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2006. – 280 с.
11. Околов О.П. Теория и практика интенсификации процесса обучения в ВУЗе : а.р. дис. докт.пед.наук – Липецк,1994. – 45 с
12. Петрик Л.К. Интенсификация учебного процесса в вузе культуры. Барнаул, 1988
13. Петрусинский В.В. Автоматизированные системы интенсивного обучения. – М.: Высшая школа, 1987. – 192с.
14. Пінчук Г.Г, Титар О.В. Мультимедійні засоби навчання як вирішальний фактор ефективності навчального процесу / Пінчук Г.Г, Титар О.В. // [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://osvita.ua/>
15. Половникова Н.А. Система воспитания познавательных сил школьников. Казань, 1975. – 100 с.

16. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник. Вид. 2-ге, виправлене, доповнене. – К.: «Академвидав», 2006, – 560 с.
17. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. – Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – 383 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Babanskiy Yu.K. Intensifikatsiya protsessa obucheniya. – M.:Znanie, 1987. 80 s. (Novoe v zhizni, nauke, tehnike. Ser. «Pedagogika i psihologiya»; №6).
2. Babanskiy Yu.K. Optimizatsiya protsessa obucheniya (Obschedidakticheskiy aspekt). –M.,Pedagogika, 1977, 256 s.
3. Begun P.I., Shukeyllo A.Yu. Intensifikatsiya uchebnogo protsessa na osnove razvitiya individualnogo tvorcheskogo myishleniya. Ivanovo, 1990, s. 108 – 114.
4. Goncharenko Semen. Ukrayins'kyj pedagogichnyj slovnyk. – Ky'yiv: Ly'bid', 1997. – 376 s.
5. Grishy'n, E. O. Terminologichnyj slovnyk z pedagogiky' / E. O. Grishy'n, M. I. Rudakevy'ch; Ternopil's'kyj ekspery'mental'nyj in-t pedagogichnoyi osvity'. - Ternopil' : 1995. - 78 s.
6. Koltok L.B. Intensy'fikaciya navchal'no-vy'xovnogo procesu v svitli suchasny'x pedagogichny'x dy'skusij. Molod' i ry'nok, 2011 №8 (79), s. 87-90.
7. Lozanov G.K. Suggestologiya i suggestopediya: Avtoreferat dis. d-ra med. nauk / Sofiyskiy NII suggestologii. - SPb., 1971.- 21s.
8. Machneva V.V. K voprosu ob intensifikatsii obucheniya inostrannomu yazyiku v usloviyah universiteta. Vestnik OGU, 2000 № 2/7, s. 45-51)
9. Melnik I.S. Osobennosti strukturyi audiovizualnyih uchebnyih posobiy dlya intensivnogo obucheniya vzroslyih (na materiale inostrannyih yazyikov). k. ped. nauk / Moskva, 1971. - 178 s.
10. Naumchik V.N., Pazdnikov M.A., Stupakevich O.V. Pedagogicheskiy slovar – Minsk: Adukatsyiya I vyihavanie, 2006. – 280 s.
11. Okolelov O.P. Teoriya i praktika intensifikatsii protsessa obucheniya v VUZe : a.r. dis. dokt.ped.nauk – Lipetsk, 1994. – 45 s.
12. Petrik L.K. Intensifikatsiya uchebnogo protsessa v vuze kulturyi. Barnaul, 1988.
13. Petrusinskiy V.V. Avtomatizirovannyye sistemyi intensivnogo obucheniya. - M.: Vysshaya shkola, 1987. - 192 s.
14. Pinchuk G.G, Ty'tar O.V. Mul'ty'medijni zasoby' navchannya yak vy'rishal'nyj faktor efekty'vnosti navchal'nogo procesu / Pinchuk G.G, Ty'tar O.V. // [Elektronnyj resurs] Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/>
15. Polovnikova N.A. Sistema vospitaniya poznavatelnyih sil shkolnikov. Kazan, 1975. - 100 s.
16. Ficzula M.M. Pedagogika: Navchal'nyj posibny'k. Vy'd. 2-ge, vy'pravlene, dopovnene. – К.: «Akademvy'dav». 2006, – 560 s.
17. Shatalov V.F. Pedagogicheskaya proza. – Arhangelsk: Sev.-Zap. kn. izd-vo, 1990. – 383 s.

ВАСИЛИШИНА О.В.,
асистент, Вінницький
торгівельно-економічний
інститут КНТЕУ,
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ЗДОБУВАЧІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто сучасні тенденції формування ціннісних орієнтацій особистості у здобувачів економічного профілю в умовах вищого навчального закладу. Аналізується моральний компонент діяльності, що передбачає наявність норм і принципів, культурних надбань і соціально-морального досвіду, як важливої якості особистості здобувача і характеризує рівень його соціалізації, інтеграції в середовище. Дається характеристика методики застосування отриманих знань і навичок в контексті особистісно-орієнтованого підходу, професійної підготовки, орієнтованої на розвиток системного і творчого мислення у здобувачів економічного профілю, формування їхньої пізнавальної активності та самостійності. Особливе значення приділяється оволодінню здобувачами етичних і естетичних цінностей, сталих відносин зі складовими духовної спадщини – освітою, наукою, мистецтвом, релігією, мораллю, етикою.

Ключові слова: моральний компонент діяльності, система ціннісних орієнтацій, ціннісні професійні орієнтації, економічна освіта та виховання, модель ціннісної сфери.

В статье рассмотрены современные тенденции формирования ценностных ориентаций личности у добывчиков экономического профиля в высших учебных заведениях. Анализируется моральный компонент деятельности, которая предусматривает наличие норм и принципов, культурных приобретений и социально-морального опыта, как важного качества личности и характеризует уровень ее социализации, интеграции в общество. Дается характеристика методики применения полученных знаний и навыков в контексте личностно-ориентированного

© **ВАСИЛИШИНА О.В., 2016**

подхода, профессиональной подготовки, ориентированной на развитие системного и творческого мышления у добытчиков экономического профиля, формирования их познавательной активности и самостоятельности. Особое значение уделяется освоению добытчиками этических и эстетических ценностей, постоянных отношений с составляющими духовного наследства - образованием, наукой, искусством, религией, моралью, этикой.

Ключевые слова: моральный компонент деятельности, система ценностных ориентаций, ценностные профессиональные ориентации, экономическое образование и воспитание, модель ценностной сферы.

In the article the modern tendencies of forming of the valued orientations of personality are considered for the bread-winners of economic profile in the conditions of higher educational establishment. The moral component of activity, that envisages the presence of norms and principles, cultural acquisitions and socialmoral experience, is analysed, as important quality of personality of bread-winner and characterizes the level of his socialization, integration in an environment. Description of methodology of application of gain knowledge and skills is given in the context of the personality-oriented approach, professional preparation, oriented to development of the system and creative thinking for the bread-winners of economic profile, forming of their cognitive activity and independence. The special value is spared to mastering of ethic and aesthetic values bread-winners, permanent relationships with the constituents of spiritual inheritance - by education, science, art, religion, moral, ethics.

Key words: moral component of activity, system of the valued orientations, valued professional orientations, economic education and education, model of the valued sphere.

Постановка проблеми. Основні якості, значущі для розвитку суспільства й особистості продуктивно формуються у площині ціннісних орієнтацій, що базуються на «вічних» поняттях – добра, порядності, совісті, гідності. Стан духовного здоров'я обумовлюється ментальністю, ставленням до сенсу життя, оцінкою власних можливостей та перспектив їхньої реалізації. Важливими індикаторами є рівень та структура ціннісних орієнтацій сучасної

молоді, культурних запитів і потреб. З огляду на це, проблема формування ціннісної спрямованості у здобувачів є надзвичайно актуальною і складною. Нинішні перетворення в життєдіяльності людини й суспільства актуалізують істотні психолого-педагогічні зміни парадигми сучасної вищої освіти [1]. Процеси її реформування зумовлюють пошук ефективних технологій плекання довершеної особистості здобувача у процесі набуття ціннісних орієнтацій.

Актуальність дослідження. Однією з актуальних проблем навчально-виховного процесу при формуванні ціннісних орієнтацій у здобувачів економічного профілю вищих навчальних закладів є не лише якісна підготовка фахівця, професійні вміння якого відповідали б актуальним потребам суспільства, а й його прагнення до професійного саморозвитку, формування гармонійної особистості, духовного змісту життя, оскільки це є найважливішим елементом культури, яка формує духовні орієнтири. Завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісною в навколишньому світі. Отож, вони є ключовою ланкою між значенням та змістом, суспільним та індивідуальним буттям, відображаючись у свідомості людини, як ціннісні орієнтації.

Здобуття вищої освіти, безсумнівно, сприяє зростанню культурних потреб молоді, формуванню в неї необхідних навичок, умінь та мотивації для задоволення потреб. За нинішніх умов освіта є системою засвоєння культури, а культура – це середовище, в якому живе, росте і розвивається особистість. Освітнє середовище і культурна сфера суттєво впливають на процес соціалізації здобувача економічного профілю, формування його духовного світу, визначення моральних цінностей і духовних орієнтирів.

Мета статті – висвітлення деяких аспектів проблеми формування ціннісних орієнтацій, що зумовлено пошуком ефективних технологій плекання довершеної особистості здобувача економічного профілю. Розглянути існуючі теоретичні підходи і проаналізувати проблеми гармонійного становлення, естетичного і духовного розвитку майбутніх фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій з теми.

Аналіз наукових праць дає змогу стверджувати: проблема цінностей та ціннісних орієнтацій є багатоаспектною і достатньо повно розкрита в сучасній вітчизняній і зарубіжній науці. Зокрема, цінності педагогічної професії досліджені в працях Т. Бутківської, М. Васильєвої, В. Гриньової, П. Ігнатенка, В. Лозової, Є. Шиянова та інших учених. Ціннісні орієнтації характеризують ставлення особистості до найбільш важливих цілей життєдіяльності та до способів досягнення відповідних цілей. Вони визначають спрямованість діяльності, інтелекту, що зумовлює важливість формування стійких орієнтацій для професійного становлення майбутніх фахівців. Науковці напрацювали різні підходи до визначення понять «цінність» і «ціннісні орієнтації», зокрема: В. Бакіров, В. Василенко, В. Гінецинський, В. Гриньова, Д. Леонтьєв, О. Золотухіна-Аболіна, М. Нікандров, Я. Розін.

Основні поняття теорії цінностей також відображено у працях інших відомих вчених: В. Андрущенко, В. Кременя, Б. Чижевського, котрі визначили категоріальний апарат теорії цінностей. Окрім того, розроблено основні методологічні положення, відповідно до яких цінності розглядають як взаємозв'язок об'єктивного й суб'єктивного, відносного й абсолютного, тобто природного характеру цінностей і ставлення до них. Логіко-гносеологічний, соціально-культурний і психолого-педагогічний аспекти категорії «цінності» розкрито в дослідженнях І. Беха, М. Боришевського, Г. Васяновича, В. Семиченко, О. Сухомлинської. У руслі філософії освіти окреслювалися загальні контури педагогічної аксіології як вчення про цінності - І. Зязюн, В. Лутай, Г. Філіпчук.

Теоретичні питання пріоритетів розвитку цінностей вітчизняної

освіти й виховання розкрито в дослідженнях І.Аносова, В.Молодиченка, В.Огнев'юка. Проведений реферативний огляд літератури з досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати:

1) цілеспрямована активність молоді людини, як суб'єкта поведінки, діяльності, зокрема й професійної, зумовлена багатьма факторами, серед яких одне з провідних місць належить ціннісним орієнтаціям і спрямованості особистості;

2) соціальний характер ідеології, освіти, виробництва, культури, побуту детермінує ті цінності й норми поведінки, що їх засвоює молоде покоління в сім'ї, школі, трудовому колективі;

3) самотність людини як індивіда, суб'єкта, індивідуальності закарбовується в присвоєних їй цінностях через складну систему власних потреб, інтересів, прагнень, ідеалів.

Викладення основного матеріалу.

Формування ціннісних орієнтацій здобувачів відбувається на основі навчання, розвитку пізнавальної активності, задоволення духовних та культурних потреб. Досвід практичної роботи переконує: проблема духовного виховання майбутнього фахівця потребує взаємозв'язку поза навчальної діяльності з навчальним процесом, поєднання розвитку естетичних поглядів і художнього світогляду [2]. Підготовку молоді до професійної діяльності нині розглядають не лише як набуття нею фахових знань і професійних умінь, а й – наділення її моральною, духовною силою, формування особистісних якостей. На перших позиціях – такі риси характеру, як: цілісність, чесність, старанність, особиста відповідальність [3, с.6]. Тому одним з основних завдань нашого дослідження є розробка інтерактивної технології плекання довершеної особистості в контексті формування у

здобувачів вищої школи економічного профілю духовно-моральних цінностей. Відповідно, це має бути така організація виховного процесу, що не допускає пасивності майбутнього фахівця у навчально-виховному процесі, пасивного ставлення до проблем професійного зростання й самовдосконалення, натомість формує прагнення до самореалізації на позиціях високоморального громадянина. Між тим, потрапляючи в інноваційну систему соціалізації, в інші сучасні умови становлення й виховання, котрі потребують високої адаптивності, готовності засвоювати й сприймати багато стереотипів і уявлень, здобувач може розгубитися, виявитися не здатним самотійно все осмислити.

Основою формування світоглядного складника ціннісних орієнтацій молоді людини є соціальні й моральні цінності – узагальнення про мету та норми поведінки. Адже вони є проміжною ланкою, що регулює відповідність між власною поведінкою, діями, потребами та інтересами суспільства [4].

Здобуття вищої освіти, безсумнівно, сприяє зростанню культурних потреб молоді, формуванню в неї необхідних навичок, умінь, настанов та мотивації для задоволення цих потреб. Період навчання у вищій школі повинен охоплювати не лише набуття майбутніми фахівцями знань, умінь і навичок. Позаяк, відповідний період – це найважливіший етап плекання довершеної особистості, гармонійного розвитку і передбачає соціально-психологічне зростання, а також саморозвиток її як суб'єкта пізнавальної і творчої діяльності.

Відомо, навчально-виховний процес – це обопільна діяльність педагога та здобувача. Вона має системний характер, а її предметом є взаємодія між

учасниками педагогічного процесу. Студентський вік є одним з найважливіших періодів у формуванні ціннісних орієнтацій особистості. Саме в цей час поєднуються два вікові етапи розвитку людини: рання юність і молодість. Тому особливу роль відіграє педагогічне спілкування і відбувається спільне розв'язання проблем, що характеризується наступними параметрами:

- активність учасників взаємодії, котра спрямована не лише один на одного, а й – самих себе;
- предметна сутність, що має зміст навчально-виховних завдань;
- процесуальна сутність, яка розглядає співпрацю як процес, в якому проявляються індивідуальні й колективні дії його учасників.

Моральний компонент навчально-виховної діяльності передбачає наявність моральних норм і принципів, культурних досягнень і соціально-морального досвіду, що ним керуються викладач і майбутні фахівці. Саме від викладача, який демонструє у своїй професійній діяльності моральні якості, залежатиме формування ціннісних орієнтацій, моральної свідомості здобувачів. Основними ж моральними і професійними якостями викладача мають бути:

а) високий рівень моральної мотивації власної праці й, водночас, вміння впливати на здобувачів;

б) висока культура спілкування, володіння педагогічною етикою;

в) особиста компетентність і фаховість;

г) систематичне планування та спостереження за результатами, щодо професійного і духовно-морального зростання здобувачів.

У вищому навчальному закладі відбувається активний процес підготовки

майбутнього фахівця, здатного відповідати вимогам сучасного ринку праці. В процесі професійного становлення він повинен оволодіти комплексом умінь та знань для вирішення аналітичних завдань в галузі економіки, виконання обрахунків в різних сферах діяльності підприємства, керування фінансовими активами і пасивами, нормативно-правового оформлення фінансових операцій. Тому пріоритетом є не лише підвищення рівня теоретичної підготовки, а й - оволодіння максимально вираженими професійно необхідними якостями, практичними навичками задля ефективного здійснення функцій на будь-якому етапі фахового становлення.

Неодмінною передумовою є наявність вільного часу, що дає можливість розвивати творчий потенціал, в процесі реалізації якого здобувач переживає своєрідний «злет духу», творення нової сили, «нового себе». Творчий акт – це саморозкриття сил людського буття, єдиного і неповторного і саме в творчому акті людина розкриває свою людяність, стверджує себе, як вільну індивідуальність, суб'єкта власного життя. Але не завжди здобувач може усвідомити себе в ролі людини, котра через декілька років виконуватиме професійні обов'язки. Аби не опинитися в такій ситуації, молода особистість повинна відповідати наступним критеріям людини-професіонала:

- усвідомлювати свою відповідність фаховому еталону;
- мати знання, щодо рівня визнання в професійній групі;
- володіти інформацією про власні сильні і слабкі сторони, шляхи самовдосконалення, уявлення про себе та свою роботу в перспективі [5].

Неабияким фактором формування й трансформації ціннісних орієнта-

цій, що є показником духовно-моральної зрілості особистості здобувача, є освітньо-культурний простір вищого навчального закладу [6]. Сучасний процес формування ціннісних орієнтацій молоді ускладнюється переоцінкою традицій і норм. Якщо раніше молодь активно використовувала досвід попередніх поколінь, то нині їй доводиться виробляти новий культурно-соціальний досвід, покладаючись, здебільшого, на власні сили, що, значною мірою, зумовлює суперечливі тенденції в її свідомості та поведінці. Без урахування моральних норм і свідомого виявлення власної позиції відповідний процес відбуватися не може.

В наукових колах нині все частіше можна чути про людський вимір прогресу суспільства. Провідним його чинником визнано саме людину. Її вдосконалення, розкриття «людських якостей» - це головний шлях нового науково-технічного етапу розвитку суспільства. «До кращих якостей людського характеру належать любов і доброта; мужність, розуміння, вміння. Усі інші гарні якості людської душі мають прямий зв'язок з іншими головними цінностями» [5, с.216]. Тому необхідно зробити все, аби ожили чисті джерела в серцях людей, щоб потреба піклуватися і дарувати стала першою і головною потребою людської свідомості й скеровувала волю людини. Цінності – це феномен, що має для людини вирішальне значення й відповідає їй актуальним потребам та ідеалам. Також це опосередковане культурою поняття, яке є еталоном належного в

досягненні потреб [6].

Висновок.

Проблема формування системи цінностей у здобувачів є надзвичайно актуальною і складною, вирішення її можливе лише за наявності певних організаційно-педагогічних умов. Для забезпечення її ефективності і якості необхідно стимулювати високий рівень мотивації в майбутніх фахівців, допомогти сформувати моральну свідомість, стійкі потреби самореалізації та моральної самоактуалізації. Оптимальними для формування професійно-ціннісних орієнтацій визначено:

1) організація та стимулювання рефлексивної діяльності здобувачів для орієнтації на професійні цінності;

2) розробка й впровадження в процесі викладання природничих дисциплін спеціального курсу знань, що інформує про професійні цінності й, водночас, базується на основних поняттях педагогічної науки;

3) використання в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу інтерактивних технологій, спрямованих на формування професійно-ціннісних орієнтацій.

Таким чином, формування ціннісних орієнтацій у здобувачів економічного профілю вищих навчальних закладів забезпечить збалансованість професіоналізації, ефективність особистісно-професійного вдосконалення молодого покоління, а відтак – успішність в обраній професійній сфері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Концепція національного виховання студентської молоді (рішення колегії МОН 25.06.2009р., протокол №7/2-4).
2. Зотова О. І. Ціннісні орієнтації, механізм соціальної регуляції поведінки/ О. І. Зотова, М. Й. Бобнева// *Методологічні проблеми соціальної психології/відп.*

- ред. Є. В.Шорохова. –М. ; К. : [б. в.], 2005. –С. 241–254.
3. Роботова А.С. Введение в педагогическую деятельность: учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. [Электронный ресурс] / А.С.Роботова, Т.В.Леонтьева, И.Г.Шапошникова; под ред. А.С.Роботовой. – М.: Изд.центр «Академия», 2002. – 208 с.
 4. Шемигон Н. Ю. Класифікація та генезис цінностей – як матеріального об'єкта суспільної свідомості / Шемигон Н. Ю. // Проблеми підготовки студентської молоді до навчально-пізнавальної діяльності: зб. наук. пр. – К. : Наук. світ, 2002. – С. 199–204.
 5. Духовність і моральні цінності сучасної української молоді: аналіт. доп. // Поточний архів Українського інституту соціологічних досліджень. –К. : [б. в.], 2008. – С. 18–43.
 6. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В.Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – №1. – С.5-18.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. 1. Conception of national education of student young people (decision of college MEU 25.06.2009p., protocol №7/2-4).
2. Zotova O. I. The valued orientation mechanism of the social adjusting of behavior/ of O. I. Zotova, M. I. Bobneva// The methodological problems of social psychology/ of E. V. Shorohova; K. : 2005. –p. 241–254.
3. Robotova A.S. Introduction to pedagogical activity: studies. [for studies. establishments]. [Electronic resource] / A.S.Robotova, T.V.Leontieva, I.G.Shaposhnikova; under pub. A.S.Robotova – M.: Pub. “Academy”, p.2002. – 208.
4. Shemigon N. U. Classification and genesis of values - as a material object of public consciousness / of Shemigon N. U. // Problems of preparation of student young people to educational-cognitive activity: sciences. - K. : of Sciences. world, 2002. - p. 199-204.
5. Spirituality and moral values of modern Ukrainian youth : anal. add. // Current archive of the Ukrainian institute of sociological researches. –K. : [b. v.], 2008. – p. 18–43.
6. Andrushchenko V. Philosophy of formation of XXI of century : search of priorities / of Andrushchenko V // Philosophy of education. - 2005. - №1. - p.5-18.

ГОНЧАРУК М.В.,
аспірантка,
Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
директор ПЗНЗ «Німецько-
українська міжкультурна
школа в м. Києві»,
м. Київ, Україна

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

У статті узагальнюються результати порівняльного аналізу особливостей організації навчально-виховного процесу в початкових школах Німеччини та України, зокрема форм навчання; розкриваються погляди вітчизняних та німецьких науковців з теми дослідження, характеризується значення компетентнісного підходу та особливостей його впровадження в початковій школі Німеччини та України, розкривається зміст державної освітньої політики цих держав на прикладі навчальних планів для початкової школи.

Ключові слова: євроінтеграція в освіті, компетентнісний підхід, компетенції учнів, організація навчально-виховного процесу, освітнє середовище, освітня політика, початкова школа, форми навчання.

В статье обобщаются результаты сравнительного анализа особенностей организации учебно-воспитательного процесса в начальных школах Германии и Украины, в частности форм обучения; раскрываются взгляды отечественных и немецких ученых по теме исследования, характеризуется значение компетентностного подхода и особенностей его применения в начальной школе Германии и Украины, раскрывается содержание государственной образовательной политики этих государств на примере учебных планов для начальной школы.

Ключевые слова: евроинтеграция в образовании, компетентностный подход, компетенции учащихся, организация учебно-воспитательного процесса, образовательная среда, образовательная политика, начальная школа, формы обучения.

The article summarizes the results of a comparative analysis of the characteristics of the organization of educational process in primary schools in Germany and Ukraine, in particular forms of learning; reveals views of domestic and German scientists on the study, characterized by the value of competence-based approach, and the characteristics of his application to elementary school in Germany and Ukraine, disclosed the contents of the state educational policy of the state as an example for the primary school curriculum.

Key words: European integration in education, competence-based approach, the competence of the students, the organization of the educational process, educational environment, education policy, elementary school tuition.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, посилюють актуальність системного реформування нашого шкільництва, зокрема внесено зміни у державні стандарти початкової освіти, створено проект нової концепції розвитку освіти на 2015 – 2025 роки. Ці та інші зміни зумовлені переходом від знаннєвого підходу до компетентнісного, більшою мірою європейського, підходу в освіті. Школа має бути заснована на нових принципах і тільки тоді вона зможе підготувати підростаюче покоління для успішного навчання у подальшому. Лише за умови використання педагогічного досвіду розвинутих країн, фахівці у нашій державі будуть конкурентноздатними та матимуть не тільки певний обсяг знань з освітніх галузей, визначених типовими навчальними планами, а й будуть готовими застосувати ці знання у життєвих і практичних ситуаціях, що і є метою компетентнісного підходу в освіті.

Сучасна педагогіка постійно шукає шляхи демократизації, гуманізації, індивідуалізації, мотиваційного впливу на інтелектуальний розвиток особистості, інтеграції засобів навчання, пошуку раціональних форм організації навчального процесу та ефективних методів навчання [5, с.12].

У Німеччині шкільні програми орієнтовані саме на здобуття учнями певного кола компетентностей, а процес навчання організовано на засадах інтеграції та глибокої реалізації міжпредметних зв'язків, створення сприятливого середовища для учнів. Усе це обумовлює наш інтерес до праць та розробок успішних зарубіжних учених а також вчителів-практиків.

Аналіз досліджень і публікацій. Ключовим аспектам методики та дидактики початкових шкіл присвячено низку досліджень у німецькій педагогіці. Так, зокрема актуальні праці німецьких науковців (Б. Амбрустер, К. Бауер, І. Гербарт, Г. Гох, Р.Зігмунд, Т. Мельхорн, К. Нойман, Е. Нойгаус, Ф. Паульсен) про компетентнісний

підхід. У них висвітлюються головні напрямки та організаційні засади діяльності початкових шкіл Німеччини на основі такого підходу, окреслено її специфіку [2;6;8;10].

На сучасному етапі для нашого дослідження є актуальними праці німецького науковця, професора університету Ольденбург, Гільберта Майєра, що присвячені покращенню та оптимізації навчального процесу в початковій школі за допомогою правильного підбору форм та методів навчання. В них висвітлено також особливості організації навчально-виховного процесу в початковій школі на засадах інтеграції [12;13].

Значний внесок у вивчення широкого спектру питань, пов'язаних з особливостями дидактики в початкових школах Німеччини, зокрема в Баварії, зробили свого часу радянські вчені А. Циганов, А. Довгун, В. Бекетова. Проте більшість праць не відображає цілісної картини застосування зарубіжного досвіду в Україні. У радянській педагогічній науці об'єктивне дослідження означеної проблеми було неглибоким [2].

Питання початкової освіти Німеччини вивчали педагоги України і Росії, зокрема Є. Воробйов, В. Давидов, І. Каган, О. Коваленко, З. Малькова, А. Піскунов, Л. Пуховська, Є. Соколов та ін.[5, с. 35]. У той же час ряд питань таких як сутність та зміст ключових компетентностей школярів 1-4 класів вимагає додаткового вивчення.

Зокрема, ретельного дослідження потребують такі явища, як використання форм навчання у початковій школі, формування інтегрованого освітнього середовища у початкових школах Німеччини, що є першочерговою основою для формування компетентності учнів.

Вітчизняна педагогічна спадщина,

а особливо дидактичні погляди відомих українських педагогів, є предметом наукових досліджень Н. Белкіної, М. Веркальця, В. Волошиної, О.Кашуба, Є. Коваленко, Л. Ніколенко, О. Тишик та ін. [2, с.13].

Основоположниками вітчизняної дидактики початкової школи (М. Пирогов, К. Ушинський, М. Корф, Т. Лубенець, С. Русова, М. Демков, Б. Грінченко, Я. Чепіга, В. Сухомлинський та ін.) висвітлено педагогічні думки щодо мети, завдань, принципів, змісту, методів і форм навчання, а також організації навчання в початковій школі [4, с. 387].

Проведений нами аналіз педагогічної преси з проблеми дослідження за 2004 – 2014 роки дозволив виявити цінні за змістом матеріали, зокрема в журналах “Pädagogik”, “Pädagogische Forschung”, “Bildung und Erziehung”.

Стаття Міхаеля Фінка у журналі “Pädagogische Forschung” розкриває сутність і значення індивідуалізації та роботи в групах на уроках у школі. Автор наводить перелік компетентностей, якими зможуть оволодіти учні, виконуючи конкретні завдання. Виконання таких завдань побудоване на основі методу “Think - pair - share”, тобто учень думає над завданням сам, потім радиться з сусідом за партою, згодом завдання виноситься на обговорення класу [8, с. 46-49].

Окрім того, нами широко використовувалися також положення і висновки, одержані сучасними дослідниками загальнодидактичних проблем та концептуальних засад української початкової школи, а саме А.Алексюка, Н.Бібік, В.Бондаря, М.Вашуленка, Т.Завгородньої, В.Лозової, О.Савченко, І.Шапошнікової та ін. [4;5].

У теоретичному осмисленні обраної нами теми важливу роль відіграє авторська позиція дидакта початко-

вої школи О. Савченко, яка ґрунтовно розкриває предмет і завдання дидактики, зміст і процес навчання, його принципи, методи, форми організації навчання, оскільки ці категорії є для нас цікавими та методолічно необхідними для нашого дослідження на сучасному етапі [4].

Разом з тим досвід німецької початкової освіти викликає все більший інтерес у Європі. Зокрема вільний доступ до інформації дозволить вітчизняним вченим і практикам здійснити ефективний порівняльний аналіз, визначити такі форми як урок, проект, практична робота й методи як «я – ти – ми», різнорівневі завдання, індивідуалізація, метод експертів, метод мотиваційного ваучера, які доцільно використати в умовах національної школи.

Перспективи подальших досліджень даної теми впливають з мети інтеграції України до Європейського Союзу, яка вимагає проведення ґрунтовних досліджень усіх аспектів реалізації євроінтеграційної політики, у тому числі й умов її зовнішнього середовища, а саме ситуації в європейській освіті [2, с. 3]. Тому перспективними є подальші дослідження динаміки організації навчального процесу на засадах компетентнісного підходу в контексті розвитку та вдосконалення євроінтеграційної освітньої стратегії нашої держави. Крім того, доцільним є вивчення та прогнозування впливу чинників освітньої еволюції Євросоюзу на умови та реальні можливості втілення політики європейської інтеграції у школах України.

Мета статті полягає у здійсненні порівняльного аналізу особливостей організації навчально-виховного процесу в початкових школах Німеччини та України, зокрема форм навчання, що складовою компетентнісного підходу у початковій освіті.

Основна частина. В умовах інтеграції України в європейський освітній простір набуває актуальності проблема пошуку шляхів підвищення ефективності та результативності навчального процесу в початковій школі. Це зумовлено тим, що рівень освіченості, особливо за сучасних умов, не визначається обсягом знань, їх енциклопедичністю. Так нами було розглянуто предмети, які вивчаються у початкових школах Німеччини та України, та виявлено, що у навчальних планах Німеччини майже всі предмети представлені у вигляді інтегрованих курсів з практичним спрямуванням. Результати представлено в таблиці 1.

Зі змісту навчальних планів для 1-4 класів, можна зробити висновок, що спільними для обох країн є навчальні предмети: мова навчання, іноземна мова, математика, музичне мистецтво, фізична культура. Предмети «Природознавство» та «Я у світі» у німецьких програмах представлені у вигляді інтегрованого курсу та мають більш практичне спрямування. Відмінним є те, що «Основи здоров'я» та «Інформатика» відсутні в навчальних планах Німеччини як окремі предмети, натомість їх зміст реалізується в курсах «Спорт» та «Математика» відповідно. Це означає, що на заняттях з фізичного виховання учні повністю засвоюють здоров'язберігаючу компетенцію, а на уроках математики – вчаться роботі на комп'ютерах, мультимедійних дошках (інформаційно-комунікаційна компетентність) та практично застосовують знання. Обов'язковим для вивчення у всіх школах східних земель Німеччини є «Етика» або «Релігієзнавство» (за вибором учня) з 1 до 10 класу. На цих заняттях реалізуються такі компетенції як мотиваційно-вольова, уміння вибудовувати взаємини та вирішувати проблеми.

Таблиця 1.

Перелік предметів, що вивчаються у початковій школі України та Німеччини

Україна	Німеччина
Типовий навчальний план школи з українською мовою навчання (наказ МОНмолодьспорту України від 10.06.2011р. № 572, із змінами згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 16.04.2014 № 460, додаток 1);	Типовий навчальний план для 1-4 класів «Вільної школи ім. Клари Шуман», затверджений Конференцією міністрів культури та освіти станом на 25.08.2015
Українська мова	Німецька мова (Deutsch)
Іноземна мова	Іноземна мова (Englisch)
Математика	Математика (Mathe)
Природознавство	Батьківщина та навколишній світ (HSK)
Я у світі	
Музичне мистецтво	Музика (Musik)
Трудове навчання	Трудове навчання (Werken)
Образотворче мистецтво	Образотворче мистецтво (Bildende Kunst)
Інформатика	-
Основи здоров'я	-
Фізична культура	Спорт (Sport)
-	Етика (Ethik)

Результати проведеного нами анкетування вчителів «Вільної школи ім. Клари Шуман» щодо ключових компетенцій учнів у 4 класі доводять, що на всіх предметах реалізуються міжпредметні зв'язки та ставляться однакові вимоги до учнів з боку викладачів в оволодінні наступними вміннями: збирати знання, креативно мислити, розвивати навички, спілкуватися, толерантно поводитися у непередбачуваних ситуаціях, брати на себе відповідальність, вирішувати практичні проблеми тощо.

Враховуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що рівень освіченості німецьких школярів визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Компетентнісний підхід не заперечує значення знань, але він акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання. Так, німецький вчений Франк Гасс визначає компетентнісний підхід на уроці як опанування учнями різного роду вмінь, які дозволять їм в майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого і сус-

пільного життя [9, с. 84].

У світовій освітній практиці поняття компетентності є центральним. Ключові компетенції, визначені на симпозіумі «Ключові компетенції для Європи» (1996 р., м. Берн), ознаменували загальносвітову тенденцію оновлення освітнього процесу. Розробник компетенцій Г. Халаж (G. Halasz) розглядає їх формулювання як відповідь на запити Європи (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни тощо) [10, с. 6].

На нашу думку, роль і значущість форм і методів навчання є визначальною в процесі навчання і повинна ґрунтуватися на засадах компетентнісного підходу. Саме від вибору форм і методів занять залежить досягнення навчальних цілей. Реалізація навчально-виховного процесу потребує від сучасного педагога знань та професійного використання різноманітних дидактичних форм, вміння їх удосконалювати.

Нам імпонує науковий підхід О.Я. Савченко, яка зазначає, що форма навчання являє собою цілеспрямовану, чітко організовану, змістовно насичену й методично оснащену систему пізнавального та виховного спілку-

вання, взаємодії, стосунків учителя і учнів. Результатом такої взаємодії є професійне удосконалення вчителя, засвоєння учнями знань, умінь, навичок, розвиток їх психічних процесів та моральних якостей [4, с. 343].

Наступним нашим кроком є посилення на Г. Майєра, для якого форма навчання – спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі [13, с. 143].

У ПЗНЗ «Німецько-українська міжкультурна школа в м. Києві» застосовується майже сорок конкретних форм навчання: за кількістю учнів, за місцем навчання, за часом навчання, за дидактичною метою, за тривалістю часу навчання. Зауважимо, що загальноприйнятими формами організації навчальної роботи в початкових школах Німеччини та України є колективна – уроки, екскурсії, факультативні заняття тощо та індивідуальна – додаткові заняття, самостійна робота, проекти тощо, які суттєво відрізняються за ступенем самостійності пізнавальної діяльності учнів і ступенем керівництва навчальною діяльністю з боку вчителя.

Зважимо на те, що вибір форм організації навчання зумовлюється за-

Таблиця 2.

Тривалість уроків у загальноосвітніх навчальних закладах Німеччини та України

Клас	Тривалість уроку в Україні	Тривалість уроку в Німеччині
1	35 хв.	40 хв.
2	40 хв.	45 хв.
3	45 хв.	45 хв.
4	45 хв.	45 хв.

вданнями освіти і виховання, особливостями змісту різних предметів та їх окремих розділів, конкретним змістом занять, складом, рівнем підготовки і віковими можливостями учнів.

У цьому зв'язку розглянемо урок як основну форму організації навчання у початковій школі. Німецькі науковці визначають урок як — логічно закінчену, цілісну, обмежену в часі частину навчально-виховного процесу, яку проводять за розкладом під керівництвом учителя з постійним складом учнів [6, с. 13].

Для порівняння часових рамок уроку, в таблиці 2 наведена тривалість уроків у загальноосвітньому навчальному закладі Німеччини та України.

У сучасній вітчизняній дидактиці існують різні класифікації уроків, залежно від взятих за основу ознак. За способами їх проведення виділяють: урок-лекція, кіноурок, урок-бесіда, урок-практичне заняття, урок-екскурсія, урок самостійної роботи учнів у класі, урок лабораторної роботи, за загальнопедагогічною метою організації занять: урок вивчення нового матеріалу; удосконалення знань, умінь і навичок; контролю та корекції знань, умінь і навичок. Залежно від дидактичної мети: спеціалізований урок (переважає одна мета), комбінований (дві або більше рівнозначні мети). Різновидами спеціалізованого уроку є: урок за-

своєння нових знань; урок засвоєння умінь та навичок; урок застосування знань, умінь та навичок; урок контролю та корекції знань, умінь та навичок; урок узагальнення та систематизації знань [4, с. 265].

Натомість у німецькій дидактиці не існує такої широкої класифікації типів уроків. Наше усне опитування (лютий 2016р.) директорів шкіл доводить, що мета уроку залежить від компетенції, яку поставив за мету сформувати вчитель на цьому уроці.

На схемі 1 визначено компетенції, які є найважливішими для учнів початкової школи на думку німецьких науковців Габрієлли Леманн та Вольфганга Ніке [11]:

Таким чином, оволодіння компетенціями школярами – дуже актуальна тема у сучасній німецькій дидактиці, так як і в українській, що підтверджується статтею М. Фінка, Р. Енгтрубер про компетентнісні орієнтації учнів в освіті, а також науковим тлумаченням академіка О. Савченко компетентнісного підходу як чинника якості професійної підготовки майбутнього вчителя [5; 7; 8].

Аналізуючи значення та змісту цих компетенцій, науковці називають різні види діяльності учнів на уроці (табл.3).

Зазначені види діяльності учня покликані сформувати в ньому від-

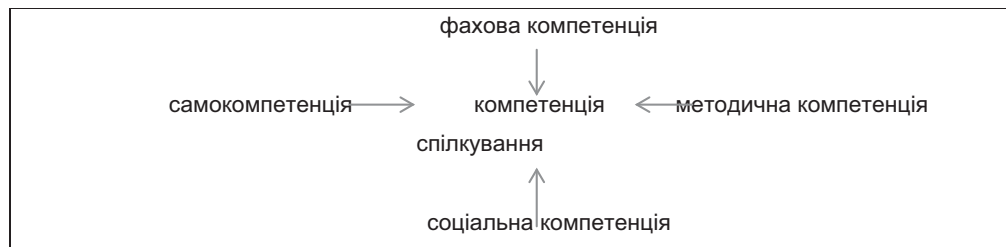


Схема 1. Компетенції школяра початкової школи за Габрієллою Леманн та Вольфгангом Ніке

Таблиця 3.

Розширене формулювання понять компетентностей учня

	Стратегічні методики навчання	Соціально- комунікативне навчання	Ефективне навчання
Знання (факти, правила, поняття, дефініції,...)	Цитувати, шукати інформацію, структурувати, організовувати,	Слухати, обґрунтовувати, стверджувати, запитувати, обговорювати,	Розвивати самодовіру, самопізнання, отримувати задоволення від вивчення теми/ методів навчання,
Розуміння (феномени, аргументи, пояснення,...)	планувати, вирішувати, формулювати,	співпрацювати, інтегрувати,	ідентифікація нового та відомого, розвивати
Розпізнання (залежності, зв'язки, ...)	дотримуватися порядку, візуалізувати, і т.д.	проводити переговори, презентувати і т.д.	систему цінностей, наращувати її і т.д.
Судження (тези, теми, прийняття заходів, ...)			
Фахова компетентність	Методична компетенція	Соціальна компетенція	Самокомпетенція

повідну компетентність. Проведене опитування вчителів-практиків ПЗНЗ «Німецько-українська міжкультурна школа в м. Києві» виявило, що ними використовуються наступні наукові методичні рекомендації, дотримання яких робить урок більш ефективним та цікавим для учнів: компетенції потрібно поєднувати з мотиваційною складовою уроку, зацікавлювати учнів у здобутті нових знань. За такої умови навчання на уроці буде ефективним та принесе кращі результати успішності для учнів.

Потрібно обов'язково звертати увагу, що кожен учень - індивідуальність,

і разом з компетентнісним підходом варто реалізовувати індивідуальний. Будувати урок належить таким чином, щоб розвивати в учнів самоконтроль та відчуття впевненості у собі. Навчання має відбуватися у середовищі комунікації. Так наприклад, проект концепції розвитку освіти України на 2015-2025 роки, в свою чергу, ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів [3].

Ми розділяємо думку О.Я. Савченко про те, що компетентнісний підхід до навчання ґрунтується на уявленнях про компетентність як загальну

здатність особистості, над предметне утворення, як інтегрований результат навчання, пов'язаний з умінням використовувати знання та власний досвід у конкретних життєвих ситуаціях [5, с.11-13].

У процесі реалізації компетентнісного підходу навчально-пізнавальна діяльність спрямована на формування в учнів здатності до поєднання взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Суголосною нашому розумінню є авторська позиція професора Н. Бібік, яка визначає компетентність як інтегровану здатність особистості, набуту у процесі навчання, що охоплює: знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці. Компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань [1, с. 51].

Компетенція розуміється як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана або певна сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю. Компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою. Відповідно до поділу змісту освіти на загальну мета предметну (для всіх предметів), міжпредметну (для циклу предметів або освітніх галузей) і предметну (для кожного навчального предмета), визначається трирівнева ієрархія компетентностей 1) ключові компетентності – відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти; 2) міжпредметні компетентності – відносяться до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей; 3) предметні компетентнос-

ті – частки стосовно двох попередніх рівнів компетентності, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів [1, с. 52-53].

Таким чином, проведений контент-аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження [1-3;5-9]. Нами визначено спільну рису у застосуванні компетентнісного підходу в Німеччині та Україні: компетентнісний підхід тісно пов'язаний із такими підходами до навчання, як

особистісно орієнтований (потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі «для всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, що їх можна виміряти);

діяльнісний (може бути реалізований тільки в діяльності, тобто в процесі використання конкретним учнем певного комплексу дій).

Висновки.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційно насиченого простору.

Компетентнісний підхід – лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти, він лише доповнює низку освітніх інновацій, не применшуючи значення класичних підходів. Тому загальна система української початкової школи потребує вдосконалення та якісно нового формату для реалізації компетентнісно-орієнтованої парадигми, що повинна

ґрунтуватися на засадах діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів.

Для таких реформ в освітянській практиці потрібно звертатися до успішного досвіду європейських країн, переймати практику вчителів почат-

кової школи у створенні інтегрованого освітнього середовища та формування ключових компетенцій учнів підчас навчально-виховного процесу та поза його межами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н.М. Бібік // Бібліотека освітньої політики [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – С.47–52.
2. Кашуба О. М. Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Кашуба О. М. – Івано-Франківськ, 2001.
3. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / О.Я.Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.10.
5. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як чинник якості професійної підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова (Серія17: Теорія і практика навчання та виховання). – К. : вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. – Вип. 14.– С. 10–16.
6. Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. – 2014. – С. 13–14.
7. Enggruber R. Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs / R. Enggruber, C. Bleck, G. Mainstreaming. – Dresden, 2005. – 387 с.
8. Fink M. Individuelle und kooperative Lernsituationen gestalten / Michael Fink. // “Pädagogische Forschung”. – 2010. – №8. – С. 46–49.
9. Hass F. Fachdidaktik Englisch. Tradition - Innovation - Praxis (Lernmaterialien) mit DVD-ROM / Frank Hass. – Stuttgart: Gebundene Ausgabe – 3., 2006. – 355 с. – (Klett).
10. Häufig gestellte Fragen. // Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. – 2004. – С. 6.
11. Lehman G. Zum Kompetenz-Modell [Електронний ресурс] / G. Lehman, W. Nieke. – 2000. – Режим доступу до ресурсу: www.uni-rostock.de/bildung/unterricht/Unterrichtsentwicklung/unterrichtsentwicklung.htm.
12. Meyer H. Unterrichtsentwicklung / Hilbert Meyer. // Cornelsen. – 2015.
13. Meyer H. Kreative Methoden zur Seminar- und Unterrichtsgestaltung Oldenburg / Hilbert Meyer. // Diz. – 2012.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Bibik N.M. *Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyivnyi analiz zastosuvannia // Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy / N.M. Bibik // Biblioteka osvithoi polityky [pid zah. red. O.V.Ovcharuk]. – K.: «K.I.S.», 2004. – S.47–52.*
2. Kashuba O. M. *Teoretychni osnovy orhanizatsii navchalnoho protsesu v pochatkovykh shkolakh Nimechchyny : dys. kand. ped. nauk : 13.00.01 / Kashuba O. M. – Ivano-Frankivsk, 2001.*
3. *Proekt Kontseptsii rozvytku osvity Ukrainy na period 2015–2025 rokiv [Elektronnyi resurs]. – 2014. – Rezhym dostupu do resursu: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>.*
4. Savchenko O.Ia. *Dydaktyka pochatkovoï osvity / O.Ia.Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.10.*
5. Savchenko O.Ia. *Kompetentnisnyi pidkhid yak chynnyk yakosti profesiinoï pidhotovky maibutnoho vchytelia / O.Ia.Savchenko // Naukovyichasopys NPU imeni M.P. Drahomanova (Serii17: Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia). – K. : vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 2010. – Vyp. 14.– S. 10–16.*
6. *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. – 2014. – C. 13–14.*
7. Enggruber R. *Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs / R. Enggruber, C. Bleck, G. Mainstreaming. – Dresden, 2005. – 387 c.*
8. Fink M. *Individuelle und kooperative Lernsituationen gestalten / Michael Fink. // “Pädagogische Forschung”. – 2010. – №8. – C. 46–49.*
9. Hass F. *Fachdidaktik Englisch. Tradition - Innovation - Praxis (Lernmaterialien) mit DVD-ROM / Frank Hass. – Stuttgart: Gebundene Ausgabe – 3., 2006. – 355 c. – (Klett).*
10. *Häufig gestellte Fragen. // Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. – 2004. – C. 6.*
11. Lehman G. *Zum Kompetenz-Modell [Електронний ресурс] / G. Lehman, W. Nieke. – 2000. – Режим доступу до ресурсу: www.uni-rostock.de/bildung/unterricht/Unterrichtsentwicklung/unterrichtsentwicklung.htm.*
12. Meyer H. *Unterrichtsentwicklung / Hilbert Meyer. // Cornelsen. – 2015.*
13. Meyer H. *Kreative Methoden zur Seminar- und Unterrichtsgestaltung Oldenburg / Hilbert Meyer. // Diz. – 2012.*

ДЕРБАК О.А.,
аспірант,
кафедра педагогіки і психології,
Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля,
м. Дніпропетровськ, Україна

ОСНОВНІ ПІДХОДИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА

У даній статті розкрито основні підходи навчального процесу у вищих навчальних заведеннях Республіки Молдови і способи їх застосування під час підготовки вчителів. Ці підходи розкривають суть наукового процесу під час підготовки вчителів в Молдові. У статті також розкриті мета педагогічної освіти в Республіці Молдова.

Ключові слова: підходи навчального процесу, методологічний підхід, психологічний підхід, підготовка вчителів

В данной статье раскрыты основные подходы учебного процесса в высших учебных заведениях Республики Молдовы и способы их применения во время подготовки учителей. Данные подходы раскрывают суть научного процесса во время подготовки учителей в Молдове. В статье также раскрыты основные цели педагогического образования в Республике Молдова.

Ключевые слова: подходы учебного процесса, методологический подход, психологический подход, подготовка учителей

This article outlines main approaches to teaching and learning activities in Moldova higher educational establishments and their practice during teachers' trainings. These approaches reveal the essence of the scientific process in the teachers' preparation in Moldova. The article also disclosed the teacher education goal in the Republic of Moldova.

Key words: approaches to teaching and learning activities, methodological approach, psychological approach, teachers' training.

Постановка проблеми. Системний підхід до навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах досліджувалися такими науковцями як С. Архангельський, О. Глузман, С. Гончаренко, І. Лернер, А. Міщенко, В. Семіченко, В. Сластьонін, В. Якунін. Провідна ідея цих дослідно-експериментальних пошуків заключається у тому, що особистість сучасного педагога формується в цілісному педагогічному процесі. Тільки за завдяки цьому може бути підготовлений учитель, у якого розвинуто системне бачення навчально-виховного процесу як цілісного явища і є готовність до його реалізації.

Мета дослідження. Презентувати основні підходи навчального процесу під час підготовки вчителів в університетах Республіки Молдови.

Виклад матеріалу. Під час підготовки майбутніх спеціалістів з педагогіки в Молдові застосовують наступні підходи до навчального процесу: методологічні, психологічні, особистісно-діяльнісний, змістовно-процесуальний, компетентнісний та діалогічний.

Методологічні основи організації цілісного навчального процесу досліджував С. Гончаренко, розглядаючи його як систему організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння, яка спрямована на

досягнення цілей навчання й виховання. Сутність цілісного навчального процесу полягає навчальному плані і програмах відповідних навчальних закладів, включаючи всі види обов'язкових навчальних занять такі як лекції, семінари, лабораторні заняття, навчальну і виробничу практику і поза аудиторну роботу студентів. У цьому контексті необхідно підкреслити, що навчальний процес у кожному навчальному Республіки Молдова має свої *специфічні особливості* й організується відповідно до його типу й профілю, а також форм навчання (денної, вечірньої, заочної, дистанційної), а також – до системи навчання (лекційно – семінарської, тьюторської, курсової, предметної).[1, с. 193].

Психологічні аспекти цілісного педагогічного процесу у вищих навчальних закладах розглянув В. Якунін, який описав процес навчання як організовану форму соціальних впливів, які можуть бути представлені з позицій теорії управління. При цьому сам процес він розглядає як єдність основних функцій, які послідовно і циклічно змінюють одна одну і тим самим створюють певну педагогічну технологію. Педагогічна технологія неможлива без таких компонентів як цілепокладання, прогнозування, планування, прийняття рішення, організації виконання, комунікації, контролю, корекції, оцінки результатів навчальної роботи студентів. Значна увага у роботі В. Якуніна

присвячена діяльності викладача і студента, яка, в свою чергу, відображається як єдина функціональна схема. Циклічний характер управління у навчанні пов'язаний з послідовним переведенням студентів із одного психічного стану в інший, визначаючи тим самим постійний і послідовний процес їх психічного розвитку. Позиція студента в якості суб'єкта управління та самоуправління є визначальним фактором розвитку, саморозвитку його особистості. педагогічного процесу в концепції В. Якунін акцентує увагу на змісті і рівні сформованості у студентів університету основних функцій управління, які виступають у якості стійких форм як соціально і професійно значущі якості особистості [4, с. 352].

Як у більшості країн Чорноморського регіону провідною ідеєю організації і реалізації навчального процесу у Республіці Молдова є педагогічна взаємодія у системі викладач – студенти. Сутність даної взаємодії закладається у постановці творчої навчальної задачі, яку необхідно розв'язати завдяки спільному прогнозуванню, моделюванню, розробку шляхів її вирішення та пошук різних підходів та формування висновків про виконання даної роботи. Професор С. Сапожников у своїй монографії «Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія та сучасність» формулює психологічну стратегію взаємодії в ході навчального процесу як включення в оволодіння навчальним матеріалом кожного студента, опора на його особистий досвід [3, с. 152]. Педагогічна взаємодія характеризується тим, що на заняттях створюється ситуація психологічного комфорту, можливості пізнавального й емоційного спрямування студента на створення умов для його самовира-

ження й самостійних дій. У цьому контексті кожний студент зобов'язаний усвідомлювати і засвоювати принципи педагогічної взаємодії, які передбачають інтенсивність та розширення обсягів та видів спілкування, психологічний комфорт, який забезпечує саморозкриття особистості, створення індивідуальної програми взаємодії зі студентом. Студенти, які засвоюють принципи педагогічної взаємодії, повинні навчитися встановлювати контакти, налагоджувати продуктивну педагогічну комунікацію, яка базується на прийнятті один одного, взаємної поваги і довіри. С. Сапожников стверджує, що не менш значущою є потреба в розумінні психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей дитини і що майбутній педагог повинен розбиратися у внутрішньому світі дітей, виявляти ті потреби, здатності та можливості, які в них сформовано, щоб мати можливість надати допомогу у створенні власної індивідуальності [3, с. 152].

Найбільш актуальним у системі вищої педагогічної освіти Молдови являється *особистісно-діяльнісний підхід* до організації навчання студентів. Особливістю даного підходу слід вважати забезпечення розвитку та саморозвитку особистості студента завдяки виявленню його характеристик як суб'єкта пізнання та предметної діяльності. Особистісно-орієнтована освіта ґрунтується на таких факторах як визнання кожним студентом права власного шляху розвитку та зосередження його уваги на максимальному розвитку сутнісних сил. Студентові варто проявляти вибірковість до форми і виду предметного матеріалу, завдяки змісту освіти, засобів і методів. Відповідно до цих цілей розробляються індивідуальні програми (концепції, карти, щоденники), які моделюють дослідницьке

мислення; організуються групові заняття на основі діалогу й імітаційно-рольових ігор; навчальний матеріал інтегрується для реалізації методу дослідних проєктів, що виконуються самими студентами. Основною ланкою досліджуваного підходу, який широко використовується в Республіці Молдова, є *особистісно-орієнтована ситуація* – ситуація, у якій студент шукає особистісний і професійний сенс, будує образ та модель своєї життєдіяльності, оцінює результати творчого пошуку оптимальних шляхів саморозвитку. Технологія створення особистісно-орієнтованої ситуації включає три характеристики: а) ситуація неодмінно діалогічна в різних формах і модифікаціях; б) вона життєво контекстована, тобто знаходиться у сфері життєдіяльності студента; в) є можливою за умови вільної, творчої, соціально активної діяльності. Виходячи з цього, досвід особистості майбутнього педагога, складається із досвіду виконання і виявлення ним функцій: вибору, переваги, висловлення своєї думки, визначення цінностей, реалізації автономних життєвих планів. Джерелом досвіду студента є все, що стосується сфери спрямованості його особистості: мотиви, інтереси, потреби, цілі. В. Серіков, включає «регулятиви», що визначають цілі освіти; критерії досяжності його результатів; зміст цієї освіти та її особистісного компонента; методи засвоєння, технології та організаційні форми, у яких відбувається цей процес; засоби тестування результатів навчання; склад, структуру і критерії підготовленості педагогічних кадрів до цієї роботи. “ [4, с.174]

Основою *змістово-процесуального підходу* до організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах Молдови, є узгодженість змісту й організаційних форм, методів

і засобів педагогічної взаємодії, спрямованих на формування активної пізнавальної діяльності студента. Змістово-процесуальний підхід поєднує в собі навчальну інформацію й елементи процесу її засвоєння, що дозволяє стимулювати активну пізнавальну позицію студентів та цілеспрямовану роботу з розвитку професійних властивостей і якостей їх особистості. Цей підхід дозволяє структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб залучити студентів до активного процесу пізнання і впливати на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову та психофізіологічну сферу їх особистості, тим самим забезпечуючи процес їх професійного зростання [1, с.174]. Змістово-процесуальний підхід, як і технологічний дозволяє структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб залучити студентів до активного процесу пізнання та впливати на всі сфери його особистості, забезпечуючи тим самим їх подальше професійне зростання. Становище діяча, активного учасника педагогічного процесу дозволяє успішно готувати студентів до самостійної професійної діяльності з опорою на особисту ініціативу та власні сили і забезпечує йому свободу професійної діяльності[2, с.174].

Змістово-процесуальний підхід змінює існуючу ситуацію, коли студентів орієнтують на засвоєння певного обсягу знань, який ніяк не співвідноситься з їх майбутньою професійною діяльністю. Студент закріплює в основному виконавчі уміння і навички, а його практичні уміння майже ніяк не застосовуються, окрім передачі набутої інформації своїм учням. Звідси впливає, що стереотип поведінки, який склався в університеті, вони переносять на свою педагогічну діяльність, виступаючи при цьому засобом пригнічення волі, самостійності, активності та

ініціативи школярів. Слід зазначити, що якості, необхідні для організації навчальної роботи, активізації позиції кожного школяра, творчого співробітництва і співтворчості учителя та учнів сьогодні залишаються недостатньо розвиненими в більшості випускників педагогічних вишів[2, с.174]..

Компетентнісний підхід до організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах у наш час є провідним в організації підготовки спеціалістів у контексті Болонської декларації. Країни Чорноморського регіону, які наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття приєдналися до Болонського процесу, реалізують основні ідеї компетентнісного підходу з урахуванням особливостей розвитку національних систем вищої освіти та освітньо-культурних традицій. У Республіці Молдова компетентнісний підхід розглядається як пріоритетна орієнтація навчання на реалізацію цілей освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і становлення творчої індивідуальності майбутніх фахівців-педагогів [4 с. 122]. Зміст компетентнісного підходу поєднує в собі здатності майбутнього фахівця, які забезпечують результативність професійних дій, фундаментальних і спеціальних знань, навчальні вміння та навички, засоби мислення і відповідальність за рішення, дії особистості. При структуруванні змісту освіти на основі компетентнісного підходу важливо дотримуватися пропорцій фундаментального і прикладного знання з адаптацією навчання до конкретних соціально-психологічних особливостей студентів. Дуже важливо не допустити зрушення особистісних мотивацій з істинних цінностей на абстрактну затребуваність, нівелювання особистісної гідності і якостей майбутніх фахівців. Компетентнісний підхід

дозволяє впроваджувати таку модель вищої освіти, яка б знайомила майбутнього фахівця з основами системного розуміння соціально-професійної реальності та прикладною стороною наукового знання. Упровадження цієї моделі сприятиме підвищенню професійної значущості знань і використанню їх у якості інструмента практичної дії. Компетентнісний підхід забезпечує створення культу знань, освіченості серед студентів, сприяє розвитку в них бачення соціальних стратегій, постановку перспектив особистісного зростання і професійного становлення. Формування в майбутніх спеціалістів-педагогів основних конструктивів: компетентності, компетенцій і професійних якостей їх особистості є неможливим без індивідуалізації навчального процесу у вищій школі[2, с.174].

Діалогічний підхід до навчання Молдові, передбачає включення у навчальний процес гіпотез, питань, моделей, створення образу – питання, образу – варіанта, які розхитують уявлення – штампи, виступають інструментом створення наочних образів суперечностей, парадоксів, труднощів. Цей підхід до навчального процесу реалізується за допомогою питань і розмірковувань у формі діалогу, що сприяє пошукам студентів у власному розв'язуванні проблемної задачі. Отже, діалогічний підхід до навчання є орієнтацією навчально-пізнавальної діяльності на часткове відтворення послідовності розмірковувань, методів пошуку і вирішення поставлених проблем [2, с.174]. У ході діалогічного навчання забезпечується рівність викладача і студентів у діях, думках, висновках. вчений і педагог І. Ахмедов підкреслює, що „діалог забезпечує появу в навчальному процесі гіпотез, питань, моделей. Специфіка діалогіч-

ного навчання полягає в тому, що викладач спонукає студентів до створення образу – питання, образу – варіанта. Стає дуже важливим навчити студентів бачити навчальну проблему, шляхи її вирішення, активно включатися в ситуацію діалогу“ [2, с.174].

Основною метою педагогічної освіти в країні є підготовка педагогічних працівників, здатних до підготовки дитини до життя у вільному суспільстві в атмосфері взаєморозуміння, миру, терпимості, рівності між чоловіком та жінкою, та дружби між усіма народами, етнічними і релігійними групами. Основними завданнями педагогічної освіти в країні є:

- формування в студентів потреби до навчання заради власного і суспільного блага, виховання поваги до творців матеріальних та духовних цінностей;
- виховання в студентів поваги до батьків, до самобутності, мови та культурних цінностей свого народу, а також національних цінностей країни проживання, країни походження, культур інших народів;
- виховання в майбутніх педагогів відповідального ставлення до навколишнього природного середовища, формування екологічної свідомості;
- забезпечення всебічної професійно-прикладної фізичної підготовки студентів – педагогів, формування потреби до занять фізичною культурою і спортом протягом усього життя;
- виховання студентів педагогічних вишів у дусі основних громадянських обов'язків відповідно до Конституції Республіки Молдова.

Змістово-процесуальний, педагогічна взаємодія, співробітництво та

співтворчість, особистісно-діяльнісний та діалогічний [2, с.174].

Висновок. Таким чином, у результаті проведеного дослідження визначено, що основною метою організації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі Республіки Молдова є формування готовності майбутніх учителів до компетентної, ефективної професійної педагогічної діяльності в освітніх установах та виховних закладах різних типів (дошкільних, шкільних, середньої спеціальної освіти, вищих). З цієї точки зору навчально-виховний процес у педагогічній вищій школі досліджуваних країн повинен забезпечити: достатній обсяг знань і вмінь з питань теорії, методики та техніки виховної роботи, високий рівень оволодіння дидактикою, яка є основою шкільної діяльності, достатній рівень знань про людину як майбутнього об'єкта і суб'єкта педагогічного впливу, відповідну підготовку до вирішення освітньо-виховних завдань у процесі навчання.

Аналіз наукових здобутків та практики підготовки педагогічних кадрів у вишах Республіки Молдова дозволив визначити такі науково-практичні підходи до організації навчального процесу: *технологічний; педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості; особистісно-діяльнісний; змістово-процесуальний; задачний; діалогічний; компетентісний; індивідуально-диференціальний; імітаційно-ігровий.*

Доведено, що навчальний процес у навчальних закладах Молдови має організовуватися відповідно до його типу і профілю, форми навчання (денної, вечірньої, заочної, дистанційної), а також до системи навчання (лекційно-семінарської, курсової, предметної), яка також встановлюється залежно від типу навчального закладу і форми навчання. Навчально-

виховний процес у педагогічній вищій школі повинен забезпечувати: достатній обсяг знань і вмінь з питань теорії, методики та техніки виховної роботи; достатній рівень оволодіння дидактикою, яка є основою шкільної діяльності; достатній рівень знань про людину як майбутнього об'єкта і суб'єкта педагогічного впливу; відповідну підго-

товку до вирішення виховних завдань у процесі навчання, у цілому, високий рівень сформованості компетентності особистості майбутнього педагога. Встановлено, що Республіка Молдова має свої *власні підходи* до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ахмедов И. В сфере образования мы оказались аутсайдерами [Электронный ресурс] / И. Ахмедов. – Режим доступа : <http://www.newsazerbaijan.ru/expert/20130606/298952567.html>.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Сапожников С.В.// Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність [монографія] . Дніпропетровськ:Інновація, 2013.-480 с.
4. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии : моногр. / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
5. Якунин В. А. Психологические основы управления учебно-познавательной деятельностью студентов : автореф. дис. докт. психолог. наук / В. А. Якунин. – Л., 1989. – 34 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. 1. Ahmedov I. V sfere obrazovaniya myi okazalis autsayderami [Elektronnyiy resurs] / I. Ahmedov. – Rezhim dostupa : <http://www.newsazerbaijan.ru/expert/20130606/298952567.html>.
2. Goncharenko S. U. UkraYinskiy pedagoglchniy slovník / S. U. Goncharenko. – K. : LibId, 1997. – 376 s.
3. Sapozhnikov S.V.// Vischa pedagoglchna osvIta v kraYinah Chornomorskogo reglonu: IstorIya I suchasnlst [monografIya] . Dnlpropetrovsk:InnovatsIya, 2013.-480 s.
4. Serikov V. V. Lichnostnyiy podhod v obrazovanii : kontseptsIya i tehnologii : monogr. / V. V. Serikov. – Volgograd : Peremena, 1994. – 152 s.
5. Yakunin V. A. Psihologicheskie osnovy upravleniya uchebno-poznavatelnoy deyatel'nostyu studentov : avtoref. dis. dokt. psiholog. nauk / V. A. Yakunin. – L., 1989. – 34 s.

ПАТОВА Д.П.,
кандидат медичних наук,
доцент, кафедра інфекційних
хвороб, Запорізький державний
медичний університету,
м. Запоріжжя, Україна

ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У СИСТЕМУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті на основі аналізу теоретичних джерел уточнено умови, етапи та види забезпечення впровадження освітніх інновацій та адаптовано їх до системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Ключові слова: інноватика, освітні інновації, впровадження освітніх інновацій, інноваційна діяльність, інформаційне забезпечення.

В статье на основе анализа теоретических источников уточнены условия, этапы и виды обеспечения внедрения образовательных инноваций в систему повышения квалификации педагогических работников.

Ключевые слова: Инноватика, образовательные инновации, внедрение образовательных инноваций, инновационная деятельность, информационное обеспечение.

The article based on an analysis of theoretical sources clarified the conditions, stages and types of support for the implementation of educational innovations in the system of training teachers.

Key words: Innovation, Educational Innovation, the introduction of educational innovations, innovation activities, Information support.

Постановка проблеми. Освітні інноваційні процеси та інноваційна діяльність педагогічних працівників нині є визначальними чинниками оновлення змісту і системи освіти та суттєвим важелем переходу до моделі інноваційного розвитку України в цілому.

Перший етап трансформації в Україні завершено. Дослідники визначають, що це стало можливо завдяки «інноваційному імпульсу», який дала інформаційна хвиля науково-технічного прогресу [4].

Головним інноваційним ресурсом суспільства стають знання, а його основним постачальником – сфера вищої освіти. Набувають актуальності інноваційна діяльність та інноваційний розвиток університетів. Педагогічні працівники першочергово потребують знань про інноваційні процеси, та навичок практичного застосування новітніх технологій.

Формулювання цілей

Мета статті – систематизувати інновації в освітній сфері та запропонувати напрями їх використання в діяльності вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження

Процес впровадження освітніх інновацій тісно пов'язаний із сучасною педагогічною практикою, яку вивчає нова галузь знання – педагогічна інноватика.

Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Проблеми розвитку цієї науки висвітлені у наукових працях відомих українських і зарубіжних науковців: Л.М. Ващенко, Л.І. Даниленко, В.Ф. Паламарчук, К. Роджерса та ін.

Критичний аналіз теорії і практики впровадження освітніх інновацій дозволив нам уточнити та обґрунтувати організаційно-методичні, аналітично-інформаційні та психолого-педагогічні умови, які сприяють упровадженню у підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Зокрема, організаційно-методичні умови передбачають створення та забезпечення діяльності інноваційних і інформаційних структурних підрозділів ІППО:

- *аналітично-інформаційні* – викликані гострою потребою у систематизації інформації про освітні інновації, досконалого її відбору на основі аналізу об'єктивних даних, визначення якості;
- розробка системи інформаційного забезпечення впровадження освітніх інновацій; активного застосування сучасних ІКТ в інформаційних процесах та дистанційному навчанні;
- створення єдиного інформаційного простору системи післядипломної освіти;
- *психолого-педагогічні* виникли у наслідок активних сучасних пе-

ретворень у державі, суспільстві і освіті, які створюють у педагогічних працівників розуміння необхідності впровадження освітніх інновацій, але проблема їх психологічної неготовності до змін залишається актуальною.

Аналізуючи вітчизняний досвід, можна зробити таку диференціацію напрямів системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, як:

- підвищення теоретичного рівня знань слухачів і посилення їх практичної спрямованості;
- активізація самостійної роботи з розвитку педагогічної майстерності;
- оволодіння новими педагогічними і інформаційно-комунікативними технологіями;
- залучення педагогічних працівників до науково-дослідної роботи в галузі педагогіки, освітньої інноватики.

Система підвищення кваліфікації педагогічних працівників забезпечує реалізацію стратегій державної освітньої політики щодо її інноваційного розвитку шляхом ознайомлення широкого педагогічного загалу з освітніми інноваціями, здійсненням наукового супроводу впровадження освітніх інновацій та залученням освітян до активної участі в інноваційних процесах, що можливо за умови професійної і психологічної готовності педагогічних працівників до нових потреб ринку праці, нестандартного творчого мислення, самовдосконалення, ефективного спілкування, інноваційної діяльності.

Проте, теоретичний аналіз наукової літератури показав, що науковцями частіше розглядаються інноваційні процеси щодо управління освітніми інноваціями, розробки інноваційних ідей. Ми погоджуємось із дослідника-

ми, що не всі види інноваційної політики в освіті реалізуються в повній мірі, це зумовлено тим, що розвиток ринкових відносин в Україні триває.

Нормативна база інноваційного розвитку в Україні.

Інноваційний розвиток в Україні знайшов своє відображення в ряді законодавчих і нормативно-правових документів, таких як: закони України: «Про інноваційну діяльність»[9], у галузі освіти – закони України: «Про освіту»[6], «Про вищу освіту»[7] та інші.

Згідно із законом України «Про інноваційну діяльність», «головною метою державної інноваційної політики є створення соціально-економічних, організаційних і правових умов для ефективного відтворення, розвитку й використання науково-технічного потенціалу країни»[9, с. 2].

Науковцями з'ясовано, що в Україні останнім часом, розвинулась саме політика «інноваційного поштовху» [4].

Інновації в освіті.

Переорієнтація освіти з академічних досягнень на особистість потребує врахування закономірностей навчання й розвитку особистості, перебігу інноваційних процесів, які найповніше втілюються в інноваційних закладах освіти.

Під освітніми інноваціями розуміють будь-яку цільову діяльність, чи метод здійснення освітньої діяльності, які суттєво відрізняються від усталеної практики і вперше використовуються в даній організації та спрямовані на підвищення рівня ефективності функціонування та розвитку організації в умовах конкуренції.

Освітні інновації охоплюють:

1) педагогічні інновації: зміну стиля педагогічної діяльності та організації навчально-пізнавального процесу; запровадження інноваційних моделей

навчання. Останні перетворюють характер освіти щодо цільової організації; ефективну організацію навчального процесу з використанням сучасних інформаційних технологій тощо.

2) навчання інноваційній діяльності викладачів, студентів – як фактор відтворення інноваційних кадрів має важливе значення в умовах формування економіки знань;

3) напрям діяльності ВНЗ, доповненого в умовах ринкової економіки створенням різного роду курсів підвищення кваліфікації, проведенням семінарів-тренінгів, «круглих столів» тощо [1, с. 10-23].

Як приклад, при впровадженні інноваційної програми “Intel® Навчання для майбутнього ” у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників було застосовано організаційну і нормативну підтримку з боку Міністерства освіти і науки України (Наказ МОН України “Про проведення експерименту за програмою “Intel® Навчання для майбутнього ”, № 749 від 22.09.2004 р.).

Результати досліджень стану інноваційних освітніх процесів на різних рівнях системи освіти, висвітлені у працях В.І. Бондара [2], Л.М. Ващенко [3], Л.І. Даниленко [5; 11], В.Ф. Паламарчук [12] та інших науковців, які детально дослідили і виклали суть, визначення і закони перебігу інноваційних процесів:

- *Закон незворотної стабілізації педагогічного середовища*

Суть його полягає в тому, що інноваційний процес вносить у педагогічне середовище незворотні зміни.

- *Закон обов'язкової реалізації інноваційного процесу*

В основі інноваційного процесу полягає педагогічне відкриття, яке рано чи пізно може реалізуватися.

- *Закон стерео типізації педагогіч-*

них інновацій

Будь-яка інновація поступово перетворюється на звичні поняття і дії, отже, приречена на стереотип.

Подальші дослідження теорії і практики інноваційної діяльності в освіті дали змогу внести корективи до цих закономірностей (За В. Паламарчук):

1. Тенденція поширення інновацій полягає в тому, що освіта поглинає інновації та змінюється частково.
2. Реалізація інновації залежить від багатьох чинників (соціальних, політичних, економічних тощо) і має спіралеподібний характер.

Виникнення інновацій пов'язане з реформами у суспільстві.

Освіта повинна навчати пізнавати реальність і водночас створювати її, не пристосовуватися до об'єктивних змін, а випереджати їх, формуючи дедалі нові трансформації. Основним стає не так нагромадження знань, як здатність знаходити й аналізувати інформацію, виділяти ключову проблему і переносити отримані раніше знання на нову ситуацію. «Кінцевий результат інноваційної освіти, – пише В. П. Ващенко, – виявлення і розвиток у того, хто навчається, здатності бачити те, чого інші не бачать, усвідомлювати побачене, маючи потенційну можливість створення чогось нового, шукати шляхи породження цього нового не новизни ради, а для подолання тих чи інших деструктивних процесів та їх наслідків. Саме в такому контексті прагнення до оновлення повинно сприйматися як рушійна сила інновацій» [11].

Інновації в освіті є більш широким поняттям, ніж освітні інновації. Окрім останніх, вони охоплюють науково-технологічні, інфраструктурні, економічні, соціальні, юридичні, управлінські та інші інновації. Науко-

во-технологічні інновації – це результати наукових досліджень і розробок, що мають форму об'єктів інтелектуальної власності і передаються для впровадження і застосування у виробництві. Такі інновації потребують тісної інтеграції ВНЗ із науково-промисловим комплексом та використання матеріальної бази підприємств для свого впровадження. Важливою умовою їх виникнення є наявність інноваційної інфраструктури в регіоні та самому університеті.

Впровадження інноваційних підходів.

Постає питання про оновлення підходів до організації дієвої системи підвищення компетентності педагогів, модернізації вже наявної, створення умов для самоорганізації, самоосвіти, самовдосконалення педагога.

Провідною ланкою у системі підвищення компетентності педагогів є внутривузівська науково-методична робота, якісна організація якої забезпечує функціонування навчального закладу загалом.

Але не завжди правильно підбираються підходи до вибору методів та змісту роботи, взаємозв'язок між різними формами організаційної роботи буває нерациональним. Якщо налагодити оборотний зв'язок, то можна б було ліквідувати прогалини в теоретичних знаннях і практичних уміннях педагогів.

Відтак, основними шляхами оновлення підходів для підвищення компетентності педагогів на рівні вузу є:

- Вивчення кількісного та якісного складу педагогічного колективу;
- Діагностика особистості педагога, особливо утруднень у його роботі, якісний аналіз поточних, кінцевих та перспективних наслідків діяльності вузу;
- Встановлення основних на-

прямів методичної роботи та зв'язків між ними;

- Порівняння ефективності різних форм і методів роботи;
- Цілісність у використанні різних форм і методів роботи.

Особливого значення набуває процес навчання педагогічних працівників ІППО (тренерів, викладачів інноваційних програм) під час якого відбувається освоєння механізмів ефективного впровадження:

- *корекційний* передбачає визначення та вивчення проблем впровадження за результатами моніторингу (мотивація, інформування учасників), пошук шляхів їх вирішення та створення умов для повторного впровадження;
- *адаптаційний* - впровадження з урахуванням попередніх результатів: подолання опору та психологічного дискомфорту, якісне інформування суб'єктів процесу;
- *експертний* - передбачає залучення незалежних експертів для оцінювання результатів впровадження – визначає якісні зміни у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників; - *презентаційний* - *оприлюднення* результатів впровадження освітніх інновацій (конференції, семінари, Інтернет - ресурси, ЗМІ).

Визначені основні етапи впровадження освітніх інновацій у підвищення кваліфікації педагогічних працівників потребують відповідного забезпечення, тому наступним кроком є визначення видів забезпечення даного процесу. Важливим для нашого дослідження є уточнення поняття «забезпечення», сутність якого розглянула Л.М. Калініна, яка вважає, що «забезпечення – це виконання чогось,

умова, дія, гарантія здійснення того чи іншого процесу, тобто уточнення, якого саме процесу і якого конкретно 8 якісного його аспекту – організаційного, правового, фінансового, методичного – потребує власне забезпечення” [10, с. 70].

Забезпечення необхідного рівня інформаційного впровадження освітніх інновацій передбачає точне визначення критеріїв якісної інформації: новизна (наявність виключно новітніх відомостей, висновки експертів щодо впровадження і масового застосування); актуальність (заключає в собі відображення важливих проблем системи освіти, для рішення яких і застосовується освітня інновація); достовірність (визначає точність і правдивість інформації, адекватне відображення дійсності, викладення фактів, аргументів); достатність (повнота, об’єм інформації, відповідність інформаційним потребам користувача); комунікативність (визначається зрозумілістю, рівнем засвоєння та шляхами отримання і передачі інформації).

Велике значення серед основних компонентів інформаційного забезпечення мають інформаційні ресурси, або джерела інформації, їх кількість і різноманіття залежать від багатьох факторів, насамперед від вимог користувача інформацією. Розглядаючи інформаційні джерела, які використовуються в упровадженні освітніх інновацій у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників ми дійшли висновку, що вони поділяються на традиційні і новітні.

Традиційними джерелами інформації для освітан є бібліотеки, періодичні видання (газети, журнали, на-

уково-методичні посібники, книги вчених та практиків), суб’єкти педагогічної діяльності (науковці, методична служба ІППО та РМК, викладачі ВНЗ та педагоги-практики); новітніми – електронні бібліотеки, електронні бази (банки) даних, освітні сайти та Інтернет - конференції, тощо. Серед новітніх електронних інформаційних джерел використання комп’ютерних мереж є найсучаснішим і більш ефективним, вони нині є одними із складових процесів поширення інноваційних ідей та інформаційного забезпечення, головною перевагою якої є швидке надання великого обсягу якісної інформації у зручний для педагога час.

Висновки.

Отже, ми розглядаємо інформаційне забезпечення впровадження освітніх інновацій у підвищення кваліфікації педагогічних працівників як комплекс, спеціально відібраної інформації про освітні інновації, що розміщена в різноманітних інформаційних ресурсах та надається за допомогою різних видів інформаційних джерел, процесів, засобів і технологій. На даному етапі в усіх інститутах післядипломної педагогічної освіти для інформаційного забезпечення впровадження освітніх інновацій створено відповідні структурні підрозділи – центри педагогічних інновацій, ресурсні інформаційні центри тощо; розроблено електронні сайти, де розміщено бази даних про регіональні і всеукраїнські освітні інновації; в цілому використовуються як традиційні, так і новітні інформаційні ресурси, але мають місце проблеми несистемного інформування педагогічних працівників про інноваційні процеси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андросчук Г. Государственная инновационная политика // Бизнесинформ. – 1997. – № 1.
2. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / Володимир Іванович Бондар: навч. посібник // УДПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
3. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: [монографія] / Л.М. Ващенко. – К.: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.
4. А.Гальчинский, В. Гаєць. Інноваційна стратегія України. Реформ. – К.: Знання України, 2005)
5. Даниленко Л.І. Менеджмент інновацій в освіті / Л.І. Даниленко. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
6. Закон України “Про освіту” // Законодавчі акти з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань освіти і науки: офіц. вид. – К.: Парламентське вид - во, 2004. – С. 21 – 52.
7. Закон України “Про вищу освіту” // Законодавчі акти з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань освіти і науки: офіц. вид. – К.: Парламентське вид - во, 2004. – С. 168 – 221.
8. Законодавство України у сфері інноваційної діяльності: Збірник законодавчих актів / Верховна Рада України. офіц. вид. – К.: Парламентське вид - во, 2007. – 152 с.
9. Закон України “Про інноваційну діяльність” // Економіст. – 2004. – № 5. С. 4 – 9 / [Електронний ресурс] Режим доступу: (www.zakon.rada.gov.ua).
10. Калініна Л.М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології: [монографія] / Людмила Миколаївна Калініна. – К.: Інформавтодор, 2008. – 472 с.
11. Науково-організаційні основи експертизи інноваційної освітньої діяльності в регіоні: Науково-метод. посібник / [Даниленко Л.І., Паламарчук В.Ф., Зайченко О.І. та ін.]; за ред. Л. І. Даниленко. – К.: Логос, 2006. –196 с.
12. Паламарчук В.Ф. Першоснови педагогічної інноватики. Т.2. – К.: Освіта України, 2005. – 504 с.
13. Рабченко Т.С. підвищення професійної майстерності вчителя: Організаційно-управлінський аспект. Навч. пос. – К.: ІЗМН, 1967. – 132 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Androschuk G. Gosudarstvennaya innovatsionnaya politika // Biznesinform. – 1997. – # 1.
2. Bondar V.I. Didaktika: effektivni tehnologiyi navchannya studentiv / Volodimir Ivanovich Bondar: navch. posibnik // UDPU Im. M.P. Dragomanova. – K.: Veresen, 1996. – 129 s.
3. Vaschenko L.M. Upravlinnya Innovatsiynimi protsesami v zagalnly serednly osviti reglonu: [monograflya] / L.M. Vaschenko. – K.: Vidavniche ob'Ednannya «Tirazh», 2005. – 380 s.

4. A.Galchinskiy, V. GaEts. *Innovatslyna strateglya UkraYini. Reform.* - K.: Znannya UkraYini, 2005)
5. Danilenko L.I. *Menedzhment Innovatsly v osvIti* / L.I. Danilenko. - K.: Shk. svIt, 2007. - 120 s.
6. *Zakon UkraYini "Pro osvItu"* // *Zakonodavchl akti z pitan osvIti* / Verhovna Rada UkraYini. KomItet z pitan osvIti I nauki: ofIts. vid. - K.: Parlamentske vid - vo, 2004. - S. 21 - 52.
7. *Zakon UkraYini "Pro vischu osvItu"* // *Zakonodavchl akti z pitan osvIti* / Verhovna Rada UkraYini. KomItet z pitan osvIti I nauki: ofIts. vid. - K.: Parlamentske vid - vo, 2004. - S. 168 - 221.
8. *Zakonodavstvo UkraYini u sferI InnovatslynoYi dlyalnostI: Zblrnik zakonodavchih aktIv* / Verhovna Rada UkraYini. ofIts. vid. - K.: Parlamentske vid - vo, 2007. - 152 s.
9. *Zakon UkraYini "Pro Innovatslynu dlyalnIst"* // *EkonomIst.* - 2004. - # 5. S. 4 - 9 / [Elektronniy resurs] Rezhim dostupu: (www.zakon.rada.gov.ua).
10. KallInIna L.M. *Informatslyne upravlnnya zagalnoosvItlnIm navchalnim zakladom: sistemi, protsesi, tehnologIyi: [monograflya]* / Lyudmila MikolaYivna KallInIna. - K.: Informavtodor, 2008. - 472 s.
11. *Naukovo-organIzatslynl osnovi ekspertizi InnovatslynoYi osvItnoYi dlyalnostI v regIonI: Naukovo-metod. posIbnik* / [Danilenko L.I., Palamarchuk V.F., Zaychenko O.I. ta In.]; za red. L. I. Danilenko. - K.: Logos, 2006. -196 s.
12. Palamarchuk V.F. *Pershoosnovi pedagogIchnoYi Innovatiki. T.2.* - K.: OsvIta UkraYini, 2005. - 504 s.
13. Rabchenyuk T.S. *pIdvischennya profeslynoYi maysternostI vchitelya: OrganIzatslyno-upravlnskiy aspekt. Navch. pos.* - K.: IZMN, 1967. - 132 s.

КИЯШКО О.В.

старший викладач, кафедра
ділової іноземної мови
та міжнародної комунікації,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ, Україна

РОЛЬ ТА ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Процес навчання завжди потребує змін та вдосконалень. Освіта є тим процесом, який намагається використовувати найкращі технології та засоби для досягнення мети. Соціальні мережі стали невід'ємною частиною чи складовою сучасного суспільства, тому саме зараз викладачі та науковці намагаються скористатися їх перевагами та можливостями.

Ключові слова: інформаційні технології, соціальні мережі, доступність, нові можливості, навчання.

Процесс обучения всегда требует изменений и улучшений. Образование является тем процессом, который старается использовать лучшие технологии и способы для достижения целей. Социальные сети стали неотъемлемой частью или составляющей современного общества, поэтому именно сейчас преподаватели и ученые прикладывают все усилия, чтобы использовать их преимущества и возможности.

Ключевые слова: информационные технологии, социальные сети, доступность, новые возможности, обучение.

The process of learning always demands for changes and improvements. Education is the process which tries to use only the best technologies and means for achieving the goals. Social networks are a very important and vital part of the modern society. Teachers and scientists do their best in using social network's advantages and opportunities.

Key words: informational technologies, social network, accessibility, new opportunities, learning.

Постановка проблеми. Сучасний світ постійно рухається, змінюється, перетворюється та удосконалюється. Те, що 30-40 років навіть уявити було важко – стає нашим сьогоденням. Розвиток зараз означає не тільки і не стільки удосконалення навичок, але й вміння слідкувати за та наслідувати сучасні інформаційні техніки та технології. Система освіти відчуває та зазнає багатьох трансформацій і змін.

Саме зараз дуже важливо вміло перетворити сучасні інформаційні ресурси та інформаційно-комунікативні технології на ресурс освітнього процесу. [3] Інформаційний потік впливає не лише на інтереси (що вивчати?) та потреби (для чого вивчати?), але й на засоби та стратегії (як вивчати? та як навчати?).

Спілкування і взаємодія викладача та учня (студента) набувають нових форм і можливостей. Сучасні інформаційні технології мають свій вплив та наслідки в освітньому процесі, торкаючись виховної, учбової, методичної та організаційної сфер діяльності. Технології стають потужним інструментом, використання якого має бути ретельно спланованим та прорахованим.

Освітній процес обов'язково націлений на результат. Важливо вміло і своєчасно користуватися технологіями, щоб допомогти, а не нашкодити, чи розтягти учбову діяльність.

Аналіз досліджень та публікацій.

Одним з найпопулярніших інструментів інформаційних технологій є соціальні мережі (англ. social networks). Вперше цей термін був використаний соціологом Джеймсом Барнсом в 1954 році [6], тобто ще задовго до появи Інтернету. Барнс використав такий термін при написанні книги, але тоді словосполучення «соціальні мережі» не мало нічого спільного з сучасним його значенням. Але пояснення, яке тоді додав соціолог є актуальним і зараз. Він написав, що «социальная сеть – это нечто, что объединяет группы людей по интересам» [6].

В 1995 році Ренді Конрад створив першу соціальну мережу в сучасному розумінні – Classmates.com. [4]. Концепція виявилася дуже вдалою та зручною, тому можна вважати, що саме з цього періоду починається бурхливий розвиток соціальних мереж в Інтернеті.

Багато науковців зверталось до вивчення соціальних мереж, їх ролі та впливу на суспільство. Широковідомі роботи Абрамова Р.Н., Градосельської Г.В., Мальцева А.Д., Романовського Н.В., Пригожина І.Г., також слід згадати праці Р. Мертон, П. Бурдьє, Е. Тоффлера, П. Холланда [2], Г. Зиммеля, Е. Дюркгейм, Б. Веллмана, Д. Уайта та Х. Уайта.

Виклад основного матеріалу. Всі вже звикли до того, що навчальний процес змінюється разом з нашим суспільством, використовуючі

його досягнення та напрацювання. Змінюється темп життя, потреби суспільства і бізнесу, можливості науки і практика. Людина, яка є безпосереднім учасником цих змін, відчуває нові вимоги до себе, свого життя та освіти. Новітні технології торкаються не тільки нашої роботи чи повсякденного життя, вони вже стали невід'ємною складовою нашої освіти.

Кожна людина є користувачем Інтернет технологій. Виникає багато питань про вплив Інтернет ресурсів на людину та її життя – кожен має свою думку і ставлення до цього, але всі згодні з тим, що вплив, таки, є.

Ці факти підтверджуються дослідженнями, які показують, що в 2015 році 42,5 % українців у віці 18 років і старше майже кожен день користуються інтернетом, а ще 17 % - декілька разів на тиждень. [5] Інтернет технології допомагають задовольняти різні потреби, але згідно даних того ж видання 36% українців отримують інформацію з інтернету, а ще 32 % користуються для цього саме соціальними мережами.

Отже, якщо сучасна людина витрачає значну частину свого часу, користуючись соціальними мережами, то викладачі можуть задіяти цей простір й в освітній системі. Для цього розглянемо основні принципи соціальних мереж:

- спорідненість – можливість вказати бажану інформацію про себе і знайти людей, які поділять ваші інтереси або є близькими для вас за певними ознаками;
- спілкування – можливість окреслити (розширити або обмежити) коло людей для спілкування (дружне, професійне, приватне);
- присутність – можливість не втрачати, чи не переривати процес спілкування, ведення діало-

гу «в реальному часі»;

- відношення – соціальний статус чи посада можуть не впливати на процес спілкування чи взаємодії;
- групування – можливість для об'єднання людей, груп, класів за окремими потребами чи інтересами;
- обмін – зручний інструмент для розповсюдження інформації, відео та аудіо матеріалів будь-яких розмірів чи об'ємів;
- вільний доступ – «вхід та вихід» за бажанням учасника процесу.

Досвід використання соціальних мереж та ресурсів закордонних колег можна побачити в звітах, які готуються на основі анкетування. Згідно соціопитування проведеного Джейн Харт (Jane Hart) Top 100 tools 2015 [7] (Про 100 найкращих інтернет інструментів 2015 року) зазначаємо наступне – перше місце займає Twitter через зручність для професійного спілкування, он-лайн розмов та проведення конференцій.

На другому місці знаходиться YouTube. Для навчання цей ресурс надає найкращий доступ для безкоштовних відео матеріалів, а також дає можливість знайти, розповсюдити чи використати будь-яке відео.

П'яте місце належить Power Point. Цей ресурс широко використовується для створення високоякісних слайдів та презентацій, графіків та інших матеріалів, необхідних для онлайн освіти, дозволяє розробляти свої матеріали або користуватися безкоштовними шаблонами.

Facebook займає сьоме місце і вважається найкращою та найзручнішою мережею для спілкування з великою кількістю користувачів.

Skype (дев'яте місце) є безкоштовним засобом, який дозволяє розши-

рити кордони спілкування, підходить для приватних розмов або командного спілкування. Дуже часто використовується для вивчення іноземних мов, через простоту та доступність.

Wikipedia займає дванадцяте місце в цьому дослідженні. Не зважаючи на велику кількість нових ресурсів та мереж, вона все ще залишається найзручнішою для отримання загальних знань про будь-який об'єкт чи поняття.

Але є й такі мережі, які повинні швидко змінюватись чи вдосконалюватись, щоб залишатися актуальними. Moodle давно з'являється в рейтингах, але з часом поступово втрачає свої позиції через високу конкуренцію і зараз займає лише п'ятнадцяте місце. Тим не менш студент вважають Moodle зручним та добре наповненим ресурсом для вивчення обраних курсів.

Все більшої популярності набувають курси на платформі Coursera (сорок четверте місце в рейтингу). Університети з задоволенням використовують запропоновані на платформі можливості для створення та проведення своїх курсів.

Різноманіття соціальних мереж, платформ та ресурсів дає можливість говорити про певні переваги, які є дуже корисними для використання в навчальному процесі, а саме:

- більшість соціальних мереж є безкоштовними, що робить їх доступними для ширшого кола користувачів (викладачів та учнів/студентів);
- учні/студенти вже зацікавлені у використанні соціальних мереж, тому завдання викладача трохи спрощується, не має необхідності агітувати до відвідання, бо студент вже є членом тієї спільноти [1];
- процес навчання поєднується з набуттям навичок оволодіння

засобами та способами спілкування онлайн;

- дозволяють всім учасникам бути в курсі новин та будь-яких змін, що можуть вплинути на процес навчання/спілкування;
- швидкість розповсюдження інформації в соціальних мережах важко переоцінити;
- доступ до пропущеного матеріалу;
- можливість без перешкод (обмеження в часі, різна швидкість сприйняття, будь-яка частина доби, сором'язливість та інше) повертатися до потрібного матеріалу;
- властивість збереження необхідних матеріалів доступними без потреби їх роздруковувати та інше.

Проте однією з найбільших проблем використання соціальних мереж в навчальному процесі вважають знеособлення процесу спілкування та навчання. Через цей фактор важко говорити про індивідуальний підхід в навчанні, враховувати певні особливості. Учням/студентам інколи стає не можливо виявляти себе як особистість. Викладач при такому спілкуванні під час навчання відіграє значущу роль, бо від вдало обраного «тону» може залежати результат всього процесу/курсу. Водночас, така форма навчання стає гарною альтернативою для людей з певними вадами чи психологічними проблемами.

Висновки. Як і будь-яке нововведення використання інформаційних технологій, а саме соціальних мереж викликає багато спорів та обговорень. Важливість соціальних мереж для навчання та розвитку людини та суспільства ще не досконало вивчена.

Соціальні мережі, як суспільне явище, мають свої позитивні та негативні

характеристики. Серед позитивних окремо виділяються доступність та швидкість, що безумовно спрощує, прискорює, урізноманітнює, вдосконалює та покращує процес навчання. Скептики говорять про цілковите «затурення» у віртуальний світ, яке сприяє втрачання навичок живого спілкування та розвитку асоціальності.

Але всі погоджуються, що багато в

цьому процесі залежить від керівника/викладача, його вмінні вдало та своєчасно поєднувати різні види діяльності та форми навчання. Отже, майстерність поєднувати сучасні технології з корисним досвідом минулих поколінь і є тим скарбом, яким має оволодіти кожен викладач, зміло користуючись перевагами і зводячи до мінімуму недоліки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Домарева Є.В., Димова К.Б., Зозулина Ю.Е. Социальные сети как средство модернизации образовательного процесса./ Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. XXVIII международная научно-практическая конференция. №1(28) [Электронный ресурс]. URL: [http://sibac.info/archive/guman/1\(28\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/1(28).pdf).
2. Исаев Б.А. Социология краткий курс. [Электронный ресурс]. URL:http://www.k2x2.info/obshchestvoznaniye/sociologiya_kratkii_kurs/index.php.
3. Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. / Теория и практика образования в современном мире: материалы международной науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012). – СПб. Реноме. – 2012. – с.405-407.
4. Все о социальных сетях. Влияние на человека. [Электронный ресурс]. <http://secl.com.ua/article-vse-o-socialnyh-setjah-vlijanije-na-cheloveka.html>
5. Самые популярные соцсети среди украинцев. [Электронный ресурс]. <http://biz.liga.net/ekonomika/telekom/novosti/3405712-nazvany-samyie-populyarnye-sotsseti-sredi-ukraintsev.htm>
6. Социальные сети. [Электронный ресурс]. <http://www.executive.ru/wiki/index.php>
7. Jane Hart Survey. [Электронный ресурс]. Access at <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Domareva E.V., Dymova K.B., Zozulina Y.E. Socialnye seti kak sredstvo modernizacii obrazovatel'nogo processa. / Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletia. Gumanitarnye nauki. XXVIII mezhdunarodnaia nauchno-practicheskaiia konferenciia. - №1(28) [Elektronnyi resurs]. URL: [http://sibac.info/archive/guman/1\(28\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/1(28).pdf).
2. Isaev B.A. Sociologiya kratkiiy kurs. [Elektronnyi resurs]. URL:http://www.k2x2.info/obshchestvoznaniye/sociologiya_kratkii_kurs/index.php.
3. Klimenko O.A. Socialnye seti kak sredstvo obucheniia i vzaimodeystviia uchastnikov obrazovatel'nogo processa. / Teoriia i praktika obrazovaniia v

- sovremennom mire: materialy mezhdunarodnoiy nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, fevral 2012). – SPb. Renome. - 2012. – p.405-407.*
4. Vse o socialnyh setiah. Vliianie na cheloveka. [Elektronnyiy resurs]. <http://secl.com.ua/article-vse-o-socialnyh-setjah-vlijaniye-na-cheloveka.html>
 5. Samye populiarnye socialnye seti sredi ukraincev. [Elektronnyiy resurs]. <http://biz.liga.net/ekonomika/telekom/novosti/3405712-nazvany-samye-populyarnye-sotsseti-sredi-ukraintsev.htm>
 6. Socialnye seti. [Elektronnyiy resurs]. <http://www.executive.ru/wiki/index.php>
 7. Jane Hart Survey. [Elektronnyiy resurs]. Access at <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>

ОВДІЄНКО І.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології
та педагогіки, Національний
педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ТОЛЕРАНТНА ВЗАЄМОДІЯ У ВІДНОСИНАХ «ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ»

Стаття присвячена питанню толерантної взаємодії у відносинах «викладач – студент». Показниками толерантної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу виступають ступінь довіри, розуміння, можливість здійснювати спільну діяльність, яка не призводить до конфліктів, а також особливості емоційної сторони у відносинах один з одним.

Ключові слова: міжособистісні відносини, освіта, викладач, студент, толерантна взаємодія, емпатія.

Стаття посвящена вопросу толерантного взаимодействия в отношениях «преподаватель-студент». Показателями толерантного взаимодействия между субъектами образовательного процесса выступают степень доверия, понимания, возможность осуществлять совместную деятельность, которая не приводит к конфликтам, а также особенности эмоциональной стороны в отношениях друг с другом.

Ключевые слова: межличностные отношения, образование, преподаватель, студент, толерантное взаимодействие, эмпатия.

The article deals with the tolerant interaction in teacher-student relations. The measures of tolerant interaction in the educational process include trust, understanding and the ability for joint activities which do not lead to conflict, as well as the emotional aspect of teacher-student relationships. The educational process in higher education is shown to be based on the personal culture and teacher-student interactions which is found in inter-personal relationships, mutual respect, tolerance and openness to new knowledge. It should be noted that during higher education training intolerance in interpersonal interactions can be manifested as formal and alienated relations between teachers and

students, administrative-command management rather than democratic management, disrespect, intimidation, threats and discrimination based on individual characteristics, etc. To the author's mind, the main conditions of tolerance development, among others, include students' knowledge of the essential characteristics and contents of tolerance, tolerance-relevant personal values as well as the skills of tolerant interpersonal interaction.

Key words: *interpersonal relationships, education, teacher, student, tolerant interaction, empathy.*

Постановка проблеми.
Розробка актуальних питань вузівської підготовки і психології, які розглядають шляхи підготовки висококваліфікованого фахівця, багато в чому залежить від вивчення проблеми взаємостосунків між викладачами і студентами в навчально-виховній діяльності. У вищому навчальному закладі особливо активно протікає взаємодія між викладачами та студентами в будь-яких формах навчального процесу. З метою активізації навчальної діяльності студентів особливу увагу слід приділяти організації взаємодії в таких діадах: «викладач-група», «викладач-студент», «студент-група», «студент-студент».

Проблема взаємодії між викладачами і студентами у сучасних умовах є однією з найважливіших, тому що вона прямо або опосередковано охоплює цілу низку проблем: посилення мотивації студентів до навчання, покращення якості навчання, удосконалення навчального процесу, посилення змісту дисципліни, покращення комунікативних відносин, запровадження здорового способу життя, підвищення авторитету тощо.

Основою навчально-виховного процесу у вищому навчальному закла-

ді є культура взаємодії особистостей викладачів і студентів, що проявляється у міжсуб'єктних особистісних відносинах, у їх взаємоповазі, толерантному ставленні до думки іншого, відкритості до сприйняття сучасної картини світу, здатності до сприйняття та переживання нового знання. Тому, не викликає сумнів важливість та необхідність вивчення факторів та умов формування толерантної взаємодії у системі «викладач-студент», оскільки толерантність є умовою продуктивної спільної діяльності та позитивного спілкування, успішної соціалізації молоді людини.

Під час навчання у вищому навчальному закладі студент повинен розвинути в собі необхідні компетенції та особистісні якості, які зроблять можливою його успішну самореалізацію в майбутній професійній діяльності. Для досягнення цієї мети організація освітнього процесу повинна забезпечити суб'єктність та творчий саморозвиток студента, розвиток, насамперед, таких професійно значущих якостей, як творча активність та самостійність, здібність до самоосвіти протягом всього життя.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблемою досягнення взаєморозуміння в процесі взаємодії викла-

дачів і студентів переймалася значна кількість вчених, серед них праці В. Іллічової, Л. Коробейнікової, С. Михайлової, В. Сластьоніна, Є. Шиянова та ін., які вирішують питання культури взаємодії викладачів і студентів на основі гуманізації навчання, побудови партнерських відносин, проектування діалогічної моделі спілкування. Проблеми освітнього простору висвітлюються М. Барилко, А. Бондаревською, Л. Карамушкою, О. Пісоцькою та ін. увага дослідників була спрямована на різні аспекти проблеми взаємодії викладачів і студентів: системоутворюючі механізми самопізнання і самовдосконалення як складових внутрішньої культури індивіда досліджувалися Т. Черкашиною; С. Воронкіна досліджувала особливості розуміння особистості студента викладачами вищих навчальних закладів; Т. Чемоданова – діалог між студентами і викладачами як партнерську взаємодію; Ю. Ірхіна – толерантність і діалогічність у спілкуванні тощо.

Метою статті є виклад теоретичних засад проблеми толерантної взаємодії у відносинах між викладачем і студентом у освітньому просторі вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу

Перш ніж розглянути особливості толерантної взаємодії між викладачами та студентами слід визначити феномен толерантності. Категорія «толерантність» визначається як здатність до визнання, практичне визнання та повага до переконань та дій інших людей [2]. У соціологічному енциклопедичному словнику толерантність тлумачиться як терпимість до іншого способу життя, поведінки, звичаям, почуттям, ідеям, віруванням, витривалість по відношенню до емоційно несприятливим факторам [10]. У словнику практичного психолога С. Голо-

віна відзначає, що толерантність – це відсутність, послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор в результаті зниження чутливості до його впливу [11]. О. Алексеева та С. Братченко вбачають сутність міжособистісної толерантності в усвідомленому та ціннісно осмисленому особистісному виборі, у відповідності з яким людина, маючи власну думку, світогляд, поважає та визнає право іншого сприймати та мислити інакше, а також готовий розуміти та враховувати інші точки зору [4].

Узагальнюючі різні підходи у своєму дослідженні Ю. Тодорцева розглядає толерантність як загальнолюдську якість особистості, що виражається через послаблення її реакції на негативні фактори соціального середовища, вміння розуміти відмінний духовний стан чи інші погляди, терпимо ставитися до них і поважати гідність їх носіїв, враховуючи мету культурного з'ясування розбіжностей. Натомість толерантність характеризує лише ту особистості, яка відкрита до сприйняття інших культур, здатна поважати багатогранність людської думки і цінностей, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами.

Огляд досліджень щодо вищезазначеної проблеми показує, що поняття толерантності дослідники нерозривно пов'язують з особистістю і її формуванням, воно активно використовується в психології розвитку особистості: тут воно розглядається як особистості утворення, одночасно інтегруюче різні властивості особистості (самоставлення, самопізнання, відповідальність за власні вчинки, почуття гумору, емпатія, прихильність до інших, самовладання, терплячість, здатність до рефлексії, низький рівень тривожності, комунікабельність, уміння вира-

жати свою незгоду, аргументувати відмову від співробітництва, відсутність стереотипів тощо). І. Гриншпун розглядає толерантність як комплекс індивідуальних якостей, властивість особистості [2].

Серед умов формування толерантності виділяють діяльність та спосіб життя особистості, її потяги, плани, соціальні ролі [3]. Розглядаючи механізми міжособистісної толерантності, Г. Кожухарь трактує їх як стійку структуру певним чином пов'язаних психічних дій, активізація й цілісний прояв яких фаси літують зміни в сукупності властивостей особистості [4].

Визначаючи толерантність як особистісне утворення, як системну якість індивіда, яка формується у предметній діяльності та у спілкуванні, враховуючи єдність механізмів формування особистості та толерантності, закономірно припустити, що передумовами формування толерантності виступають природні задатки – індивідні властивості (вікові, статеві та індивідуально-типологічні), детермінуючі властивості нервової системи індивіда, які інтегруються у задатки здібностей і темперамент. Безумовно, індивідні властивості не визначають, бути чи не бути людині толерантною по відношенню до себе та іншого, але, як відзначала Л. Божович, не існує ні однієї вродженої особливості, яка була б повністю нейтральною для психічного розвитку, а відповідно, і для формування особистості [1].

Толерантність як цінність і якість особистості виконує наступні функції:

- адаптивну, передбачає пристосування до несприятливих факторів середовища;
- орієнтовно-комунікативну, яка дозволяє зрозуміти партнера по спілкуванню, спільної діяльності;

- активну як можливість змінити чужу думку, поведінку, іншу людину, але без застосування засобів примусу в згуртуванні малих та великих груп;
- рефлексивну як можливість перегляду особистісних смислів, переоцінки ситуації та пошуку виходу з неї;
- гносеологічну як можливість самопізнання; розширення меж індивідуального та колективного досвіду;
- прогностичну, яка дозволяє передбачити стратегії поведінки і діяльності особистості;
- превентивну, яка попереджує агресивні поведінкові реакції та ін. [2].

Педагогічна взаємодія в системі «викладач-студент» являє собою систему взаємних впливів суб'єктів, які включені в спільну діяльність на основі спільних цілей професійної освіти. Ця взаємодія між викладачем і студентом впливає на формування системи цінностей майбутнього фахівця, таких як людина, особистість, істина, освіта, професія тощо.

Толерантна взаємодія у вищому навчальному закладі передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачами та студентами на толерантній основі, емоційно-вольову готовність до рівноправного діалогу та критичному сприйняттю реалій життя, обмін цінностями та співробітництво, врахування інтересів оточуючих, здатність до досягнення компромісу та продуктивному вирішенню конфліктних ситуацій.

Толерантна педагогічна взаємодія суб'єктів ВНЗ сприяє розвитку толерантного освітнього простору, професійному та особистісному розвитку всіх учасників даного процесу.

В якості видів (рівнів) толерант-

ної педагогічної взаємодії виділяють діалог, опіку, компроміс і співробітництво.

Діалогова взаємодія характеризується рівністю позицій у спілкуванні, високим рівнем емпатії, почуттям партнера, відсутністю стереотипів у сприйнятті інших, гнучкістю мислення, адекватною оцінкою своєї особистості. Опіка як вид толерантної взаємодії передбачає турботу та характеризується емоційною стабільністю, умінням прийти на допомогу. Компроміс передбачає взаємні поступки на шляху реалізації своїх інтересів із врахуванням інтересів протилежної сторони. Співробітництво включає спільне визначення цілей діяльності, спільне її планування, розподіл сил і засобів на основі можливостей кожного. Це рівень толерантної поведінки характеризується наявністю контакту, доброзичливості, ввічливості, терпіння, довірливості, соціальної активності, мобільності дій.

У процесі вузівської підготовки інтолерантність (нетерпіння) у міжособистісній взаємодії може проявлятися у наступних формах: формалізація й відчуження стосунків між викладачами та студентами, переважання адміністративно-командних методів над демократичними; невивічливість, глузування, вираження зневаги; переслідування, залякування, погрози, фізичне та моральне придушення; дискримінація за ознакою статі та інших відмінностей (ізоляція в колективі, позбавлення або обмеження прав); безцеремонне нав'язування своєї думки, культури та поведінки тощо.

На думку І. Котової, Є. Шиянова, «оптимальним варіантом взаємодії в системі «викладач-студент» буде установка викладача на функціонально-рольову та особистісну взаємодію, коли особистісне проступає через його

рольову поведінку» [6, с. 13]. Таке поєднання забезпечує трансляцію не тільки загально соціального, але і індивідуального досвіду викладача. В цьому випадку педагог, реалізуючи потребу бути особистістю, в свою чергу формує відповідну потребу і здатність у студентів.

Система «викладач-студент» є частиною освітнього простору вищого навчального закладу і включає в себе три складові:

- 1) особистість викладача як суб'єкта діяльності і спілкування;
- 2) особистість студента як суб'єкта діяльності і спілкування;
- 3) простір взаємодії викладача і студента [8].

Для викладача вищого навчального закладу важливо не тільки організовувати процес спілкування з метою передачі знань, але й продемонструвати комунікативні уміння, артистизм, чарівність, емоційність живого спілкування. Дуже важливо також «навчити студентів комунікативним умінням, підвищити їх комунікативну компетентність, оскільки це, в свою чергу, покращить пізнавальні здібності, навчить визнавати свої помилки, щадити самолюбство співрозмовника, зняти непотрібний емоційне напруження, бути терплячим та невимушеним партнером у спілкуванні» [8, с. 100].

Під час теоретичного аналізу феномена толерантної взаємодії викладача зі студентами можна виокремити:

- толерантність до зовнішнього вигляду студента;
- толерантність до його поведінки і відношення до предмета;
- толерантність до сприйняття студентом викладача.

Необхідно розрізняти толерантність і оцінку поведінки. Для себе оцінювати поведінку студента можна по-різному, але залишатися при цьо-

му толерантним, доброзичливим та вміти свої оцінки тримати при собі, не намагаючись доводити їх до відома інших. Викладачу потрібно бути толерантним, але і вимогливим – це прояв не байдужого ставлення до якості та стилю поведінки студента.

Викладач повинен усвідомлювати, що студенти сприймають його як взірця для наслідування. Вигляд викладача, його відповідність культурним та науковим очікуванням аудиторії, щира повага до студента, готовність надати компетентну пораду, внутрішня мотивація до викладання, активна науково-дослідна діяльність, особистісна чарівність та любов до предмета – все це забезпечить розвиток відносин ділового партнерства, викличе у студента зацікавленість до майбутньої професії, бажання здійснювати самопізнання, саморозвиток, рефлексію, особистісно-діяльнісну самореалізацію. Якщо ж відносини студента і викладача за якихось причин не складаються, викладач повинен зберігати спокійну, шанобливу і неупереджену поведінку, оцінюючи не особистість студента, а виключно його знання [8, с. 11].

Проте у встановленні толерантних відносин в системі взаємодії «викладач-студент», важливу роль відіграють і самі студенти. На думку А. Вербицького, у вищому навчальному закладі студент виступає не тільки як суб'єкт пізнавальної діяльності, хоча вона і є для нього ведучою, але і як об'єкт спілкування. Не тільки викладач повинен певним чином вести себе, щоб не порушувати, не вторгтися в особистісний простір студента, але і студент повинен дотримуватися рамок і меж чужого простору, поважаючи переваги та недоліки особистості іншої людини [7].

Дослідники вищої школи відзнача-

ють багато численні факти девіантної поведінки студентів: конфліктність у відносинах з викладачами і товаришами по навчанню, порушення навчальної дисципліни на заняттях і поза аудиторної діяльності, невміння раціонально розподілити час, невміння адаптуватися до вимог, які висуває вузівське навчально-освітнє середовище.

Вчені також відмічають слабку сформованість умінь студентів вести спір, діалог, брати участь у дискусіях по різних питаннях, відсутність уміння прислухатися до думки опонентів, небажання погоджуватися з опонентом навіть у тих випадках, коли останній наводить глибоко обґрунтовані та аргументовані докази на захист свого твердження, думки або висновку. Зазначається і послаблення колективізму, нездатність співвіднести власні інтереси з інтересами оточуючих. Все це утруднює професійну та соціальну адаптації студента у подальшій професійній та соціальній діяльності.

У якості основних умов формування толерантності у студентському середовищі окреслюються наступні:

- підвищення рівня інформованості студентів про суттєві та змістові характеристики толерантності;
- формування толерантності в особистій сфері цінностей студентів та перетворення в регулятивний принцип їх професійної та непрофесійної діяльності;
- формування умінь та навичок толерантної міжособистісної взаємодії;
- формування установок на толерантність, які складаються із здатності та емоційно-вольової готовності студента до рівноправного діалогу з іншим;
- використання лекційних, дискусійних та ігрових форм і тре-

нінгів у навчально-виховній роботі для формування толерантності [8].

Для досягнення цілей толерантного розвитку особистості студента викладач повинен володіти здібностями толерантної взаємодії з ним на всіх рівнях. Також необхідно враховувати, що викладач не формує особистість, її знання, уміння, якості, а створює умови, при яких студент включається в активну діяльність задля досягнення певної мети, тобто самовдосконалюється. Викладач повинен створити умови для включення толерантності в особисту систему цінностей студентів, спираючись на яку, вони в процесі різноманітної спільної діяльності з викладачем, подальшого самовиховання почнуть розвивати у собі толерантність як особистісну якість. Зробити це під силу тільки чуйним, відкритим

і толерантним викладачам [8, с. 12].

Особистісні простори викладача і студента розширюються в силу того, що, поважаючи та приймаючи себе, відчуваючи власну цінність та унікальність, такі особистості приймають та поважають інших, визнають їх унікальність та особисту автономію, розширюючи тим самим особистісний простір інших [4, с. 205].

Висновки.

Таким чином, встановлення та підтримка позитивних міжособистісних відносин в системі «викладач-студент» можливо, якщо і студент, і викладач у взаємодії один з одним будуть толерантні. Уміння суб'єктами освітнього процесу толерантно взаємодіяти один з одним відкриває широкі можливості та перспективи для гармонізації міжособистісних відносин та гуманізації освітнього процесу в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. 3-е изд. – М. : МПСИ, 2001. – 352 с.
2. Гриншпун И. Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности: к вопросу о толерантности как психическом явлении // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. / отв. ред. С. К. Бондырева. 2-е изд., стер. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК». – С. 31-40.
3. Губогло М. Н. Толерантность сознания молодежи: состояние и особенности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. / ред. С. К. Бондырева. 2-е изд., стер. – М. : МПСИ, 2001. – С. 99-163.
4. Кожухарь Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении // Вопросы психологии / Г. С. Кожухарь. – № 2., 2006. – С. 3-12.
5. Коломієць О. В. Про результати дослідження взаємовпливу стилю педагогічного спілкування викладачів та їх індивідуальних особливостей / О. Д. Сафін, О. В. Коломієць // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово- спеціальні науки / відповід. ред. В. В. Балабін. – К. : Київський ун-т, 2008. – Вип. 20-21. – С. 36-40.
6. Котова И. Б. Педагогическое взаимодействие / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 1997. – 112 с.

7. Палховская Е. Б. Толерантное отношение преподавателя к студентам // Принцип толерантности и его применение в современном образовательном процессе (тезисы 6-ой научно-методической конференции). / Е. Б. Палховская. – В 2-х частях. Часть 2. – Мн., БГУ, 2009. – с. 9-12.
8. Пісоцька О. О. Особливості взаємодії викладача і студентів у навчально-виховному процесі / О. О. Пісоцька, І. В. Знаменська // Актуальні проблеми сучасної медицини. – 2009. – Т. 9, Вип. 4(28), Ч. 3. – 265 с.
9. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 976 с.
10. Социологический энциклопедический словарь : На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред.-координатор Г. В. Осипов. – М. : Норма (Издательская группа «Норма – ИНФРА-М»), 2000. – 488 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti : Izbrannyye psichologicheskie trudy / pod red. D. I. Feldshteyna. 3-e izd. – M. : MPSI, 2001. – 352 s.
2. Grinshpun I. B. Ponyatie i sodержatelnyye harakteristiki tolerantnosti: k voprosu o tolerantnosti kak psichicheskom yavlenii // Tolerantnoe soznaniye i formirovaniye tolerantnykh otnosheniy (teoriya i praktika) : sb. nauch.-metod. st. / otv. red. S. K. Bondyireva. 2-e izd., ster. – M. : MPSI ; Voronezh : NPO «MODEK». – S. 31-40.
3. Guboglo M. N. Tolerantnost soznaniya molodezhi: sostoyaniye i osobennosti // Tolerantnoe soznaniye i formirovaniye tolerantnykh otnosheniy (teoriya i praktika) : sb. nauch.-metod. st. / red. S. K. Bondyireva. 2-e izd., ster. – M. : MPSI, 2001. – S. 99-163.
4. Kozhuhar G. S. Problema tolerantnosti v mezhluchnostnom obschenii // Voprosy psichologi / G. S. Kozhuhar. – # 2., 2006. – S. 3-12.
5. Kolomiets O. V. Pro rezultati doslidzhennya vzaemovplyvu stilyu pedagogichnogo spilkuvannya vkladachiv ta yih individualnih osoblivostey / O. D. Safin, O. V. Kolomiets // Visnik KiYivskogo natsionalnogo universitetu Imeni Tarasa Shevchenka. Vyskovo- spetsialni nauki / vldpovld. red. V. V. Balabin. – K. : KiYivskiy un-t, 2008. – Vip. 20-21. – S. 36-40.
6. Kotova I. B. Pedagogicheskoe vzaimodeystvie / I. B. Kotova, E. N. Shiyarov. – Rostov-n/D.: Izd-vo RGPU, 1997. – 112 s.
7. Palhovskaya E. B. Tolerantnoye otnosheniye prepodavatelya k studentam // Printsip tolerantnosti i ego primeneniye v sovremennom obrazovatelnom protsesse (tezisy 6-oy nauchno-metodicheskoy konferentsii). / E. B. Palhovskaya. – V 2-h chastyakh. Chast 2. – Mн., BGU, 2009. – s. 9-12.
8. Plsotska O. O. Osoblivosti vzaemodiyi vkladacha i studentiv u navchalno-vihovnomu protsesi / O. O. Plsotska, I. V. Znamenska // Aktualni problemi suchasnoyi meditsini. – 2009. – Т. 9, Vip. 4(28), Ч. 3. – 265 s.
9. Slovar psichologa-praktika / sost. S. Yu. Golovin. – Minsk : Harvest, 2001. – 976 s.
10. Sotsiologicheskii entsiklopedicheskii slovar : Na russkom, angliyskom, nemetskom, frantsuzskom i cheshskom yazykakh / red.-koordinators G. V. Osipov. – M. : Norma (Izdatelskaya gruppa «Norma – INFRA-M»), 2000. – 488 s.

ПИЛИПЕНКО Н.М.,
кандидат психологічних наук,
психолог, Центр студентського
розвитку та культурних програм
Черкаського державного
технологічного університету,
м. Черкаси, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті представлено результати емпіричного дослідження психологічної готовності студентів і викладачів до впровадження європейських стандартів освіти в Україні; розглянуто психологічні засоби поліпшення професійно-психологічної адаптації викладача та якості освітніх послуг, наданих ним.

Ключові слова: професійно-психологічна адаптація, професійна компетентність, якість освіти і діяльності викладача, професійно значущі особистісні характеристики, європейські стандарти вищої освіти, конкурентоспроможність фахівця.

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологической готовности студентов и преподавателей к внедрению европейских стандартов образования в Украине; рассмотрено психологические средства улучшения профессионально-психологической адаптации преподавателя и качества образовательных услуг, предоставленных им.

Ключевые слова: профессионально-психологическая адаптация, профессиональная компетентность, качество образования и деятельности преподавателя, профессионально-значимые личностные характеристики, европейские стандарты высшего образования, конкурентоспособность специалиста.

In the article are presented the results of empiric research of psychological readiness of students and teachers to introduction of the European standards of education in Ukraine; the complex approach is applied to consideration of improvements facilities of professionally

psychological adaptation of teacher and quality of educational services which are given them.

Key words: *professionally psychological adaptation, professional competence, quality of education and activity of teacher, professionally meaningful personality descriptions, European standards of higher education, competitiveness of specialist.*

Постановка проблеми. Модернізація національної освіти та її інтеграція у світову систему вимагають дослідження психологічних умов впровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. Саме на викладачів покладають надію щодо сприяння ними успішності впровадження освітніх реформ і забезпечення конкурентоспроможності українського фахівця на ринку праці. “У зв’язку з європейською орієнтацією України наголос все більше роблять на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісній орієнтованості навчального процесу...” [1, с.241].

Мета дослідження полягає у з’ясуванні психологічних умов впровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. *Основна ідея статті* – успішність професійно-психологічної адаптації викладача в умовах європейських нововведень є визначальною умовою якісної підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій засвідчує, що в науковій літературі є узагальнені вимоги до професійної діяльності викладача вищої школи (А.М. Алексюк, І.Я. Лернер, А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, В.А. Семиченко, В.А. Козаков, А.І. Кузьмінський, І.П. Підласий, А.В.

Фурман, І.Ф. Харламов й ін.); а також окремі положення теорії діяльності й розвитку особистості (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, О.М. Леонтєв, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн й ін.). У вивченні проблеми професійної адаптації особистості вагомий внесок зробили в наш час такі сучасні українські дослідники, як В.В. Васильєв, С.С. Занюк, О.М. Кокун, О.М. Корніяка, С. Г. Москвіцьов, В.А. Семиченко, Е.Е. Симанюк й ін. *Проте проблема дослідження психологічних умов впровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні ще не була предметом спеціального вивчення.*

Виклад основного матеріалу дослідження. Вагомою психологічною умовою впровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні є успішність професійно-психологічної адаптації викладача ВНЗ до освітніх нововведень, яку ми розглядаємо як психологічну готовність фахівця до інноваційних перетворень на когнітивному, мотиваційному, емоційному та поведінковому рівнях; як перебудову структури набору значущих особистісних характеристик, а також як встановлення оптимальної відповідності між його особистісно-професійними якостями і вимогами професійного довкілля, завдяки чому реалізуються професійні мотиви й цілі, забезпечується якість викладацької діяльності.

До об'єктивних критеріїв професійно-психологічної адаптації викладацького складу до впровадження європейських стандартів освіти ми відносимо лише ті, які стосуються оцінювання якості діяльності викладача відповідно до цих стандартів. Європейські стандарти вищої освіти – це визнані міжнародними країнами загальні вимоги до якості освіти, організації навчально-виховного процесу, кваліфікаційних характеристик фахівця і професійної компетентності викладача. Визначальними щодо якості освітнього процесу є особистість викладача і студента, їх оптимальний для співпраці рівень відповідальності й адекватна самооцінка; систематичне оцінювання результатів діяльності кожного окремого викладача; якість навчальних матеріалів; методи навчання та форми контролю і управління навчальним процесом; засоби навчання та навчально-фахове довкілля, в якому студентська молодь і ділові стосунки є найвищою цінністю.

З огляду на таке міркування, ми визначаємо наступні критерії професійно-психологічної адаптації викладача вищої школи в умовах європейських нововведень: якісне викладання навчальних предметів; високий рейтинг науково-педагогічної роботи; участь у винахідницькій та раціоналізаторській діяльності; високий рівень відповідальності й дотримання дисципліни на робочому місці; партнерська взаємодія з колегами та з керівництвом; професійні компетенції як застосування професійних знань в успішному розв'язанні складних навчальних ситуацій та добра обізнаність у виконанні своїх службових обов'язків; дотримання нормативно-правових параметрів своєї діяльності; постійне поліпшення й оновлення навчальних планів і програм навчальних дисци-

плін та науково-методичного забезпечення відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки майбутніх фахівців; професійна компетентність та комунікативна – як її вагома складова); наявність мотивації до вдосконалення своєї діяльності. У свою чергу, група суб'єктивних критеріїв охоплює такі параметри, як адекватна оцінка викладачем своїх професійних здібностей і можливостей; задоволеність своїми соціальним статусом, працею, професією, спілкуванням з педагогічним колективом та студентами і життям загалом.

Одна з вагомих умов впровадження європейських стандартів освіти – це професійна компетентність викладача такого рівня, який здатний забезпечити *якісну підготовку майбутніх фахівців*. Однак рівень якості вищої освіти в Україні відповідає країнам, що розвиваються, до того ж, кількість дипломованих спеціалістів є великою порівняно з наявністю робочих місць – цей чинник негативно впливає на мотивацію професійної діяльності викладача. В Україні досить скромне державне фінансування вищої школи; система освіти ідеологізована політикою і залежна від неї; відсутнє незалежне тестування випускників ВНЗ; система наукових ступенів складна порівняно з загальноєвропейською, що перешкоджає мобільності викладачів і науковців в Європі; особливості української ментальності зумовлюють неспроможність швидко перебудуватися.

Зокрема, А.В. Фурман виділяє такі риси української нації: інтровертність; індивідуалізм з проявами інтроспективності; неготовність до швидких і радикальних змін; прагнення до досконалості; відірваність від суспільного життя; неспроможність навчатися на досвіді власного історичного минулого; певні імпульсивність

й надмірна чуттєвість; емоційність, що породжує внутрішні конфлікти, стресові й невротичні стани, відхід від реальності; недостатність соціальної волі; слабкість соціального характеру, що спричинює невідповідність змін жодному реформаторському плану чи проекту [5]. Безумовно, ці риси нації мають великий вплив на проблеми реформування вищої освіти. Проте їх можна коригувати, наприклад, знизити рівень індивідуалізму української ментальності як викладачів, так і студентів, залучаючи їх до активного громадського й суспільного життя з метою захисту інтересів освітян та розвитку науки й освіти.

Особливості менталітету зумовлюють певною мірою психологічну неготовність викладачів до перемін, їх незадоволення реформуванням освіти. Так, на початкових етапах впровадження європейських стандартів освіти в Україні кредитно-модульна система підготовки фахівців для багатьох виявилася формальною процедурою.

Оцінювання викладачами переваг і недоліків кредитно-модульної системи підготовки фахівців було досліджено нами за допомогою анкетування. Таку ж анкету – “Ставлення студента до кредитно-модульної системи організації навчального процесу” – було запропоновано студентам п'ятих курсів для дослідження їх психологічної готовності (на мотиваційному, пізнавальному й емоційному рівнях) до кредитно-модульної системи організації навчання. Для розробки питань анкети було застосовано пропозиції групи експертів, здебільшого представників професорсько-викладацького складу. На основі результатів анкетування викладачів і студентів отримано дані про узгодженість їхніх міркувань. Ступінь цієї узгодженості дає можливість зро-

зуміти особливості ділових стосунків у навчальній діяльності, специфіку зворотного зв'язку, особливості рефлексії щодо себе та інших й ставлення представників академічного довкілля до європейських орієнтирів сучасної освіти. У дослідженні взяло участь 29 викладачів Черкаського державного технологічного університету віком від 31 до 68 років; 22 студенти денної форми навчання п'ятого курсу лінгвістичного факультету Черкаського державного технологічного університету віком від 21 до 22 років та 21 студент заочної форми навчання п'ятого курсу факультету ринкових, інформаційних та інноваційних технологій Київського національного університету технологій та дизайну віком від 21 до 25 років. Викладачі й студенти оцінювали переваги і недоліки застосування кредитно-модульної системи організації навчання згодою (за що отримували 2 бали), або ж незгодою (0 бал) із запропонованими твердженнями. Сумніви щодо цих тверджень оцінювалися 1 балом. Учасникам анкетування було запропоновано доповнити твердження відповідно своїх міркувань, досвіду, знань. Деякі результати анкетування – якісний аналіз схвальних відповідей учасників цієї процедури – подано в таблиці № 1.

Погодження учасників анкетування із запропонованими твердженнями підводить дослідника до розуміння вимог професійного довкілля, його ціннісні й світоглядні настанови щодо бажаності перемін загалом. Так, найвищим показником в оцінюванні викладачами (66 %) кредитно-модульної системи організації навчального процесу є вибір ними переваги “послідовне й систематичне нагромадження балів”; однак згодними з недоліком “швидке відрахування студента з ВНЗ” виявилось всього 2 % опитува-

Таблиця 1.

Оцінювання викладачами й студентами переваг і недоліків кредитно-модульної системи організації навчального процесу

Переваги кредитно-модульної системи організації навчання	Викладачі (у %)	Студенти 1 група (у %)	Студенти 2 група (у %)	Недоліки кредитно-модульної системи організації навчання	Викладачі (у %)	Студенти 1 група (у %)	Студенти 2 група (у %)
Підвищує активність у процесі навчання.	9 (31 %)	10 (45 %)	13 (62 %)	Надмірне навантаження викладачів і студентів.	17 (59 %)	7 (32 %)	5 (24 %)
Знімає у студентів надмірну тривогу у зв'язку із складанням іспитів.	12 (41 %)	7 (32 %)	8 (38 %)	Психологічна неготовність викладачів і студентів до застосування ECTS-системи.	12 (41 %)	8 (36 %)	7 (33 %)
Мотивує до якісного засвоєння знань.	7 (24 %)	8 (36 %)	8 (38 %)	Швидке відрухування студента з ВНЗ.	2 (7%)	3 (14 %)	5 (24 %)
Прозора система оцінювання.	12 (41 %)	8 (36 %)	11 (52 %)	Не вистачає часу для якісного засвоєння знань.	13 (45 %)	10 (45 %)	10 (48 %)
Можливість подальшого навчання за кордоном.	6 (21 %)	13 (59 %)	5 (24 %)	Формальне ставлення студентів і викладачів до вимог кредитно-модульної системи навчання.	17 (59 %)	9 (41 %)	6 (29 %)
Послідовне і систематичне нагромадження балів.	19 (66 %)	14 (64 %)	13 (62 %)	Незрозумілість доцільності застосування ECTS-системи.	14 (48 %)	3 (14 %)	10 (48 %)
Надання студенту більшої самостійності у навчанні.	16 (55 %)	10 (45 %)	13 (62 %)	Неготовність першокурсників до прояву активності для нагромадження балів.	17 (59 %)	10 (45 %)	11 (52 %)
Застосування сучасних інформаційних технологій.	12 (41 %)	15 (68 %)	14 (19 %)	Неузгодженість традиційної системи освіти й сучасних освітніх стандартів.	20 (69%)	11 (50 %)	6 (29 %)

Примітка: викладачі ВНЗ – 29 осіб; 1 група – 22 студенти денної форми навчання; 2 група – 21 студенти заочної форми навчання.

них; а “формальне ставлення студентів і викладачів до кредитно-модульної системи навчання” обрало 59 % дорослих. Можливо, причиною такої суперечності є неузгодженість традиційного навчання і європейських освітніх стандартів – з цим твердженням погодилося 69 % викладачів. Неготовність першокурсників до прояву активності для нагромадження балів оцінило 59 % викладачів, хоча вони ж одночасно надають перевагу такому показникові мотиваційного рівня психологічної готовності студентів до досягнення продуктивності в навчальній діяльності як прояв їх більшої самостійності (цю перевагу обрало 55 % викладачів). Подібні вибори щодо переваг і недоліків кредитно-модульної системи організації навчання характерні й для студентів.

Схожість міркувань студентів і викладачів щодо переваг і недоліків кредитно-модульної системи підготовки фахівців свідчить про їхню спрацьованість, партнерську взаємодію та конструктивний зворотний зв'язок між ними. Натомість наявність амбівалентності оцінок, суперечностей в аналізі переваг і недоліків кредитно-модульної системи підготовки фахівців вказує на неадаптивні стратегії професійної поведінки викладачів, які мотивовані на пошук раціонального застосування європейських пропозицій та засобів модернізації навчального процесу.

Виявлені суперечності не єдині, їх наявність підтверджується за різними індивідуальними показниками. Одна з їх причин – це незрозумілість для представників навчально-фахового довілля доцільності застосування ECTS-системи (з цим її недоліком погодилося 48 % викладачів і 48 % студентів заочної форми навчання) та неузгодженість традиційної системи

освіти й сучасних освітніх стандартів (цей недолік підтвердило 69 % викладачів й 50 % студентів денної форми навчання). Якщо на емоційному рівні (його головний показник – вищеназвана система знімає надмірну тривогу у зв'язку із складанням іспитів) викладачі оцінили психологічну готовність студентів до кредитно-модульної системи організації навчання приблизно задовільною, то на пізнавальному та мотиваційному рівнях – ще з нижчими показниками, враховуючи той факт, що із запропонованими твердженнями анкети більшість не погодилася, а сумнівалася щодо них досить мала кількість опитуваних (всього 17 %).

Неготовність студентів до прояву активності за умови їх оптимального рівня мотивації може бути пов'язана з відсутністю належної дієвості психологічних чинників адаптації самих викладачів до застосування ними європейських стандартів освіти. Бар'єром цьому може бути прояв ментальних психологічних особливостей у професійній реалізації особистості викладача вищої школи. Для вивчення найвагоміших професійних характеристик викладача учасникам анкетування було запропоновано описати їх. Студенти і їх старші партнери однаковою мірою оцінили такі найважливіші професійно значущі особистісні характеристики викладача, як позитивне ставлення до студентської молоді, наявність почуття гумору, комунікабельність, впевненість у собі, відповідальність. Цікавим є той факт, що студенти описали “ідеального викладача” лише прикметниками, а викладачі – більше дієсловами, через які вони виявляють ставлення до проектування своєї майбутньої професійної діяльності відповідно до конкретної мети, що свідчить про прояв творчої суб'єктності, високий рівень саморе-

гуляції й внутрішній локус контролю. Тому вони й вважають, що викладачу потрібно мати ступінь і звання; проходити стажування у провідних ВНЗ; слухати інших, а не лише себе; відверто й без фальші любити викладання й самих студентів; бути патріотом своєї країни й університету; вміти давати знання студентам; застосовувати сучасні комп'ютерні технології; брати участь у міжнародних наукових конференціях; бути відповідальним за ефективність використання аудиторних годин; займатися науковою роботою; постійно працювати над підвищенням свого кваліфікаційного рівня тощо.

Серед зафіксованих учасниками анкетування об'єктивних показників якісної викладацької діяльності є фахова компетентність, яка виявилася найвагомішою як для викладачів, так і для студентів. "Результати багатьох досліджень свідчать, що причиною багатьох кризових проблем є саме некомпетентність фахівців..." [2; 4, с. 13].

Безумовно, поява європейського ринку праці вимагає нових форм підвищення кваліфікації викладачів вищої школи. Якщо викладачі не переорієнтуються на європейський рівень викладання – молодь (особливо обдарована) виїжджатиме з України на навчання в закордонні заклади, що може провокувати руйнування національної освіти.

Проте в умовах різних нововведень в освітянському житті певна група фахівців завжди матиме ригідні настанови щодо змін, досить консервативні погляди, неконструктивні прояви механізмів психологічного захисту, що може негативно відображатися на навчальній діяльності. У результаті якісного аналізу анкетних даних нами виділено дві групи викладачів – з консервативними міркуваннями (всього 22

%) та реформатори (78 %). Безумовно, адаптованими до нововведень є прихильники реформ. Вони висловлюються за оновлення нормативної бази вищої освіти України; адекватно відстоюють збереження найкращого у вітчизняній моделі освіти і переваги європейських нововведень, обґрунтовуючи в анкетних даних такі міркування: "кредитно-модульна система організації навчання розроблялася на основі бажання студентів отримати сучасну конкурентоспроможну освіту і, як наслідок цього, є регулятором самостійної якісної роботи студентів"; "викладач повинен бути обізнаним щодо сучасних потреб європейського ринку праці для розподілу акцентів у викладанні предметів", "викладач повинен вдосконалювати свою професійну компетентність відповідно до європейських стандартів освіти" тощо.

Викладачі з стійкими поглядами (назвемо їх консерваторами) навпаки, намагаються суб'єктивно принизити значення перетворень. Реформатори і консерватори однаковою мірою наголошують на необхідності підвищення рівня кваліфікації викладача вищої школи з метою наближення її до європейських вимог та виявляють ставлення до студента як до самої значущої цінності. Проте реформаторська група викладацького складу налаштована більшою мірою на міжнародне педагогічне партнерство, є відкритішою й гнучкою та має високий рівень задоволення своєю роботою в умовах перемін в системі освіти.

Відтак, психологічними умовами впровадження європейських нововведень в освіті є: психологічні особливості суб'єкта викладацької діяльності, його відповідальність і дієвість у професійній сфері з врахуванням національної ментальності та збереження культурних традицій в освіті; опти-

мальний рівень мотивації досягнення успіху в діяльності та прагнення підвищити її якість; наявність професійно значущих особистісних характеристик; психологічна готовність до введення освітніх реформ.

Незважаючи на привабливість стратегій Болонського процесу, кожна країна повинна зберігати національну самобутність – надбання в освіті, культурні цінності, шанобливе ставлення до освітянських традицій та історії рідного народу, інтелектуальні й моральні риси представників академічного довілля. “Важливим чинником у системі морально-духовних якостей особистості викладача є його почуття національної гідності...” [3, С. 152]. Лише викладач з високим рівнем поваги до свого народу і його історії може гармонійно й логічно поєднувати інноваційні підходи, властиві європейським стандартам в освіті з традиційними вітчизняними. Почуття його національної гідності – своєрідний камертон для майбутніх фахівців, що визначає вплив педагога на них.

Висновки. Емпірично доведено – викладачі з професійно-значущими особистісними характеристиками, що визначають позитивне ставлення фахівця до викладацької діяльності, навчального закладу, студентів й до самого себе – психологічно готові до процесів європейської інтеграції України та здатні забезпечити якісну підготовку випускників вищої школи. За результатами оцінювання професійно-значущих особистісних характеристик викладачі-реформатори, які більш психологічно готові до перемін, мають високий рівень психологічної адаптованості та можуть гармонійно й

логічно поєднувати інноваційні підходи, властиві європейським стандартам в освіті з традиційними вітчизняними.

Розглянуті психологічні умови впровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні: засоби професійно-психологічної адаптації викладача вищої школи до впровадження міжнародних стандартів освіти, психологічна готовність до інноваційних перетворень як настанова на отримання якісного результату в роботі; психологічні особливості суб'єкта викладацької діяльності – його відповідальність і дієвість у професійній сфері, професійна мотивація та прагнення підвищити якість освітніх послуг; професійно-значущі особистісні характеристики, що визначають позитивне ставлення фахівця до викладацької діяльності, навчального закладу, студентів й до самого себе; морально-етичні цінності, особливо любов до українського народу; ті особливості менталітету, які сприяють професійно-психологічній адаптації викладача.

Сьогоднішня освіта вже неможлива без процесів європейської інтеграції України. Викладачі, психологічно готові до неї, здатні забезпечити якісну підготовку майбутніх фахівців, що відобразатиметься на підвищенні європейської культурної ідентичності в нашій країні та її інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього й наукового простору.

Отже, проблема вивчення психологічних умов впровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні у перспективі потребує фундаментальних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вища освіта України і Болонський процес : Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Корніяка О.М., Сікорська Л.Б., Гомонюк В.О. Розвиток комунікативної компетентності фахівця на етапі професійної адаптації // Актуальні проблеми психології. – Т. V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2010. – Вип.10. – С. 113 – 122.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
4. Підласий І.П. Поглиблення євроінтеграції української системи вищої технічної освіти : Навчальний посібник / І.П. Підласий. – Черкаси : ЧДТУ, 2010. – 123 с.
5. Фурман А.В. Психокультура української ментальності / А.В. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 132 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Vyshcha osvita Ukrayiny i Bolons'kyu protses : Navchal'nyy posibnyk / Za redaktsiyeyu V.H. Kremenya. – Ternopil': Navchal'na knyha – Bohdan, 2004. – 384 s.
2. Korniyaka O.M., Sikors'ka L.B., Homonyuk V.O. Rozvytok komunikatyvnoyi kompetentnosti fakhivtsya na etapi profesiynoyi adaptatsiyi // Aktual'ni problemy psykholohiyi. – T. V : Psykhofiziolohiya. Psykholohiya pratsi. Eksperymental'na psykholohiya / Za red. S.D. Maksymenka. – K.: DP “Informatsiyno-analitychne ahent'stvo”, 2010. – Vyp.10. – S. 113 – 122.
3. Kuz'mins'kyu A.I. Pedahohika vyshchoyi shkoly : Navchal'nyy posibnyk / A.I. Kuz'mins'kyu. – K.: Znannya, 2005. – 486 s.
4. Pidlasyy I.P. Pohlyblennya yevrointehratsiyi ukrayins'koyi systemy vyshchoyi tekhnichnoyi osvity : Navchal'nyy posibnyk / I.P. Pidlasyy. – Cherkasy : ChDTU, 2010. – 123 s.
5. Furman A.V. Psykhokul'tura ukrayins'koyi mental'nosti / A.V. Furman. – Ternopil' : Ekonomichna dumka, 2002. – 132 s.

ПОЛУЛЯЩЕНКО Т.Л.,
старший викладач, кафедра
спортивних дисциплін,
Інститут фізичного виховання
і спорту, ДЗ «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка»,
м. Кремінна, Україна

ГЛОБА О.П.,
доктор педагогічних
наук, професор, кафедра
ортопедагогіки та реабілітології
факультету корекційної
педагогіки та психології, НПУ
імені М.П.Драгоманова,
м. Бровари, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНИХ ЗАНЯТЬ З ВЕЛОСИПЕДНОГО СПОРТУ

Стаття присвячена важливій проблемі виховання фізичних якостей учнів основної школи у процесі позакласних занять велосипедним спортом. У роботі проаналізовано ступінь наукової розробленості досліджуваної проблеми та її окремих питань за даними наукової психолого-педагогічної літератури, матеріалів міжнародних науково-практичних конференцій та офіційних документів. Висвітлені результати аналізу роботи секцій і груп з фізичного виховання, дитячо-юнацьких спортивних шкіл як середовища виховання психофізичних якостей у дітей шкільного віку, розкрито сутність, виокремлено критерії, показники та охарактеризовані рівні виховання фізичних якостей учнів основної школи у процесі позакласних і позашкільних занять велосипедним

спортом. Педагогічними умовами виховання фізичних якостей учнів основної школи у процесі позакласних занять велосипедним спортом визначені: створення єдиного виховного простору; педагогічна майстерність тренера-викладача; науково-методичне забезпечення процесу виховання морально-вольових і фізичних якостей у школярів-велосипедистів.

Ключові слова: психофізичні якості, морально-вольові якості, позашкільні заняття, процес виховання, фізична готовність, фізична компетентність, велосипедний спорт.

Статья посвящена важной проблеме воспитания физических качеств учащихся основной школы в процессе внеклассных занятий велосипедным спортом. В работе проанализирована степень научной разработанности исследуемой проблемы и отдельных вопросов по данным научной психолого-педагогической литературы, материалов международных научно-практических конференций и официальных документов. Освещены результаты анализа работы секций и групп по физическому воспитанию, детско-юношеских спортивных школ как среды воспитания психофизических качеств у детей школьного возраста, раскрыта сущность, выделены критерии, показатели и охарактеризованы уровни воспитания физических качеств учащихся общеобразовательной школы в процессе внеклассных и внешкольных занятий велосипедным спортом. Педагогическими условиями воспитания физических качеств учащихся основной школы в процессе внеклассных занятий велосипедным спортом определены: создание единого воспитательного пространства; педагогическое мастерство тренера-преподавателя; научно-методическое обеспечение процесса воспитания морально-волевых и физических качеств у школьников-велосипедистов.

Ключевые слова: психофизические качества, морально-волевые качества, внеклассные занятия, процесс воспитания, физическая готовность, физическая компетентность, велосипедный спорт.

The thesis is devoted to the important problem of education of moral-volitional and physical qualities of students of secondary schools in the process of curricular and extra-curricular practice Cycling. This paper analyzes the degree of scientific elaboration of the research problem and specific issues according to scientific psychological and pedagogical literature, materials of international scientific-practical conferences and official documents. The results of the analysis of work of sections and groups in physical education, youth sports schools as the medium of education of the psychophysical qualities in children of school age, the essence, criteria, indicators and characterized the levels of education of morally-strong-willed and physical qualities of students of secondary schools in the process of extra-curricular practice Cycling. Pedagogical conditions of education of physical qualities of students of basic school

in the process of extra-curricular activities Cycling defined: the creation of common educational space; pedagogical skills of the trainer-teacher; scientific and methodological support of the process of education morally-strong-willed and physical qualities of students-cyclists.

Key words: *psycho-physical quality, moral and volitional qualities, extracurricular activities, parenting, physical fitness, physical competence, bicycling.*

Актуальність дослідження. Демократизація і гуманізація суспільства зумовлюють необхідність пошуку шляхів посилення виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах з метою формування особистості, здатної до самостійного вирішення проблем, самовизначення і творчого саморозвитку, що знайшло відображення в законах України «Про освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України», Концепції педагогічної освіти.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки надзвичайно важливим завданням освіти в Україні є формування фізичного, психічного і духовного здоров'я підростаючого покоління. Державним стандартом освітньої галузі «Фізична культура і здоров'я» (2003) для основної та старшої школи (М. Зубалій, А. Борисенко, О. Леонов, О. Остапенко, Л. Іванова, Є. Столітенко) передбачено залучення до 20% дітей шкільного віку до занять у дитячо-юнацьких спортивних школах (сьогодні залучені 11% дітей); проведення акредитації ДЮСШ; оновлення та збалансування інфраструктури розвитку олімпійських видів спорту.

Реалізація на практиці змісту діючих законів і програм не дозволяє зберегти на належному рівні фізич-

ний розвиток школярів. Інтенсифікація навчання, використання технічних засобів, подовжена тривалість навчального тижня; нераціональна організація навчально-виховного процесу; навчальний стрес; зниження рухової активності й ще більш виражена гіпокінезія - це чинники, що характеризують сьогодишню освіту, призводять до зростання захворюваності, зниження рівня здоров'я молоді. Ситуація загострюється через зростаючу популярність у дитячому і молодіжному середовищі привабливих видів нефізичної діяльності (ігрові автомати, комп'ютерні ігри тощо). Уроки фізичної культури лише на 10 - 13 % компенсують необхідний для дитячого організму обсяг рухової активності [].

Така тенденція вимагає спрямувати виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів на підвищення в учнів інтересу до занять фізичною культурою, до певних сфер фізкультурно-спортивної діяльності, розширення знань, рухових умінь та навичок у конкретному виді спорту, підвищення обсягу рухової активності як складової частини здорового способу життя.

Для підтримки високої працездатності організму необхідна щоденна м'язова робота. Діти повинні одержу-

вати певну норму фізичного навантаження щодня, потрібні додаткові форми фізичного виховання. Прищеплювати любов до занять фізичними вправами слід ще до вступу дитини до школи (Н. Денисенко, О. Дубогай, Г. Зайцева, І. Петренко, В. Язловецький). У зв'язку з цим зростає необхідність удосконалення змісту фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи.

Вагомість позакласних і позашкільних занять обраними видами спорту у вихованні молодшої генерації спортсменів, зміцнення здоров'я, пропаганда фізичної культури серед молоді безперечна. Істотно зростає необхідність розробки інноваційних методик, що забезпечують оздоровчо-тренувальну спрямованість, ефективно формують загальну і спеціальну фізичну підготовку, сприяють індивідуальній корекції фізичних якостей і розвитку потреб до занять улюбленим видом спорту. Сьогодення об'єктивно висуває низку вимог до фізичних якостей особистості, яка здатна успішно функціонувати в умовах ринку.

Сучасні вчені (Г. Грибан, В. Заціорський, О. Зваріщук, В. Ігнат'єва, Ф. Опанасюк, Т. Ротерс, А. Стафеева, О. Толкачов, С. Усольцева, В. Цапенко, В. Ягоднікова, А. Яковлев та ін.) розкривають залежність розвитку фізичних якостей від фізичного виховання, підтверджують наявність взаємозв'язку між ними в окремих видах спорту. Аналіз наукових робіт свідчить про надання переваги навчанню технічним прийомам конкретно визначеної спортивно-орієнтованої діяльності, ніж вихованню фізичних якостей у школярів [].

Особливе значення в процесі занять фізичною культурою і спортом, слід приділяти розвитку вольових якостей учня і спортсмена, оскільки будь-які спортивні досягнення це, в

першу чергу, результат зусилля волі, прояв рис характеру спортсмена, які дозволили б йому з одного боку гармонійно поєднувати заняття спортом з іншими заняттями, а з іншого - успішно реалізувати свої спеціальні навички та вміння під час змагань [].

Удосконалюючи процес формування фізичної культури учнів, насамперед, за їх активної участі у фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах, можна створити таку виховну систему, яка сприятиме їхньому становленню як особистості. Тобто, формування фізичної культури створює умови для розвитку різноманітних зв'язків учнів, допомагає набутти у них досвіду самостабілізації у мікро- і макрооточенні, зміцнити власну життєспроможність [].

Розкриттю названих проблем присвячено праці Г. Бочарової, О. Примакова, Ю. Мануйлова (школа – центр активної виховної роботи з учнями у мікрорайоні), Л. Ніколаєвої (зміст діяльності учнів у дитячих і юнацьких об'єднаннях), Р. Белова, (організація і проведення фізкультурно-оздоровчої роботи за місцем проживання), Б. Ведмеденка, О. Леонова, А. Романова (робота шкільних і позашкільних клубів за інтересами), В. Семеніва (діяльність спортивно-педагогічних комплексів). У наукових дослідженнях Т. Круцевич, Г. Корди, М. Фіцули висвітлюються особливості виховної роботи в учнівському колективі, визначено його впливи на становлення й розвиток особистості учнів. У дослідженнях О. Вацеби, Л. Волкова, С. Закопайла, М. Зубалія, Ю. Компанійця, О. Куца, В. Лабскіра, Б. Шияна, В. Язловецького та інших розкрито педагогічний потенціал фізкультурно-спортивної роботи, визначено педагогічні умови впливу занять фізичною культурою на виховання учнів різного віку.

Зіставлення сучасних вимог до виховання фізичних якостей учнів основної школи і результатів аналізу існуючої практики організації позакласних занять фізичними вправами дозволяє констатувати невідповідність, яка надала змогу виокремити низку суперечностей:

- між потребами, запитами й інтересами школярів до свого психофізичного вдосконалення та існуючою практикою виховання фізичних якостей учнів загальноосвітньої школи;
- між сучасними вимогами, які ставляться суспільством до школярів, і реальною фізичною підготовленістю, рівнем виховання морально-вольових і фізичних якостей;
- між необхідністю гармонійного розвитку школярів і недостатнім рівнем педагогічних умов їхнього виховання в умовах організованих позакласних і позашкільних занять обраними видами спорту.

Наявна система фізичного виховання у навчальних закладах не сприяє гармонійному розвитку школярів (С. Гозак, М. Булатова, О. Литвин, О. Советова, М. Поляничко, О. Андреева, Т. Круцевич, Н. Москаленко). Лише впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах новітніх оздоровчих технологій дозволить поліпшити стан їхнього здоров'я. Розробка і впровадження нових технологій оздоровчих занять зі школярами у навчальний процес є одним з актуальних завдань сучасного фізичного виховання (С. Ізаак, В. Горашук, В. Вишневський, J. Carter, О. Харитоновна, F. Brooks та ін.).

Метою нашого дослідження визначено обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов виховання фізичних якостей учнів

основної школи у процесі позакласних занять велосипедним спортом.

Відповідно до мети визначені наступні **завдання дослідження**:

1. Узагальнити теоретичні знання й практичний досвід організації та змісту фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи у процесі позакласних і позашкільних занять.
2. Розкрити сутність виховання фізичних якостей учнів основної школи у процесі позакласних занять обраним видом спорту.
3. Визначити структуру, виявити якісні та кількісні характеристики й охарактеризувати рівні виховання фізичних якостей учнів основної школи у процесі позакласних занять велосипедним спортом.
4. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов виховання фізичних якостей учнів основної школи, які займаються велосипедним спортом, у процесі позакласної роботи.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що впровадження позакласної форми навчання та виховання школярів передбачає специфічну педагогічну діяльність тренерів-педагогів, спрямовану на виявлення і задоволення індивідуальних потреб учнів у процесі навчально-тренувальних занять. Таку педагогічну діяльність ми тлумачимо як психолого-педагогічний супровід в умовах позакласних занять обраними видами спорту. Підтверджено, що організація позакласних занять обраним видом спорту є важливою ланкою існуючої в Україні системи фізкультурно-спортивного руху, в якій здійснюється різнобічна підготовка юних учнів-спортсменів, формуються їх морально-вольові та фізичні якості, за-

гартується характер і воля. Важливу роль у цьому процесі відіграє первинний колектив, тренувальна група (секція), де школярі опановують не тільки техніку обраного виду спорту, але й високу культуру міжособистісних відносин, відповідальність за морально-психологічний стан усього колективу.

У дослідженні фізичні якості ми розглядаємо як розвинуті у процесі виховання та цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини, що визначають її можливості успішно виконувати певну рухову діяльність. Виховання фізичних якостей - це педагогічний процес, спрямований на фізичний розвиток особистості з метою підвищення його рівня. Отже, терміном «розвиток» позначаємо зміни, що відбуваються в організмі; терміном «виховання» – дії, необхідні, щоб ці зміни відповідали поставленій меті.

Виховання та розвиток здатності до прояву фізичних і вольових якостей завжди проходять на основі деяких загальних закономірностей:

- відповідно принципу поступовості, треба починати підготовку з подолання незначних труднощів, поступово підвищуючи їх інтенсивність. Це сприяє формуванню впевненості у своїх силах;
 - необхідно давати установку на обов'язкове виконання поставленого завдання;
 - створювати умови для прояву енергійних вольових напружень, розвивати здатність до тривалих вольових зусиль, в тому числі й при монотонній діяльності;
 - домагатися підвищення рівня результативності вправ та забезпечувати надходження інформації про дії для усвідомлення [].
- Встановлено, що до специфічних

показників психофізичного розвитку школярів відносяться: активне ставлення до тренувальних навантажень, наявність стійких гігієнічних звичок, свідомо турбота про своє харчування, здоров'я, зовнішній вигляд, суворе дотримання спортивного режиму, коректні взаємини із суперниками і спортивними суддями, самоконтроль у виразі емоцій і агресивності під час змагань. Показниками фізичної компетентності є: швидке розуміння настанов тренера, використання раніше засвоєних засобів дій, самостійність, гнучкість поведінки, економічність дій.

Специфіка діяльності велосипедиста пред'являє певні вимоги, диференційовані по значущості. Визначення середнього коефіцієнту фізичних якостей учнів надало можливості побачити як окрему особистість, так і всю навчально-тренувальну групу, спрямовуючи діяльність тренера-викладача на підсилення тих чи інших якостей, уміло підбирати адекватний комплекс вправ для індивідуальної та групової роботи.

Аналіз наукових засад дослідження дав змогу констатувати, що категорія «виховання фізичних якостей» передбачає активний вплив на зростання показників фізичного розвитку. Фізичні якості - це розвинуті у процесі виховання і цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини, які визначають її можливості успішно виконувати певну рухову діяльність. Процес навчання учнів-велосипедистів органічно пов'язаний з вихованням фізичних якостей школярів і характеризується високою інтенсивністю, швидкими змінами ситуації, проявами силових якостей, широкою різноманітністю використовуваних технічних прийомів. Все це вимагає від них не тільки відповідної техніко-тактичної підготовки,

але й виховання морально-вольових і фізичних якостей, вміння реалізувати їх у складних тренувальних ситуаціях і під час участі у змаганнях.

Нами виокремлено основні педагогічні умови виховання фізичних якостей учнів у процесі позакласних занять велосипедним спортом, а саме: створення єдиного виховного простору «Школа - Секція», яке можливе за наявності наступних чинників: пріоритетності виховної діяльності, інтеграції ресурсів середовища тренувальної групи для оптимального використання його виховного потенціалу і забезпечення різноманіття просторів самореалізації суб'єктів, сформованості та розвитку системи соціального партнерства: тренер-викладач – учень-спортсмен, залучення суб'єктів середовища до реалізації завдань виховання, технологія прогнозування, орієнтації і спортивного відбору; педагогічна майстерність тренера-викладача, складовими якої є його педагогічні здібності (дидактичні, експресивні, науково-педагогічні, комунікативні, особистісні, організаторські, здібності до розподілу уваги, мажорні, конструктивні, психомоторні, гностичні, проектувальні і конструктивні, організаторські, дидактичні, експресивні, комунікативні, академічні і спеціальні, селекційні та прогностичні), що забезпечують підтримку і допомогу у вихованні індивідуальності школярів; підготовка науково-методичного забезпечення для виховання фізичних якостей школярів у навчально-тренувальних групах, що складається з пояснювальної записки, обґрунтування моделі педагогічного процесу виховання фізичних якостей, і базується на принципах, які органічно пов'язані між собою і охоплюють усі аспекти процесу виховання фізичних якостей юних спортсменів, спрямовуючи їх на

фізичну готовність і на формування цілісної особистості; організація психолого-медико-педагогічного супроводу учнів основної школи у процесі позакласних та позашкільних занять велосипедним спортом.

Важливе місце у виховній роботі відводилося стимулюванню, що передбачало залучення учнів до активної реалізації своїх творчих планів, формування умінь і навичок самостійно займатися фізичними вправами в домашніх умовах. Для цієї діяльності характерними були високі мотиви, що формувалися в процесі фізкультурно-спортивної роботи і спортивного вдосконалення. Отримуючи задоволення і віру у власні можливості, учні прагнули позитивно зарекомендувати себе в колективі однолітків, отримати їхнє визнання, повагу.

Комплексний аналіз і систематизація психолого-педагогічних досліджень дали змогу визначити власні позиції щодо тлумачення поняття «психолого-педагогічний супровід» як педагогічного феномена. Зміст поняття «психолого-педагогічний супровід школярів» нами визначено як вид психолого-педагогічної діяльності, що передбачає виявлення потреб і розвиток індивідуальних можливостей школярів у процесі позакласних занять обраним видом спорту. Під час наукового пошуку визначено потреби школярів у фокусі психолого-педагогічного супроводу: загальнонавчальна, що проявляється у здійсненні ефективної самостійної навчальної діяльності; соціоінтегративна, як міжособистісна взаємодія з усіма суб'єктами навчально-тренувального процесу; соціокультурна, як взаємодія з представниками секційних занять. Відповідно до міри прояву та специфічності ці потреби детермінують процесуальне й ресурсне забезпечення педагогічно супрово-

ду школярів в умовах позакласних і позашкільних занять велоспортом.

За результатами формувального експерименту виявлено, що впровадження авторських педагогічних технологій в процес навчання сприяє підвищенню соціонавчальної інтегрованості школярів-спортсменів. Зменшилась чисельність «ізолюваних» учнів у зв'язку зі станом здоров'я (з 42,31% до 15,38%, $p \leq 0,05$); зросли показники взаємодії учнів в межах навчально-тренувальної групи (з 7,69% до 26,92%, $p \leq 0,05$); зменшився обсяг зовнішньої допомоги (з 76,97% до 67,23%, $p \leq 0,05$).

Результати діагностики свідчать, що якісно змінилися особливості організації та реалізації навчально-тренувального процесу на кожному з його етапів. Якісні зміни відбулися на рівні оцінювального етапу, оскільки тренери-педагоги стали приділяти увагу характеристиці всього спектра особистісних потреб юних велосипедистів. Результати дослідження засвідчили якісні зміни на планувальному етапі, оскільки чисельно збільшилося адаптування змісту, процесу й результату оволодіння спеціальними вміннями та навичками з урахуванням потреб учнів. Зросла увага до планування участі учнів-спортсменів у колективних формах роботи. Зафіксовано, що на практичному етапі зросла увага до педагогічної підтримки та психолого-педагогічного супроводу процесу виховання фізичних якостей (з 38,27% до 53,09%, $p \leq 0,01$), морально-вольових якостей (з 40,74% до 61,73%, $p \leq 0,01$), загальнонавчальних (з 54,94% до 72,84%, $p \leq 0,01$); соціоінтегративних (з 19,14% до 54,94%, $p \leq 0,01$). Якісні зміни виявлено на контрольно-рефлексивному етапі педагогічного експерименту. Встановлено, що застосування педагогічних умов сприяло усвідомленню

спільної відповідальності тренера й учнів-спортсменів щодо забезпечення індивідуальних потреб учнів (з 32,14% до 57,14%, $p \leq 0,05$). Змінилися погляди тренерів-педагогів стосовно пріоритетності організації спеціального середовища «Школа - Секція» (з 7,14% до 21,43%, $p \leq 0,01$).

Аналіз результатів експерименту засвідчив, що тренери-педагоги змінили свої уявлення та засоби здійснення психолого-педагогічного супроводу під впливом формувального етапу, коли вони мали змогу підвищити фаховий рівень щодо питань організації позакласних та позашкільних навчально-тренувальних занять учнів загальноосвітньої школи (з 0,00% до 85,71%, $p \leq 0,01$) й отримати фахову консультацію (з 0,00% до 85,71%, $p \leq 0,01$).

Результати формувального експерименту переконливо доводять, що технологія використання педагогічних умов виховання фізичних якостей учнів основної школи та психолого-педагогічного супроводу цього процесу сприяла зростанню їхньої навчальної активності та ініціативності, а відтак, і їхній соціонавчальній інтегрованості. З метою досягнення цілісності виховання фізичних якостей учнів-велосипедистів, зазначені педагогічні умови було використано в комплексі, оскільки між ними існує зв'язок і взаємозалежність.

Визначено, що поняття «виховання фізичних якостей» свідчить про зміни, причиною яких є спеціальне втручання, цілеспрямована робота з прогнозом результатів, воно є складовою фізичного виховання і сприяє розв'язанню соціально обумовлених завдань: всебічному і гармонійному розвитку школярів у тренувальних групах, досягненню високої стійкості до соціально-екологічних умов, підвищенню адаптивних властивостей

організму. Виховання фізичних якостей здійснюється в процесі занять фізичним вправами за спеціально розробленими методиками, є цілісним процесом, об'єднуючим окремі взаємозв'язані сторони вдосконалення фізичних, функціональних і психологічних можливостей людини.

Важливою умовою виховання фізичних якостей учнів основної школи є підвищення педагогічної майстерності тренера-викладача, його кваліфікації і вдосконалення особистісних якостей. Тренер-викладач має володіти теорією фізкультурно-спортивної роботи, технікою педагогічних прийомів, їх комбінаціями, методикою навчання і виховання, спрямованою на розвиток необхідних фізичних якостей учнів; мистецтвом вірцевого показу техніки виконання вправ, які вивчають учні в умовах позакласних занять; розвинутою творчою уявою, літературною мовою і педагогічним тактом; здібностями до збудження духу змагальності серед юних спортсменів; мистецтвом організатора, витримкою, вмінням сприймати критичні зауваження й бути самокритичним; фанатичною відданістю улюбленому

виду спорту та фізкультурно-спортивній роботі.

Експериментальна робота підтвердила ефективність технології створення педагогічних умов для виховання фізичних якостей учнів основної школи у процесі організованих позакласних і позашкільних занять велосипедним спортом. Експериментальна перевірка розробленої методики виявила її педагогічну доцільність та ефективність. Одержані в процесі експериментальної роботи результати засвідчили досягнення сформульованої мети, виконання поставлених завдань та підтвердили висунуту робочу гіпотезу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних з вихованням фізичних якостей учнів-спортсменів у навчально-тренувальних групах. Перспективними напрямками майбутніх досліджень вважаємо: створення індивідуальних корекційних програм психофізичної підготовки учнів-спортсменів для участі у змаганнях у складі збірних команд міста, області, України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Костюкевич В. М. *Управление тренировочным процессом футболистов в годичном цикле подготовки* / В. М. Костюкевич. – Вінниця : Планер, 2006. – 683 с.
2. Круцевич Т. Ю. *Теория и методика физического воспитания : в 2 т. : учеб. [для студ. ВУЗов физ. воспитания и спорта]* / Т. Ю. Круцевич. – К. : Олимп. лит., 2003. – Т. II. – 2003. – 391с
3. Лях В. І. *Методика фізичного виховання учнів* / В. І. Лях // посібник для вчителя. - М.: Просвещение, 2000 – 153 с.
4. Петренко І. Г., *Аналіз напрямків модернізації процесу фізичного виховання студентів ВНЗ* / І. Г. Петренко // «Молодий вчений» No 2 (17) 2015, електронні ресурси : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2015/2/410.pdf>

5. Формування рухових якостей учнів основної школи у процесі позакласних занять з велосипедного спорту / Колективна монографія за ред. Ю. М. Полумященко; авт. кол.: Т. М. Бугеря, О. П. Глоба, О. М. Костенко, Т. Л. Полумященко, А. В. Радченко, Т. С. Станєва, В. А. Терещук / Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. – 199с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Kostjuevych V. M. *Upravlenye trenirovochnym processom futbolystov v godychnom cykle podgotovky* / V. M. Kostjuevych. – Vynnyca : Planer, 2006. – 683 s.
2. Krucevych T. Ju. *Teoryja y metodyka fizyčeskogo vospytanyja : v 2 t. : ucheb. [dlja stud. VUZov fiz. vospytanyja y sporta]* / T. Ju. Krucevych. – K. : Olymp. lyt., 2003. – T. II. – 2003. – 391s
3. Ljah V. I. *Metodyka fizyčnogo vyhovannja uchniv* / V. I. Ljah // *posibnyk dlja vchytelja*. – M.: Prosveshhenye, 2000 – 153 s.
4. Petrenko I. G., *Analiz naprjamki modernizacii' procesu fizyčnogo vyhovannja studentiv VNZ* / I. G. Petrenko // «*Molodyj vchenyj*» No 2 (17) 2015, *elektroni resursy* : <http://molodyvchenny.in.ua/files/journal/2015/2/410.pdf>
5. *Formuvannja ruhovyh jakosteju uchniv osnovnoi' shkoly u procesi pozaklasnyh zanjat' z velosypednogo sportu* / Kolektyvna monografija za red. Ju. M. Poluljashhenko; avt. kol.: T. M. Bugerja, O. P. Globa, O. M. Kostenko, T. L. Poluljashhenko, A. V. Radchenko, T. S. Stanjeva, V. A. Tereshhuk / Starobil's'k: DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2015. – 199s.

СЕРГЕСЬВА В. Є.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра романо-
германської філології,
ДЗ „Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка”,
м. Старобільськ, Україна

РОЛЬ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена визначенню ролі та місця аксіологічного підходу у процесі формування професійних цінностей майбутніх вчителів іноземних мов. Автор доходить висновку про те, що саме із впровадженням аксіологічного підходу у процес формування професійних цінностей майбутніх вчителів іноземних мов при навчанні іноземній мові у ВНЗ можливо зберегти свою національну самосвідомість, культуру й цінності, що є основним завданням вітчизняної освіти й виховання сьогодення.

Ключові слова: професійні цінності, майбутні вчителі іноземних мов, аксіологічний підхід, навчально-виховний процес ВНЗ.

Статья посвящена определению роли и места аксиологического подхода в процессе формирования профессиональных ценностей будущих учителей иностранных языков. Автор приходит к выводу о том, что именно с внедрением аксиологического подхода в процесс формирования профессиональных ценностей будущих учителей иностранных языков при обучении иностранному языку в вузе возможно сохранить свое национальное самосознание, культуру и ценности, что является основной задачей отечественного образования и воспитания на сегодняшний день.

Ключевые слова: профессиональные ценности, будущие учителя иностранных языков, аксиологический подход, учебно-воспитательный процесс вуза.

The article deals with the analysis of the role and place of the axiological approach in the process of formation of professional values of future teachers of foreign languages. The author emphasizes that in the course of learning disciplines of culturological orientation, students master the values of foreign and domestic cultures as well as the system of professional values. Learning of a foreign language is closely connected with the fundamentals of a man's world outlook which lie in the language itself even if this fact is not understood by a man and if they are not explicitly expressed. That is why when working out the content and forms of teaching a foreign language at different stages, it is necessary to take into account the axiological aspect of education keeping in mind that language as a means of communication serves both for a man and for a society in general in different spheres of communication, namely the social and political one, the everyday life, in the sphere of literature and esthetic impact, in science and education, in the sphere of entertainment, etc. It is the implementation of axiological approach in the process of the formation of professional values of future teachers of foreign languages during teaching a foreign language makes it possible to preserve the national self-awareness, culture and values which is the main task of the system of education and upbringing nowadays.

Key words: professional values, future teachers of foreign languages, axiological approach, teaching and educational process.

Ураховуючи постійне збільшення ролі людського фактора в історії сучасної цивілізації, зростання цінності кожної окремої особистості, треба відзначити, що сьогодні постійно підвищується значущість педагогічної науки в загальній системі наукових знань, а інтенсивний розвиток педагогічної аксіології підтверджує, що значна кількість сучасних науковців і освітян-практиків покладають надію на ефективне оновлення системи освіти відповідно до сьогоденних потреб суспільства саме крізь призму ціннісної проблематики (С. Анісімов, Ф. Знавецький, А. Москаленко, М. Рокич, Н. Ткачова, З. Файнбург, І. Фролов та ін.).

Сьогодні проблемі цінностей у царині освіти приділяється значна увага з боку вітчизняних і зарубіжних науков-

ців. Проте серед педагогічних праць з питань цінностей відсутні такі, в яких було б науково обґрунтовано систему цілісного педагогічного процесу на ціннісних засадах, визначалися б умови її успішної реалізації. До того ж потребують окремого ретельного вивчення проблеми формування професійних цінностей майбутніх вчителів іноземних мов, зокрема у контексті аксіологічного підходу до процесу організації професійного навчання.

Мета статті – визначити роль та місце аксіологічного підходу у процесі формування професійних цінностей майбутніх вчителів іноземних мов.

Розгляду й аналізу поняття „цінність” присвятили свої роботи багато філософів та вчених, серед яких М. Бахтін, Ф. Віндельбант, А. Здравомислов, М. Каган, Д. Леонтьєв, Н. Лось-

кий, Г. Лотце, Г. Ріккерт, Л. Столович, В. Франкл, М. Хайдеггер, В. Ядов і багато ін.

Існує безліч формулювань поняття „цінність”. Так, В. Франкл розумів під цінностями особистості так звані „універсалиї змісту”, тобто змісти, властиві більшості членів суспільства, усьому людству протягом його історичного розвитку [10, с. 37]. М. Каган уважав, що цінність – це внутрішній, емоційно засвоєний суб’єктом орієнтир його діяльності, і тому сприймається ним як його власна духовна інтенція [6, с. 48]. А. Здравомислов стверджував, що цінності – це інтереси, що відокремилися у ході розвитку самої історії завдяки розподілу праці у сфері духовного виробництва [5, с. 165].

Слід зазначити, що система цінностей не є статичної, вона може змінюватися протягом усього життя людини під впливом суспільно-історичної ситуації й індивідуального розвитку особистості.

Першорядним завданням сучасної педагогіки є виявлення гуманістичного потенціалу освіти, який передбачає створення системи цінностей, яка забезпечує єдність безперервного загальнокультурного, соціально-морального й професійного розвитку особистості, тому що ціннісні орієнтації є однією з головних глобальних характеристик особистості, а їх розвиток – основним завданням гуманістичної педагогіки й найважливішим шляхом розвитку суспільства.

Необхідно відзначити, що у сучасних умовах уявлення про ціннісні орієнтації є дещо розмитими. Осторонь найчастіше залишається стійка світоглядна й моральна позиція, яка проявляється у соціальній відповідальності, порядності, щирості. Молодь, як в загалі й усе суспільство, нерідко проявляє жорсткий прагматизм, соціальну

незрілість, інфантилізм і агресивність. Учені все частіше стали говорити про те, що ніколи ще системи цінностей, що їх сповідують людство, держави, нації, соціальні групи, індивіди, не відігравали настільки вирішальну роль у визначенні не просто змісту й спрямованості людської історії, але й того, чи буде ця історія мати продовження або вона обірветься [8, с. 180]. Усе це свідчить про те, що сьогодні, коли перед українською освітою постає проблема інтегрування у загальноєвропейський освітній простір, не втрачаючи, а збільшуючи свій національний потенціал, звертання до аксіологічних аспектів в освіті, й в навчанні іноземним мовам у тому числі, має першорядне значення.

Відомо, що аксіологія вивчає питання, пов’язані із природою цінностей, їх місцем у реальності й структурою ціннісного світу, тобто, про зв’язок різних цінностей між собою, із соціальними й культурними факторами й структурою особистості [9].

У той же час, аксіологічну культуру мовної особистості можна визначити як „багаторівневу інтегративну динамічну особистісну якість, яка виражає здатність до соціально-вибіркового засвоєння цінностей іншомовної культури, подальшого синтезу іншомовної й рідної культур й побудови на їхній основі нової системи цінностей як суб’єкта своєї національної культури” [7, с. 242].

Іншомовна й педагогічна освіта надають можливості для застосування аксіологічного підходу у процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Це означає, що вчитель іноземної мови повинен бути не просто професіоналом, який прекрасно володіє своїм предметом, але й педагогом, який виховує в своїх учнях гуманістичні ідеали, знавцем культури,

яка відбиває цінності рідної країни й країни мови, що вивчається [1, с. 700]. При цьому особливу увагу слід приділити відбору навчального матеріалу у процесі навчання іноземній мові у ВНЗ. Необхідно враховувати не тільки вікові особливості студентів, рівень володіння іноземною мовою, але і його аксіологічний потенціал з яскраво вираженою ціннісною тематикою й проблематикою, що торкається питань моральності та загальнолюдських цінностей.

Іншомовна освіта за своєю сутністю є унікальною, тому що вона спрямована не тільки й не стільки на вивчення іноземної мови, скільки на оволодіння культурою країни мови, що вивчається. У наш час гостро постало питання про необхідність не тільки вивчати, але й з повагою ставитися до інших культур, мабуть, тому, що людство, нарешті усвідомило, що світ є єдиним, що ми живемо не в рамках якоїсь однієї, вузької цивілізації, що тільки розуміння й повага до багатоліких культур і цінностей різних етнічних народів є так само необхідними, як і знання свого власного коріння, своєї власної культури.

Участь України у Болонському процесі, до якого вона приєдналася у травні 2005 року, нові цілі розвитку й модернізації освіти, усвідомлення необхідності полікультурної освіти – усе це наділяє іншомовну освіту особливою силою й ставить її на особливий щабель в освітній системі.

Згідно з концепцією іншомовної професійної освіти, розробленої Є. Пасовим, процес іншомовної освіти фактично містить у собі чотири важливі аспекти:

- пізнавальний аспект (культурознавчий зміст) іншомовної культури;
- розвиваючий аспект (психо-

логічний зміст) іншомовної культури;

- виховний аспект (педагогічний зміст) іншомовної культури;
- навчальний аспект (соціальний зміст) іншомовної культури [4, с. 5].

Усі зазначені аспекти реалізуються у процесі викладання таких дисциплін культурологічної спрямованості у системі фахового навчання майбутніх вчителів іноземних мов, як „Культурологія“, „Українська й зарубіжна культура“, „Зарубіжна література“, „Країнознавство“ і ін., які мають величезний виховний, навчальний, пізнавальний і розвиваючий потенціал.

Пізнавальний аспект спрямований на оволодіння студентами культури країни мови, що вивчається, й являє виняткову цінність для майбутнього вчителя іноземної мови. Оволодіння культурою – це збагнення системи цінностей народу, і не просте розуміння іншої культури, а й духовне, моральне вдосконалювання студентів на базі нової культури в її діалозі з рідною. Художня література, наприклад, є безцінним скарбом іншомовної культури, ось чому у процесі отримання іншомовної освіти вивчення вище названих дисциплін є винятково важливим. Саме ці предмети є своєрідним провідником студентів у дивний світ культури іншого народу.

Розвиваючий аспект спрямований на розвиток у студентів таких властивостей, які відіграють найбільш важливу роль для процесів пізнання, виховання й навчання. Вивчення зарубіжної літератури й культури може допомогти у розвитку творчих і інших здібностей, а розкриття здібностей – це стан становлення особистості, що є вкрай важливим не тільки в освітньому, але й у життєвому просторі.

Виховний аспект є пріоритетним

у сучасній освіті. Гармонійно розвинена особистість, яка володіє високим моральним стрижнем і шкалою цінностей – ось що є метою освітнього процесу у сучасному світі. Зміни у суспільстві, багато в чому пов'язані з переходом до жорсткої ринкової економіки, і прагматичні погляди сучасного покоління призвели до деформації, а найчастіше й знищення тих вічних загальнолюдських цінностей, без яких людство не може мати духовного вигляду й без яких неможливе становлення справжнього педагога.

Навчальний аспект в іншомовній освіті спрямований безпосередньо на оволодіння студентами іноземної мови, й в даному виді діяльності вивчення зарубіжної літератури й культури сприяє вдосконалюванню всіх аспектів володіння, як рідною, так й іноземною мовою, що, безумовно, приводить до підвищення загальної культури мовлення й професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Ціннісний аспект, який пронизує всі сторони іншомовної освіти (пізнавальну, розвиваючу, виховну, навчальну), який набуває все більшу й більшу значущість в освітньому просторі, є багатограним.

З погляду ціннісного підходу можна розглядати й вирішувати будь-яку проблему іншомовної освіти, але нас, насамперед, цікавить вплив дисциплін фахового навчання на формування духовного світу майбутнього вчителя іноземної мови й специфіка формування цінностей у ході вивчення даних дисциплін. Вони безперечно, сприяють становленню гуманістичного світогляду студентів, тому що будь-який добуток художньої літератури й культури є носієм безлічі цінностей, які сприяють формуванню ціннісного світогляду студентів:

- вічні загальнолюдські (любов, добро, істина, свобода й ін.) цінності відбиваються у будь-якому літературному творі й є тими базисами, на яких тримається духовність людини. Для вчителя іноземної мови дані цінності є важливими як для людини, так й для педагога, носія ідей гуманізму;
- конкретно-історичні (ідеологічні й політичні пріоритети, орієнтації в моді, етикеті, манерах і штампах поведінки й ін.) властиві кожному літературному твору, тому що безпосередньо сам добуток є продуктом тієї або іншої епохи й історичного етапу розвитку. Для вчителя іноземної мови усвідомлення конкретно-історичних цінностей є необхідним з погляду формування цілісної картини світу в її історичному контексті;
- сталі ментально-етнічні (традиції, звичаї, риси національного характеру, освітня традиція, національне мистецтво, у тому числі й література) цінності допомагають створити уявлення про культуру, національні цінності й самобутність народу країни мови, що вивчається. Дані цінності є надзвичайно важливими для вчителя іноземної мови як для носія іншомовної культури;
- індивідуально-особистісні (справедливість, мужність, чесність, вірність і ін.) цінності в основному відбиті в образі героїв літературних творів. Чим вище шкала індивідуально-особистісних цінностей людини, тим більше духовною й гуманістично спрямованою є його особистість, що, безумовно, є важливим для майбутнього педагога;

- педагогічні (любов до професії, вихованців, прагнення до постійного самовдосконалення, педагогічний обов'язок, відповідальність, справедливість, самовідданість і ін.) цінності відбиті в багатьох літературних творах і служать орієнтиром соціальної й професійної активності студента, спрямованої на досягнення його гуманістичних і професійних цілей.
- християнські (любов до Бога, людинолюбство, милосердя, співчуття, терпимість стосовно різних релігійних течій і ін.) цінності незалежно від релігійної й етнічної приналежності людини є тими базисними цінностями, без яких неможливе становлення гуманістичного виховання й ціннісного світогляду в умовах сучасної цивілізації й полікультурної освіти.

У процесі іншомовної освіти й, зокрема, у ході вивчення дисциплін культурологічної спрямованості студенти опановують цінностями іноземної культури, рідної культури, світової культури, а також системою професійних цінностей.

У цьому контексті важливо додати, що ціннісний компонент у навчанні іноземній мові дозволяє розглядати мову як нормативно-ціннісну категорію, осмислення якої, з позначеної точки зору, повинне орієнтувати процес вивчення іноземної мови, насамперед, на культурну самоідентифікацію

студента, а не на його переорієнтацію на культурно-історичні цінності країни мови, що вивчається.

Як відомо, вивчення іноземної мови дуже тісно пов'язане з основами світогляду людини, які вже закладені в самій мові, навіть якщо це й не усвідомлюється нею і не виражається явно, тому при розробці змісту й форм навчання іноземній мові на різних етапах необхідно враховувати аксіологічний аспект змісту освіти, маючи на увазі, що мова як засіб спілкування обслуговує й окрему людину, і суспільство (соціум) у цілому у всіх сферах спілкування – у господарській, суспільно-політичній, побутовій, у сфері художньої літератури й естетичного впливу, науки й освіти, у сфері діловодства й особистого листування, у сфері дозвілля і т.д. [3, с. 15].

Саме із впровадженням аксіологічного підходу у процес формування професійних цінностей майбутніх вчителів іноземних мов при навчанні іноземній мові можливо зберегти свою національну самосвідомість, культуру й цінності, що є основним завданням вітчизняної освіти й виховання сьогодення.

Перспективи подальших наукових розвідок у рамках досліджуваної теми бачимо у вивченні можливостей інтеграції аксіологічного й системного підходів щодо формування професійних цінностей майбутніх вчителів іноземних мов у навчально-виховному процесі ВНЗ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Артюхович Ю. В. Обучение ценностям : Аксиологический подход к проблемам образования / Ю. В. Артюхович // Сб. науч. трудов. Серия «Гуманитарные науки». – Вып. № 10. – Ставрополь : СевКавГТУ, 2003. – С. 699 – 705.

2. Бірюк Л. Аксиологічний підхід до формування майбутнього вчителя початкової ланки освіти / Л. Бірюк // Шлях освіти. – 2009. – № 4. – С. 24 – 27.
3. Еремін Ю. В. Синтетическая парадигма в педагогике. Образовательные стратегии переходного периода / Ю. В. Еремін, А. В. Рубцова. – СПб. : Астерион, 2008. – 220 с.
4. Жуйкова Т. П. Аксиологический подход к формированию профессиональной направленности студентов педагогических специальностей / Т. П. Жуйкова // Проблемы и перспективы развития образования (II) : Материалы междунар. заоч. науч. конф. – Пермь : Меркурий, 2012. – С. 3 – 6.
5. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – С. 164 – 171.
6. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 207 с..
7. Митрофанова О. Д. Методическая проблематика культуроведения / О. Д. Митрофанова // Сб. статей к XII конгрессу МАПРЯЛ. – М., 2011. – С. 242 – 243.
8. Рубцова А. В. Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования / А. В. Рубцова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – № 83. – СПб, 2009. – С. 179 – 184.
9. Ткачова Н. О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ткачова Наталія Олександрівна. – Луганск, 2006. – 513 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл // Пер. с нем. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Artyukhovich Yu. V. Obuchenie tsennostyam : Aksiologicheskii podkhod k problemam obrazovaniya [Teaching Values: Axiological approach to problems of education] / Yu. V. Artyukhovich // Sb. nauch. trudov. Seriya «Gumanitarnye nauki». – Vyp. № 10. – Stavropol' : SevKavGTU, 2003. – S. 699 – 705.
2. Biryuk L. Aksiologichnii pidkhd do formuvannya maibutn'ogo vchitelya pochatkovoї lanki osviti [Axiological approach to formation of future teacher of primary school] / L. Biryuk // Shlyakh osviti. – 2009. – № 4. – S. 24 – 27.
3. Eremin Yu. V. Sinteticheskaya paradihma v pedagogike. Obrazovatel'nye strategii perekhodnogo perioda [Synthetic paradigm in pedagogics. Educational strategies of transitive period] / Yu. V. Eremin, A. V. Rubtsova. – SPb. : Asterion, 2008. – 220 s.
4. Zhuikova T. P. Aksiologicheskii podkhod k formirovaniyu professional'noi napravlennosti studentov pedagogicheskikh spetsial'nostei [Axiological approach to professional orientation of students of pedagogical specialties] / T. P. Zhuikova // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya (II) : Materialy mezhdunar. zaoch. nauch. konf. – Perm' : Merkurii, 2012. – S. 3 – 6.
5. Zdravomyslov A. G. Potrebnosti. Interesy. Tsennosti [Needs. Interests. Values] / A. G. Zdravomyslov. – M. : Politizdat, 1986. – S. 164 – 171.

6. Kagan M. S. *Filosofskaya teoriya tsennosti [Philosophical theory of values]* / M. S. Kagan. – SPb. : TOO TK «Petropolis», 1997. – 207 s..
7. Mitrofanova O. D. *Metodicheskaya problematika kul'turovedeniya [Methodological problems of cultural studies]* / O. D. Mitrofanova // *Sb. statei k XII kongressu MAPRYaL.* – M., 2011. – S. 242 – 243.
8. Rubtsova A. V. *Aksiologicheskii podkhod kak metodologicheskaya osnova produktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku na perekhodnom etape rossiiskogo obrazovaniya [Axiological approach as methodological basis of productive teaching a foreign language at transitive stage of Russian education]* / A. V. Rubtsova // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena.* – № 83. – SPb, 2009. – S. 179 – 184.
9. Tkachova N. O. *Aksiologichni zasadi pedagogichnogo protsesu v suchasnikh zagal'noosvitnikh navchal'nikh zakladakh [Axiological bases of pedagogical process in modern general educational establishments]* : dis. ... doktora ped. nauk : 13.00.01 / Tkachova Nataliya Oleksandrivna. – Lugansk, 2006. – 513 s.
10. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla [Man in search of sense]* / V. Frankl // *Per. s nem.* – M. : Progress, 1990. – 368 s.

СНІЖКО А.О.,
Київський національний
університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна

РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Проаналізовані сучасні підходи щодо діагностування результатів еколого-валеологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів та розробки раціонального методичного інструментарію для оцінювання рівня валеологічної культури. Діагностування розглядаємо як інтегроване поняття, яке поєднує контроль, перевірку, оцінювання, облік знань, умінь, навичок, виявлення чинників, які впливають на ефективність процесу валеологічної підготовки, прогнозування тенденцій та динаміки розвитку навчально-виховного процесу. Зокрема, оцінювання результатів навчання пропонується проводити за допомогою рівнів сформованості валеологічної культури, що дають змогу оцінювати розвиток валеологічної культури майбутніх соціальних педагогів на будь-якому темпоральному відрізку у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: валеологічна культура, майбутні соціальні педагоги, рівні сформованості валеологічної культури, діагностування процесів навчання, контроль, облік, оцінка, оцінювання.

Проанализированы современные подходы к диагностированию результатов эколого-валеологического подготовки будущих социальных педагогов и разработки рационального методического инструментария для оценки уровня валеологической культуры. Диагностирование рассматриваем как интегрированное понятие, объединяющее контроль, проверку, оценивание, учет знаний, умений, навыков, выявление факторов, влияющих

на эффективность процесса валеологической подготовки, прогнозирования тенденций и динамики развития учебно-воспитательного процесса. В частности, оценка результатов обучения предлагается проводить с помощью уровней сформированности валеологической культуры, позволяющие оценивать развитие валеологической культуры будущих социальных педагогов на любом темпоральной отрезке в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: валеологическая культура, будущие социальные педагоги, уровне сформированности валеологической культуры, диагностирования процессов обучения, контроль, учет, оценка, оценка.

The modern approaches to diagnostics of results eco-valeological training of future teachers and social development of rational methodological tools for the evaluation of valeological culture. Diagnosing see as an integrated concept that combines control, inspection, evaluation, accounting knowledge, skills, identifying factors that influence the effectiveness of the Health Education, forecasting trends and dynamics of the educational process. In particular, the assessment of learning outcomes is proposed to using the levels of valeological culture that allow to evaluate the development of culture valeological future social workers to any temporal interval during training.

Key words: valeological culture, future social pedagogues, valeological levels of culture, learning processes diagnosing, monitoring, recording, evaluation, assessment.

Постановка проблеми. Важливою проблемою сучасної педагогічної науки і практики є пошук шляхів, методів та засобів, які б забезпечували одержання своєчасної, об'єктивної, повної інформації про здобуття фахових знань, якість професійної освіти, ефективність навчального процесу.

Вчені вважають, що педагогічне діагностування – це процес, під час якого визначають рівень засвоєння знань, умінь і навичок, деякі аспекти розвитку та виховання студентів, опрацьовують та аналізують одержані

результати, роблять узагальнення і висновки про хід процесу навчання, про ефективність роботи викладачів, а також аналізують динаміку, тенденції, прогнозують подальший розвиток [1, с. 128; 2]. Як і ефективність будь-якого педагогічного процесу рівень сформованості валеологічної культури закономірно залежить від розробки ефективного методичного інструментарію.

Відзначають, що рівень сформованості культури вимірюються та оцінюються значною мірою за екстенсивним принципом без необхідного у такому випадку обґрунтування та розробле-

ної методики, яка б враховувала багато факторів впливу на досліджуване явище і давала змогу правильно інтерпретувати одержані результати та формулювати логічні припущення й висновки про ефективність процесу розвитку валеологічної культури майбутніх соціальних педагогів [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення вітчизняних досліджень останніх років показало, що предметом аналізу науковців обирався широкий спектр теоретичних і практичних проблем валеологічної культури майбутніх фахівців. Одночасно аналізуючи сучасну теорію і практику професійної підготовки фахівців соціономічного напрямку, можна стверджувати про недостатність вивчення і розробки діагностичних аспектів розвитку валеологічної культури студентів факультетів соціальної педагогіки.

Так Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Галузинський, П. Сікорський, О. Сухомлинська, М. Євтух, М. Фіцула, В. Чайка обґрунтували у своїх наукових працях основні функції, принципи, види, історико-педагогічні аспекти організації контролю й оцінювання знань. Питання професійної підготовки соціальних працівників досліджували Н. Абашкіна, С. Архипова, Н. Завиренко, С. Климчук, А. Капська, О. Назарова, Г. Ржевський, Л. Сатонівська, В. Шусть та ін. Однак, існує нагальна систематизація й упровадження результатів відповідних досліджень та досвіду з цього напрямку в вищій школі, об'єктивної оцінки рівня сформованості валеологічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Мета дослідження - висвітлення результатів дослідження діагностування сформованості валеологічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Існуюча система розвитку валеологічної

культури у вищій школі націлена на вирішення тимчасових завдань. Інтенсифікація педагогічних технологій потребує свідомого залучення потенціалу кожного студента, майбутнього соціального педагога, ефективної його адаптації до навчальної діяльності. Проблема розвитку валеологічної культури стає важливою складовою майже всіх сучасних педагогічних інноваційних технологій. Для забезпечення дієвої співпраці психолого-педагогічного персоналу ВНЗ валеологічна культура має сприйматися як засіб повсякденного життя, як позитивна концепція, що наголошує на соціальних і особистих ресурсах, а також на психофізичних можливостях. Кожна система впровадження інноваційних педагогічних технологій у діяльність ВНЗ має нести відповідальність за здоров'я майбутніх фахівців, рівень їх біологічної і соціальної адаптованості, забезпечувати індивідуальність та узгодженість у діяльності педагогів та студента.

У зв'язку з цим необхідно більше уваги приділяти освітній роботі зі студентами як одному із засобів, що сприяє формуванню знань про валеологічну культуру, про здоровий спосіб життя, про профілактику захворювань, забезпечення високого рівня фізичного розвитку, зменшення негативного впливу несприятливих екологічних чинників та шкідливих звичок.

В освітній системі діє понад десяток авторських і рекомендованих Міністерством освіти і науки України програм з валеології, а також різних документів, що тією чи іншою мірою стосуються валеологічної освіти учнівської та студентської молоді. Аналіз програм і документів у тій їх частині, де йдеться про змістовну компоненту валеологічної освіти і виховання щодо збереження здоров'я, дає підстави

стверджувати, що кожен компонент валеології має важливе практичне значення для системи професійної підготовки студентської молоді.

Слід також зазначити, що, обираючи валеолого-освітню модель, необхідно з'ясувати її методологічні засади. Яку методологію та який медичний інструментарій використовуємо, такий результат і отримуємо. Враховуючи, що сьогодення вимагає забезпечення соціальним педагогом ефективного функціонування системи соціально-профілактичної та колекційної роботи, актуальними стають питання визначення рівня сформованості валеологічної культури майбутніх соціальних педагогів.

На нашу думку, поняття «рівень» може відображати успішність, результати, які досягнули майбутні соціальні педагоги в процесі професійної підготовки у широкому розумінні на кожному конкретному етапі навчання або протягом усього навчального курсу.

Визначаючи рівні сформованості валеологічної культури майбутніх соціальних педагогів необхідно враховувати такі обставини: розробка відповідного методичного інструментарію має виходити з мети дослідження; рівні встановлюються за певними науковими підходами, визначаються в дискусіях, а не з чистеї волі. Рівні, які встановлені без урахування таких да-

них, будуть неінформативними та призведуть до необґрунтованих результатів. Крім того, потрібно враховувати об'єктивність рівнів сформованості валеологічної культури. Розраховуючи рівень об'єктивності, акцентують увагу на таких показниках: а) кваліфікації експертів – чим вона вища, тим компетентніший спеціаліст і тим об'єктивнішою є його думка; б) кількості експертів – колегіальна думка більшою мірою може бути визнана об'єктивною, ніж індивідуальна; в) збіг думок експертів – співпадання думок частіше свідчить про істинність колегіальної оцінки, ніж про хибні погляди колективу.

Вчені встановлювати різну кількість «рівнів», беручи за основу їх виділення різні критерії і наповнюючи кожний рівень відповідним змістом. Учені найчастіше використовували такі рівні: низький, середній, достатній, високий; незадовільний, низький, задовільний, достатній, вище достатнього; низький, середній, вище середнього та високий; низький – рецептивно-продуктивний; середній – репродуктивний; достатній – конструктивно-варіативний; високий – творчий [4; 5]. Нами було виділено три рівні сформованості валеологічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Низький рівень сформованості валеологічної культури характеризуєть-

Рівень валеологічної культури майбутніх соціальних педагогів

К-сть осіб	Курс	Рівень валеологічної культури майбутніх соціальних педагогів		
		низький	середній	високий
14	1	88,2	11,8	0
15	2	79,5	18,4	2,1
17	3	63,8	25,3	3,3
13	4	71,4	31,7	4,5

ся відсутністю інтересу до власного здоров'я, його збереження та підтримання і навпаки позитивне ставлення до шкідливих звичок. Саме такі майбутні соціальні педагоги демонструють примітивні, поверхові знання валеологічної культури. Одночасно збільшення обсягу знань майбутнього фахівця є недостатнім для формування високого рівня валеологічної культури, важливими є розуміння сутності та особливостей валеологічної підготовки для майбутньої професійної діяльності.

Всі відповіді на анкети студентів факультету соціальної педагогіки з низьким рівнем валеологічної культури не мають наукового підґрунтя, а також бувають хибними, що базуються на примітивно-побутовій основі. Студенти самостійно здобувають знання в сфері валеологічної культури або володіють ним фрагментарно. Проведення валеологічної діяльності в майбутніх соціальних педагогів відбувається спонтанно, інтуїтивно, не цілеспрямовано, іноді навіть під тиском. У випадку невдач та прорахунків більшість майбутніх соціальних педагогів перекладають вину на інших людей. Відповідальність за результати і наслідки оздоровчої діяльності присутня лише у маленькому відсотку майбутніх соціальних педагогів. У разі позитивної динаміки та результатів діяльності валеологічної культури, необхідно постійно підкріплювати заохочувальними заходами, зацікавлюючи майбутнього соціального педагога підтримувати здоровий спосіб життя.

Середній рівень сформованості валеологічної культури майбутнього соціального педагога передбачає наявність не систематичних, неглибоких знань в сфері валеологічної культури. Обізнаність визначається в обсязі необхідного мінімуму знань. Спостері-

гаються не стійкі поняття щодо власної здорової поведінки, залежність здоров'я під впливом зовнішніх факторів. У таких майбутніх соціальних педагогів спостерігається ціннісне ставлення до свого життя та здоров'я, здоровий спосіб життя часто носить декларативний характер. Потреби до свідомої діяльності щодо збереження власного здоров'я і здоров'я оточуючих у силу усталеного стереотипу поведінки обмежуються незначними змінами у поведінці, не завжди переходять у мотив зміни існуючого стану здоров'я з подальшим коригуванням. Застосування знань валеологічної культури здійснюється не цілеспрямовано, часто носить необхідний характер в силу обставин, що склалися, на жаль результати такої діяльності недостатньо активно аналізуються і впроваджуються в повсякденне життя. Майбутні соціальні педагоги у випадку негативних наслідків та результатів не беруть на себе повну відповідальність, все це свідчить про несформовані знання про валеологічну культуру, яка може повністю змінитися під впливом різних думок оточуючого середовища, а також певних невдач та негараздів у ході проведення оздоровчих заходів. Позитивним моментом виступає те, що майбутній соціальний педагог постійно потребує пошуку інформації валеологічного змісту за чітко окресленим алгоритмом та визначеною метою. Самоосвіта з питань оздоровлення відбувається частково за власним бажанням, в деяких випадках за примусом, а часом за допомогою заохочення у вигляді оцінки.

Майбутні соціальні педагоги, які мають високий рівень сформованості валеологічної культури володіють глибокими знаннями в масштабному обсязі, яка може сягати цілу, а то й більше навчальну програму, в них

наявні індивідуальні системи оздоровлення з елементами імпровізації. На цьому рівні для майбутніх соціальних педагогів характерне швидке і ефективне знаходження найбільш адекватних і доступних оздоровчих технологій у нестандартних випадках. Вони активно, повністю свідомо, творчо та ініціативно впроваджують різні оздоровчі заходи у свою повсякденну життєдіяльність, а також у життя оточуючих людей. Саме для таких майбутніх соціальних педагогів здоров'я займає найвищі рівні в ієрархічній сходінці людських цінностей. Такі фахівці постійно пропагують переваги здорового способу життя, толерантно відносяться до інших точок зору щодо оздоровлення організму.

Висновки. Дослідження оцінювання валеологічної культури майбутніх соціальних педагогів показало, що сучасні наукові підходи до організа-

ції контролю результатів валеологічної підготовки передбачають розробку відповідного методичного інструментарію, за допомогою якого можна оцінювати результати розвитку валеологічної культури. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Якщо «рівень» розглядати як шкалу вимірювання, то «рівень сформованості валеологічної культури» має визначатися набором об'єктивних факторів – критеріїв та показників, які дають змогу комплексно оцінити досліджуване педагогічне явище та мати відповідне теоретичне і практичне обґрунтування. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є ранжування, систематизації та впорядкування відповідних показників валеологічної культури, визначення основних показників, значимість яких встановимо методом експертних оцінок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вікторова Л. В. Діагностування результатів навчання інішомовної професійно-орієнтованої лексики / Л. В. Вікторова // *Порівняльно-педагогічні студії : науково-педагогічний журнал / НАПНУ, Уманський державний пед. ун-т імені Павла Тичини.* – Умань : Вид-во УДПУ, 2014. – № 2-3 (15-16). – С. 127-135.
2. Ковальчук О. Б. Діагностування результатів навчання : Навчальний посібник / О. Б. Ковальчук. – Львів : Вид. центр ЛНЛУ, 2004. – 383 с.
3. Гуржій А. Методологія критеріїв оцінювання / А. Гуржій // *Освіта України.* – 2000. – № 44-45. – 1 листопада. – С. 11.
4. Вікторова Л. В. Рівні сформованості професійно-етичної компетентності у студентів ветеринарних факультетів / Л. В. Вікторова // *Розвиток науки психології та педагогіки у сучасних умовах. Тези доповідей: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (4 серпня, 2012, м. Львів),* – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. – С. 87-90.
5. Грибан Г.П. Оцінка стану здоров'я студентів в навчальному процесі / Г.П. Грибан // *Молода спортивна наука України: зб. наук. праць з галузі фіз. вих., спорту і здоров'я людини.* – Вип. 15. – Львів: ЛДУФК, 2011. – Т. 4. – С. 25-29.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Viktorova L. V. *Diagnostuvannya rezultatlv navchannya InshomovnoYi profeslyno-orientovanoYi leksiki* / L. V. Viktorova // *Porivnyalno-pedagogichni studiyi : naukovopedagogichniy zhurnal / NAPNU, Umanskiy derzhavniy ped. un-t Imeni Pavla Tichini*. – Uman : Vid-vo UDPU, 2014. – # 2-3 (15-16). – S. 127-135.
2. Kovalchuk O. B. *Diagnostuvannya rezultatlv navchannya : Navchalniy posibnik* / O. B. Kovalchuk. – Lviv : Vid. tsentr LNLU, 2004. – 383 s.
3. Gurzhly A. *Metodologiya kriteriyiv otsinyuvannya* / A. Gurzhly // *Osvita Ukraini*. – 2000. – # 44-45. – 1 listopada. – S. 11.
4. Viktorova L. V. *Rivni sformovanosti profeslyno-etichnoYi kompetentnosti u studentlv veterinarnih fakultetlv* / L. V. Viktorova // *Rozvitok nauki psihologiyi ta pedagogiki u suchasnih umovah. Tezi dopovidey: materlali Mizhnarod. nauk.-prakt. konf. (4 serpnia, 2012, m. Lviv)*, – Lviv: GO «Lvivska pedagogichna spilnota», 2013. – S. 87-90.
5. Griban G.P. *Otsinka stanu zdorov'ya studentlv v navchalnomu protsesi* / G.P. Griban // *Moloda sportivna nauka Ukraini: zb. nauk. prats z galuzi fiz. vih., sportu i zdorov'ya lyudini*. – Vip. 15. – Lviv: LDUFK, 2011. – T. 4. – S. 25-29.

СТРОГАЛЬ Т.Ю.,
викладач, кафедра теорії
та історії музики, Інститут
мистецтв Національного
педагогічного університету
імені М.П.Драгоманова, м Київ,
Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО- ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

У статті розглядаються педагогічні умови та принципи формування емоційно-естетичного досвіду як складової духовної культури особистості. Означені умови та принципи виділені в рамках особистісно-зорієнтованого, культурологічного та інтермодального підходів.

Ключові слова: принцип навчання, педагогічні умови, емоційно-естетичний досвід, рефлексивність, інтерпретація.

В статье рассматриваются педагогические условия и принципы формирования эмоционально - эстетического опыта как составляющей духовной культуры личности . Указанные условия и принципы выделены в рамках личностно - ориентированного , культурологического и интермодального подходов .

Ключевые слова: принцип обучения, педагогические условия, эмоционально - эстетический опыт , рефлексивность, интерпретация.

The article examines the pedagogical conditions and principles of emotional and aesthetic experience as part of the spiritual culture of personality. The mentioned terms and principles highlighted in the framework of personality- oriented , cultural and intermodal approaches.

Key words: the principle of education , pedagogical conditions, emotional and aesthetic experience, reflexivity, kinesthetichnist, interpretation.

Музичне виховання та освіта є невід'ємною частиною загального процесу, спрямованого на розвиток людської особистості. Музична освіта об'єднує знання, практичні вміння й навички необхідні учню для підняття власного рівня загальної та музичної культури, а також в подальшому для продовження продуктивної музичної діяльності. Для формування будь-якої навички, вирішення певного завдання та досягнення результатів у навчанні необхідним є врахування низки принципів та педагогічних умов, спрямованих до поставленої мети, а саме: підвищити ефективність поетапної методики формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики.

Принципи навчання - це керівні ідеї, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу. Вони носять характер самих загальних вказівок, правил, норм, що регулюють процес навчання. Принципи народжуються на основі наукового аналізу навчання і співвідносяться із закономірностями процесу навчання, встановлюваними дидактикою [11; 200].

Для забезпечення оптимальних умов формування емоційно-естетичного досвіду підлітків ми визначили такі **принципи**:

Принцип рефлексивності (Г. Падалка) спрямований на співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом ху-

дожних образів, зіставленні життєвих цінностей підлітка з морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору. [9;158]. Саме слово «рефлексія» походить від пізньолатинського «reflexio», що буквально означає «звернення назад, відображення». Я. Пономарьов, Ч. Гаджієв, С. Степанов, І. Семенов та інші досліджували рефлексію творчості, Рефлексію в рамках підходу до дослідження свідомості досліджували Г. Андреєва, Г. Бодалев, С. Кондратьєва. В рамках підходу до дослідження спілкування рефлексію досліджували К. Альбуханова-Славська, Л. Віготський, Б. Зейгарник, А. Холмогорова та інші. Традиція досліджень рефлексії в західній соціальній психології сходиться до робіт Д. Холмса, Т. Ньюкома і Ч. Кулі і пов'язана з експериментальним вивченням діадему - пар суб'єктів, включених в процес взаємодії в штучних, лабораторних умовах. Вітчизняні дослідники (Г. Андреєва тощо) відзначають, що для більш глибокого розуміння рефлексії, її необхідно розглядати не на діаді, а на більш складних організованих реальних соціальних групах, об'єднаних значущою спільною діяльністю.

Наступним принципом, важливим для нашого дослідження ми виділяємо **принцип свідомості й активності учнів у навчанні**, який передбачає

осмислений й творчий підхід до засвоєння знань. Для того, аби свідомо та ґрунтовно засвоїти знання, необхідно розуміти зв'язок даного предмету із вирішенням актуальних життєвих завдань на певному етапі розвитку учня, перспективу подальшого використання здобутих знань. Також важливими складовими даного принципу є:

- позитивні емоції
- мотиви навчання
- раціональні прийоми на уроці
- належний контроль та самоконтроль

Свідомість у навчанні забезпечується високим рівнем активності учнів, що, в свою чергу, залежить від проявленого підлітками інтересу до змісту навчального предмету. Це, в свою чергу, викликає позитивні емоції, налагодження взаємозв'язку між учителем та учнями, актуалізує важливість отриманих знань та їх зв'язок з сучасним життям підлітків. Все це допомагає опанувати матеріал більш високої складності, що, в свою чергу, впливає позитивно і на якість навчання.

На думку провідного науковця і педагога сучасності, Падалки Г., художній твір, який обирається вчителем для вивчення, «задає емоційно-естетичні орієнтири сприйняття, створює об'єктивну основу для розширення художнього тезаурусу, надає можливість учню досягнути навколишній світ, відтворений в художніх образах, усвідомити власну роль, себе в цьому світі...» [9;96] Вибір творів мистецтва (як класичного так і сучасного) напряму впливають на «формування життєвих та естетичних ідеалів» (Г.Падалка), саме від цього залежить «становлення художніх вимірів їх людського буття» (там же). Саме тому ми вважаємо, що і в сучасній музиці різних жанрів та стилів можна знайти достойні твори для вивчення на уроках музичного

мистецтва.

Наступним ми виділяємо **принцип індивідуального підходу** до учнів. Цей принцип дає змогу кожному учневі в умовах колективного навчання по-своєму оволодівати навчальним матеріалом.

Представники гуманістичної психології та педагогіки (Р.Бернс, Б.Кларк, Д.Кліланд, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.) на протигагу фрейдизму та когнітивізму, пропонували вчителям відмовитись від звички бути «господарем» своїх підопічних, рекомендували «йти поряд з ними», постійно враховувати їхні інтереси і потреби, гарантуючи тим самим повноцінне формування особистості учнів [15;2]. Ми також дотримуємось думки, що вчитель повинен цікавитись інтересами та вподобаннями учнів та вміло використовувати їхні захоплення в педагогічному руслі.

В рамках нашого дослідження важливим є також **принцип емоційності навчання**, який полягає у створенні умов для виникнення в учнів певного емоційного стану під час навчання. Емоції підлітка можуть допомагати або заважати йому під час засвоєння знань. Саме тому важливо керувати формуванням емоцій, сприяти розвитку саме естетичних емоцій учнів, які будуть направлені на формування та розвиток емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики.

Сьогодні багато пишуть і говорять про негативний вплив «важкої» музики на психіку підлітків та юнаків. Проте енергетичний потенціал такої музики в поєднанні з мотивуючим текстом здатен підіймати в людині бурхливі почуття, емоції, що мають і позитивну спрямованість. Згадаймо лише декілька пісень, які співала вся країна під час революції гідності: «Вставай» (Океан Ельзи), «Ми прагнемо змін» (С.К.А.Й.)

– муз. В.Цоя написані в стилі рок - вони підіймали дух тисяч українців. Мотивуючими також є відомі пісні гурту Океан Ельзи («Стіна»), а також пісня білоруського співака Ляпіса Трубецького «Воины света», написані в стилі рок. Відомою стала і пісня про Україну українського репера ЯрмаK ft. Tof – «Ей 22». Ця пісня пробуджує патріотичні почуття і є близькою молодому поколінню, оскільки написана в стилі hip-hop. Чи можна говорити в даному випадку, що рок-музика негативно впливає на психіку? Адже саме ці пісні надихали тисячі українців, давали можливість вийти гніву та іншим сильним почуттям, викликали сльози очищення та радості на очах.

Звернемо увагу і на той факт, що існує безліч музики, яка справді може мати негативний вплив на учня-підлітка – погіршувати пам'ять, провокувати деструктивну поведінку, замкнутість, агресію і т.ін. В такому випадку також вчителю не варто зовсім відмовлятися від такої музики – варто показати учневі обізнаність з його улюбленим стилем, ввійти з ним в резонанс, допомогти пережити сильні емоції, які бентежать підлітка, і м'яко, використовуючи всі свої знання, такт і чуйність знайомити учня з «безпечною» музикою, доводячи, що і вона може допомагати пережити актуальні для нього емоції та психологічні стани.

У зв'язку з попереднім принципом не можемо обійти стороною і **принцип екологічності**, який полягає в корисності для підлітка музичного твору відповідно до його емоційного стану та потреб. Вчитель на уроці не лише подає інформацію для сприйняття, а й слідує за емоційним станом дітей, відповідно, має можливість коригувати інтенсивність та тривалість музичної композиції, її доцільність для наявного стану підлітка.

Інтенсивне використання інтелектуальних засобів як основного способу отримання та обробки інформації для особистості обертається пригніченням емоційно-чуттєвої тканини свідомості, відбувається дегуманізація психіки. Перевантаженість інтелектуальної складової обертається для підлітка порушеннями в поведінці, втратою інтересу до навчання, механічним запам'ятовуванням інформації. Застосування принципу екологічності сприятиме інтуїтивному прагненню будь-якої живої системи (в нашому випадку – учнів класу) до пошуків та знаходження внутрішніх ресурсів групового та індивідуального виживання та розвитку [6].

Енерго-інформаційні коди сховані в справжньому, високому мистецтві, а не розтиражовані в низькопробній музиці, проте чи у всіх є доступ до такої музики і бажання цей доступ мати? Розкрити учням потенціал такого мистецтва та створити якісну мотивацію може і повинен саме вчитель музичного профілю, створивши оптимальні умови для формування та розвитку емоційно-естетичного досвіду учнів.

Важливо звертати увагу не лише на музику, а й на тексти пісень, якими захоплюються підлітки, адже, як відомо, тексти пісень діють напряду на підсвідомість людини. Особливо це стосується несформованої психіки підлітка, - в них можуть міститись прямі заклики або ж контекстний зміст), а значення текстів сприймається буквально. Як зазначає М.Бугров, у музики немає чистого змісту, проте наша підсвідомість вибудовує цілу систему абстрактних зв'язків, які і є прихованим «змістом музики».

Принцип кінестетичності або **чуттєвості** полягає у сприйманні підлітком твору мистецтва якомога більшою частиною аналізаторів (слу-

ховими, зоровими, тактильними) та реалізується через поєднання різних видів діяльності на уроках музичного мистецтва.

Варто зазначити, що вищеперераховані принципи варто застосовувати комплексно, - тільки в такому випадку вони забезпечать формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музичного мистецтва.

Обґрунтування теоретичних основ дослідження дало можливість визначити *специфічні педагогічні умови*, які підвищують ефективність поетапної методики формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики.

В науковій літературі зустрічаємо багато визначень поняття «педагогічні умови» [1],[7],[16]. Зауважимо, що педагогічні умови ми будемо сприймати як *обставини, за яких існують явища, в яких розгортається дія фактора*.

Першою педагогічною умовою яка дозволить ефективно формувати емоційно-естетичний досвід учнів підліткового віку на уроках музики ми визначили *активізацію емоційно-естетичної спостережливості через розвиток образної уяви*.

Спостережливість – це здатність помічати в предметах і явищах малопомітні, але водночас суттєві чи важливі для певної мети деталі, ознаки або властивості. Емоційна спостережливість перш за все вирізняється в тих учнів, у яких на високому рівні існує *емоційна вразливість та емоційна чуйність*.

Як зазначає О.Винославська, «*Вразливість* - це сила впливу на людину різних стимулів, період їх збереження в пам'яті та сила реакцій на них» [18]. Вона проявляється у бурхливому емоційному реагуванні на події, ситуації, предмети, стосунки, її зумовлюють типологічні (тип нервової систе-

ми) особливості людини, життєвий досвід, спонукальна сфера, час, відсутність самовладання. У вразливих людей емоції переважають над пізнавальною функцією сприйняття світу. На відміну від емоційної вразливості *емоційна чуйність* - здатність входити в емоційний резонанс із оточуючими, співпереживати, бути разом. Емоційна чуйність стає засобом входження в енергетичне поле іншої людини, пробуджує здатність до емпатії. Наділені нею люди легко і швидко емоційно реагують на різні впливи – соціальні події, процес спілкування, особливості партнерів тощо. Протилежна цьому втрата емоційного резонансу – цілковита або майже цілковита відсутність емоційної реакції на події.

Для реалізації цієї умови доцільно використовувати метод **порівняльного аналізу музичних творів**. Використання цього методу дасть змогу не лише активізувати емоційно-естетичну спостережливість учнів, а й сформувати разом з учителем власну скарбничку сучасної та класичної музики, яка відповідатиме загальноприйнятим канонам краси та виражатиме актуальні емоційні стани підлітків.

Другою педагогічною умовою є забезпечення емоційної насиченості процесу навчання. Часто в підлітків улюблена музика пов'язана з певними переживаннями, важливими для них в даний період – кохання, любов, розлука, стосунки з друзями (поява нового друга або ж розставання зі старим другом), непорозуміння з батьками, якась яскрава подія з особистого життя, прагнення знайти відповідь на хвилююче питання. Вчитель музичного мистецтва, спираючись на власний досвід, може запропонувати учневі інші твори, які, на його думку, можуть викликати такі ж емоції (причому на першому етапі ці емоції можна не

проговорювати вголос, - коли дитина буде готова - вона сама поділиться). Поміркувавши з учнем, як саме герой цього твору (або автор картини, що переживав в даний період свого життя схожі емоції) знайшов вихід з даної ситуації, спонукати учня до роздумів «що я можу зробити?...». Пізніше можна запропонувати висловити своє рішення або свої емоції через інший вид мистецтва (танець, малюнок, глину або тісто, пластилін чи написавши невеличку розповідь від третьої особи). Таким чином, використовуючи різні види мистецтва, учень знаходитиме відповіді на життєво важливі запитання, отримуючи позитивний досвід вирішення власних проблем екологічним способом. Це і покликана робити арт-терапія, - а трансформування власних почуттів та переживань в через інші види мистецтва - вища форма проживання події, що стане значним внеском у формування власного емоційно-естетичного досвіду.

Для ефективного формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики досить важливим є налагодження зв'язків з кращими представниками молодіжних субкультур, запрошення їх на відкриті уроки, слухання їх повчальних життєвих історій - як вони досягли в житті таких висот і т. ін. Сюди ми також відносимо перегляд фрагментів фільмів на задану тематику та читання літературних творів (уривки прози, поезія). Для реалізації цієї умови доцільно, на нашу думку, використовувати **метод суб'єктивної оцінки пред'явлених фрагментів музичних творів** (за В.Пушкар) - опитувані дають детальну оцінку лише відомих їм жанрів. Всю іншу музику оцінюють однаково, загальними фразами. Також актуальним тут буде **метод миттєвого враження** - створення творчого продукту одразу

після знайомства з твором мистецтва дасть змогу виразити актуальні емоції та закріпити результат. Мета даного методу - навчитись висловлювати актуальні емоції тут і зараз, трансформуючи їх у творчий продукт.

Для того, аби діяльність учнів була продуктивною, **ми виділяємо третю педагогічну умову - розвиток індивідуальної картини естетичного сприйняття учнів в процесі аналітичного, інтерпретаційного та рефлексивного вивчення творів мистецтва** - збагачує естетичний смак підлітка, розширює власний досвід новими ідеалами.

Як відомо, саме через естетичне сприйняття (наряду з почуттями, судженнями, смаками та ідеалами) формується естетична свідомість, яка, в свою чергу, виражається в естетичних поглядах та мистецькій творчості. Естетичні сприйняття виявляються у спостережливості, вмінні помітити найсуттєвіше, що відображає зовнішню і внутрішню красу предмета, явища, процесу, дає змогу відчувати радість від побаченого, відкритого. Звертаючись до проблеми *аналітичного, інтерпретаційного та рефлексивного вивчення творів мистецтва* зауважимо, що:

Аналітичне вивчення творів мистецтва - передбачає опис структурних елементів явища, що вивчається, виявлення причин, які лежать в його основі і обумовлюють його характер, поширеність, гостроту та інші властиві йому риси. Якщо під час аналітичного вивчення твору виявляються зв'язки між характеристиками явища, яке вивчається, визначають, чи має воно причинний характер.

На відміну від аналітичного, *інтерпретаційне вивчення мистецьких творів передбачає власне бачення виконання твору мистецтва (на уроках музики це більшою мірою відноситься до виконання пісень), що в*

свою чергу, передбачає наявність певного емоційно-естетичного досвіду в учня (**інтерпретація** (лат. *interpretatio*) — це роз'яснення, тлумачення, відтворення).

Рефлексивне вивчення творів мистецтва спрямоване на дослідження власних почуттів і думок, які виникають під час та після спілкування з твором мистецтва. У філософському розумінні **рефлексія** – поняття філософського дискурсу, що характеризує форму теоретичної діяльності людини, яка направлена на осмислення власних дій, культури та її основ; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку душевно-духовного світу людини.

Чи будь-який твір мистецтва для глядача може бути доступним переживанню, відповідно, повної реалізації його суспільної цінності та смислу? Звісно, ні. Лише співзвучне психічному змісту та його напрямку у глядача. А для цього глядач або слухач повинен мати вже певний досвід переживання відповідних емоцій, що, в подальшому і викликатиме резонанс з витвором мистецтва.

Головна цінність творів мистецтва та спілкування з ним – творче переживання, духовний підйом, очищення та вихід на вищий ступінь розвитку. Під час проведення уроку вчитель має можливість проводити порівняння творів світового музичного мистецтва та сучасних творів молодіжних субкультур – це сприятиме набуття досвіду музичного сприймання різної музики підлітками, розвитку музичної пам'яті, критичного мислення та емоційно-чуттєвої сфери. Твори мистецтва часто викликають складні емоції та переживання, які неможливо однозначно віднести до позитивних або негативних. У кожної людини протягом життя формується власне ставлення

до різноманітних мистецьких явищ, та й ідеали краси в наш час дещо змінились. Саме тому естетичні явища минулого не завжди викликають емоційний відгук у підлітка, особливо коли з таким мистецтвом він раніше не був знайомий. Кожне мистецьке явище учень піддає аналізу лише після того, як відчує первинну емоційну реакцію на нього. Так, входячи в резонанс з музичним твором, іноді не знаючи, що саме він чує – відчуває, що музика подобається, а вже після запитання «що це?» - відбувається аналіз та збір необхідної інформації (автор, назва, стиль і т. ін.). Інколи ж навпаки – учень знайомиться з музичним твором після невеликої передісторії про сам твір та виконавця, а тому має певні очікування (інколи наперед - неприйняття) від музичного твору. В такому разі бажано проводити паралелі з уже відомими творами мистецтва, в тому числі сучасного, які раніше уже зацікавили підлітка тематикою, історією або ж смисловим наповненням. Тоді і музичний матеріал буде сприйматись інакше.

Повне занурення в музику можливе лише тоді, коли учні вміють її слухати. Навички слухання музики, вслуховування (пасивні форми музикотерапії) в неї формуються не одразу, проте вчителів під силу допомогти учням за умови постійного контролю. Отже, під час слухання музики важливо не відволікати увагу на сторонні справи, всі предмети покласти з рук (окрім випадків малювання під музику), сісти зручно, можна закрити очі. Декілька секунд варто просто глибоко подихати, слідкуючи за своїм диханням. Музика не повинна бути надто гучною, краще поступово посилити звучання, якщо в цьому є необхідність. По завершенні слухання – знову кілька секунд тиші – мозку потрібен час для обробки інформації. Перші запитання - «Що

ви відчули?», «Які асоціації виникли під час слухання?», «Які образи виникли перед очима під час слухання?», «на що схожі ці образи?», «Чи виникли у вас подібні образи при прослуховуванні інших творів? Яких?». Свої думки можна запропонувати учням записати або замалювати. Хорошим терапевтичним ефектом володіє малювання під музику – так зване експресивне вираження власних емоцій вже під час прослуховування. Це дозволяє краще зрозуміти власні відчуття від прослуханого твору, а також повніше їх описати в подальшому. Актуальним тут може бути використання **методу імітаційного моделювання** (ґрунтується на ідентифікації з конкретною людиною, станом, ситуацією)

Важливим моментом є формування установки на сприймання музичних творів підлітками: обговорити особистість автора та виконавця музичного твору, його життєвий шлях (найяскравіші моменти), історію створення твору а також обговорити у групі які почуття та асоціації викликає музичний твір, з якими творами мистецтва можна його порівняти, яку змістову інформацію несе даний твір.

Четвертою педагогічною умовою є забезпечення особистісного відношення до мистецтва на основі власного досвіду – через систематичну роботу з творами мистецтва (обговорення їх засобів виразності, сюжету, емоційного відгуку на твір). Кабалевський Д. зазначав: «Різні жанри музики (серйозні і легкі) – це прояв різних сторін єдиного світу музики, своєрідна форма відображення життя і частин самого життя» [4;83].

Наявність власного досвіду спілкування з різними видами мистецтв дозволить учням встановлювати причинно-наслідковий зв'язок між емоційно-образним змістом та засобами

художньої виразності. Саме тому вчителю музичного мистецтва необхідно самому познайомитись не лише з шедеврами світового класичного мистецтва, а й поцікавитись сучасним мистецтвом, близьким та зрозумілим сучасним підліткам. Проведення паралелей між сучасним мистецтвом та класичним дасть змогу повніше розкрити матеріал, зацікавити учнів, доступно та легко пояснити складні явища, які відбувались та відбуваються в мистецтві, а також завжди оцінювати емоційний стан класу та окремих учнів, знайти індивідуальний підхід до кожної дитини. Як відомо «якість музичної освіти безпосередньо пов'язана з розвитком творчої активності, ініціативи, самостійності учасників освітнього процесу» [15;1]

Учні можуть реалізовувати власний досвід разом із старшокласниками – готувати цікаві матеріали, концерти та виступи для інших школярів. Це допоможе порозумітися представникам різних субкультур, зрозуміти, звідки виходить коріння кожного з напрямків (а воно зазвичай іде з музичного мистецтва попередніх епох). Учнім варто вести щоденники самозвіту, в яких вони будуть записувати власні почуття та емоції, які викликає в них прослухана музика, картина, танець чи похід у театр – на уроках та в позаурочний час.

Оскільки провідна діяльність підлітка – спілкування, доречно висловлювати власні думки на уроці у формі діалогу, полілогу, причому не лише вербально (тобто словесно) а й через мистецьку діяльність – у діалозі в танці, музичній інтерпретації на різних інструментах, використовуючи елементи ізотерапії, ритмотерапії та інших арт-терапевтичних напрямків.

У забезпеченні цієї умови можуть допомогти **проблемно-пошуковий**

метод, метод мистецтвотерапії, кіно-терапії та ін.

Саме такий комплексний підхід до вивчення музики різних епох та стилів (в тому числі і сучасної, місце якій взагалі не відведене в сучасних програмах з музичного мистецтва) дасть змогу розвиватись учням повноцінно та гармонійно, різнобічно та ефективно. Звісно, окрім прагнень допомогти підлітку гармонійно розвиватись, існує багато перешкод на шляху ста-

новлення молодшої особистості, багато речей, які заважають формуванню його повноцінного емоційно-естетичного досвіду.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, хочемо наголосити, що лише комплексне використання перерахованих принципів та педагогічних умов можуть забезпечити повноцінне формування емоційно-естетичного досвіду підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови /Уклад і голов.ред. В.Т.Бусел. - К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2004. - 1440с, с. 1295
2. Вышегородцева С. Проблемы и перспективы музыкальной психологии и психотерапии в современном мире // Музыкальная психология и психотерапия №1/2007 июль-август с.13-14. Точка доступа http://www.atpp.ru/files/01.Muz_Psih%281_2007%29.pdf
3. Заика Е.В., Маршкетерия против уныния - выстоять в беде и достичь победы! //Заика Е.В. «МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ» № 2 / 2007. – С. Локк, Дж Досвід про людський розум. Избр.филос. твору. – М., 1960. Точка доступа <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/134-other-psychology/792-reflection-teacher-reflection>
4. Зеленецька І.О. Мистецтво. Освіта. Наука. Життя. Афоризми, думки, поради /І.О. Зеленецька. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2009. – 224с.
5. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя дисс....доктора пед..наук 13.00.01. Ульяновск, 2001 - 383с.
6. Лушин П. Образовательная программа популяризации прикладных психологических технологий в Украине: «Как помочь экологично?» Точка доступа http://ecofacilitation.ucoz.com/index/kak_pomogat_ekologichno/0-38
7. Манько, В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161,, с. 153–161
8. Науменко С.І. Психологія музичної діяльності. – Чернівці: ПП «Видавничий дім «Родовід», 2015. – 408с. - С.102
9. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Галина Микитівна Падалка – К.: Освіта України, 2008 – 274с.

10. Падалка Г.М. «Учитель, музыка, діти. - с.23
11. Підкасистий П.І. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів пед. вузів і педагогічних коледжів. - М: Педагогічне товариство Росії. - 640 с., 1998 С.200
12. Прокопенко О. Психологічна корекція емоційно-вольової саморегуляції підлітків з розумовою відсталістю засобами музичної терапії с.121 точка доступу http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=434
13. Тиунова Т. Использование арт-терапевтических методов в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса Стр.21 / Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт / под ред.А.И.Копытина. - М.: Когито-Центр, 2012. - 286с. - С.21
14. Уэлси К. Часть целого: арт-терапия в школе // Арт-терапия: Сост. и общия редакция А.И.Копытина. - СПб.: Питер, 2001. - С.160-181.
15. Федоришин В.І. Теорія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики на акмеологічних засадах - автореф дис...доктора пед..наук за спец.13.00.02 – теорія та методика муз.навчання – НПУ ім.М.П.Драгоманова. - К., 2014 – 44с.
16. Федорова, О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. - М. : Высшая школа, 1970. - 301 с.
17. [<http://ponjatija.ru/taxonomy/term/1319>]

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Velikiy flumachniy slovník suchasnoYi ukraYinskoYi movi /Uklad I golov.red. V.T.Busel. - K.: Irpln: VTF "Perun", 2004. - 1440s, s. 1295
2. Vyishegorodtseva S. Problemy i perspektivy muzyikalnoy psihologii i psihoterapii v sovremennom mire // Muzyikalnaya psihologiya i psihoterapiya #1/2007 iyul-avgust s.13-14. Tochka dostupu [http://www.ampp.ru/files/01.Muz_Psih\(1_2007\).pdf](http://www.ampp.ru/files/01.Muz_Psih(1_2007).pdf)
3. Zaika E.V., Marsheterapiya protiv unyiniya - vyistoyat v bede i dostich pobedy! //Zaika E.V. «MUZYKALNAYA PSIHLOGIYA I PSIHOTERAPIYA» # 2 /2007. - S. Lokk.Dzh Dosvld pro lyudskiy rozum. Izbr.fllos. tvor. - M., 1960. Tochka dostupu <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/134-other-psychology/792-reflection-teacher-reflection>
4. Zelenetska I.O. Mistetstvo. Osvlta. Nauka. Zhittya. Aforizmi, dumki, poradi / I.O. Zelenetska. - Kamyanets-Podl'skiy: FOP Sisin O.V., 2009. - 224s.
5. Lebedeva L.D. Pedagogicheskie osnovy art-terapii v obrazovanii uchitelya diss.... doktrora pед..наук 13.00.01. Ulyanovsk, 2001 - 383s.
6. Lushin P. Obrazovatel'naya programma populyarizatsii prikladnykh psihologicheskikh tehnologiy v Ukraine: «Kak pomogat ekologichno?» Tochka dostupu http://ecofacilitation.ucoz.com/index/kak_pomogat_ekologichno/0-38
7. Manko, V. M. Didaktichni umovi formuvannya u studentiv profeslyno-plznavalnogo Interesu do spetsialnih distsiplin / V. M. Manko // Sotsializatsiya osobistosti : zb. nauk. pr. Natsionalnogo pedagogichnogo universitetu Im. M. Dragomanova. - K. : Logos, 2000. - Vip. 2. - S. 153-161,, s. 153-161

8. Naumenko S.I. *Psihologiya muzichnoyi dlyalnosti*. – Chernivtsi: PP «Vidavnichiy dlm «Rodovid», 2015. – 408s. – S.102
9. Padalka G.M. *Pedagogika mistetstva: Teoriya i metodika викладання mistetskih distsiplin* / Galina Mikitlona Padalka – K.: Osvita Ukraini, 2008 – 274s.
10. Padalka G.M. «Uchitel, muzika, diti. – s.23
11. Pidkasiy P.I. *Pedagogika. Navchalniy posibnik dlya studentiv ped. vuziv i pedagogichnih koledzhliv*. – M.: Pedagogichne tovaristvo Rosiyi. – 640 s., 1998 S.200
12. Prokopenko O. *Psihologichna korektsiya emotsiyno-volovo yi samoregulyatsiyi pldlitliv z rozumovoyu vldstallstyu zasobami muzichnoyi terapiyi s.121 tochka dostupu http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=434*
13. Tiunova T. *Ispolzovanie art-terapevticheskikh metodov v psihologo-pedagogicheskom soprovozhdenii obrazovatel'nogo protsessa Str.21 / Metody art-terapevticheskoy pomoschi detyam i podrostkam: otechestvenniy i zarubezhniy opyt / pod red.A.I.Kopyitina*. – M.: Kogito-Tsentr, 2012. – 286s. – S.21
14. Uelsbi K. *Chast tselogo: art-terapiya v shkole // Art-terapiya: Sost. i obschaya redaktsiya A.I.Kopyitina*. – SPb.: Piter, 2001. – S.160-181.
15. Fedorishin V.I. *Teoriya ta metodika fahovo yi pldgotovki maybutnih uchiteliv muziki na akmeologichnih zasadah - avtoref dis...doktora ped.. nauk za spets.13.00.02 – teoriya ta metodika muz.navchannya – NPU Im.M.P.Dragomanova*. – K., 2014 – 44s.
16. Fedorova, O. F. *Nekotorye voprosy aktivizatsii uchaschihsya v protsesse teoreticheskogo i proizvodstvennogo obucheniya / O. F. Fedorova*. – M. : Vysshaya shkola, 1970. – 301 s.
17. [<http://ponjatija.ru/taxonomy/term/1319>

ЯВОРСЬКА Т.М.,
аспірант,
Уманський державний
педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Вінниця, Україна

ЕЛЕКТРОННА БІБЛІОТЕКА В ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті акцентується увага на проблемі формування та розвитку інформаційно-комунікаційного середовища, як фундаменту для організації інноваційного освітнього процесу ВНЗ. Розглянуто електронну бібліотеку та електронні ресурси, як складові інформаційно-комунікаційного середовища ВНЗ.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційне середовище, електронна бібліотека, електронні ресурси бібліотеки ВНЗ.

В статье акцентируется внимание на проблеме формирования и развития информационно-коммуникационной среды, как фундамента для организации инновационного образовательного процесса вуза. Рассмотрены электронная библиотека и электронные ресурсы, как составляющие информационно-коммуникационной среды вуза.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная среда, электронная библиотека, электронные ресурсы библиотеки вуза.

The article focuses on the problem of the formation and development of information and communication environment as the foundation for innovative educational process of the university. Considered electronic library and electronic resources, as components of information-communication environment university.

Key words: information and communication environment, electronic library, university library electronic resources.

Невід'ємною складовою сучасного суспільства стали інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), бурхливий розвиток яких надав вищим навчальним закладам можливість інтенсифікувати навчальний процес, ефективно організувати навчання, став перспективною основою для розвитку сучасної системи освіти, нових технологій отримання знань, а саме, електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning).

Ефективність освітнього процесу визначається якістю управлінської діяльності адміністрації навчального закладу з формування і розвитку інформаційно-освітнього середовища (ІОС), яке забезпечуватиме можливість для самореалізації інтелектуального розвитку майбутнього фахівця, оволодіння необхідними професійними якостями. Формування і розвиток ІОС є одним із стратегічних завдань кожного вищого навчального закладу. Таке середовище повинно стати фундаментом для організації інноваційного освітнього процесу.

Питання формування інформаційно-освітнього середовища розглянуті в роботах А. Андреева, Г. Беляєва, В. Бикова, С. Григор'єва, Ю. Жукова, С. Лобачева, Е. Полат, В. Ясвіна та ін. У працях Г. Беляєва, Ю. Мануйлова, Т. Менг досліджуються педагогічні характеристики освітнього середовища у різних типах освітніх закладів; дидактич-

ні особливості його розвитку вивчала Е. Мамонтова, інформаційно-освітнє середовище вищих навчальних закладів — О. Андреев, С. Грушевський, Р. Гурниковська, Ю. Жук, В. Здановська, І. Захарова, Н. Кобіашвілі, Е. Лобанова, А. Михайлов, С. М'якишев, Н. Моїсенко, С. Ситник та ін.

Вчені і практики приходять до такої думки, що ІОС — це цілісна система, яка складається з сукупності підсистем, що функціонують на основі сучасних інформаційно-технічних і навчально-методичних засобів зберігання, обробки, передачі інформації та забезпечує оперативний доступ до інформації, здійснює освітні наукові комунікації.

Стрімкий розвиток мережних інформаційно-комунікаційних технологій відкривають для системи освіти нові можливості. Ми спостерігаємо постійне зростання кількості комунікаційних каналів та сервісів мережі Інтернет, відбувається збагачення новими формами інформаційного обміну в суспільстві. Доступність різноманітних сервісів глобальної мережі Інтернет, їх адаптивність, візуалізація, інтерактивність, з одного боку, та потреба в організації ефективного освітнього середовища — з іншого, — визначають необхідність створення інтегрованих інформаційно-комунікаційних середовищ у вищих навчальних закладах, які реалізуються, зокрема, комплексом сучасних інформаційних технологій.

Виходячи із цього є необхідність акцентувати увагу на дослідженні поняття «інформаційно-комунікаційного середовища ВНЗ».

У довіднику В. Ільганаєвої «Соціальні комунікації» поняття інформаційно-комунікаційне середовище визначається як універсальна сукупність матеріально-речових, субстанційно-свідомих, технологічних, організаційних умов, які дозволяють соціальним групам і структурам здійснювати передачу та взаємообмін інформацією, що перш за все необхідно суб'єктам комунікаційної взаємодії та спілкування в конкретно-історичному просторово-часовому континуумі [1, с.51].

Згідно з тлумачним словником, розробленим в Інституті інформатизації освіти РАО, інформаційно-комунікаційне середовище – сукупність умов, які забезпечують діяльність користувача з інформаційним ресурсом (у тому числі розподіленим) за допомогою інтерактивних засобів ІКТ, що взаємодіють із ним як із суб'єктом інформаційного спілкування й особистістю. Інформаційно-комунікаційне середовище включає: безліч інформаційних об'єктів і зв'язків між ними; засоби і технології збирання, накопичення, передавання (трансляції), оброблення, продукування та поширення інформації; власне знання; засоби відтворення аудіовізуальної інформації; організаційні та юридичні структури, що підтримують інформаційні процеси. У проекції на навчальний процес формується інформаційно-комунікаційне предметне середовище як сукупність умов, сприятливих для виникнення та розвитку процесів навчальної інформаційної взаємодії між учнями, педагогом і засобами ІКТ, а також пізнавальної активності учнів у разі наповнення компонентів середовища предметним змістом. При

цьому забезпечується: діяльність з інформаційним ресурсом за допомогою інтерактивних засобів інформаційних технологій; інформаційна взаємодія із засобами ІКТ; інтерактивна інформаційна взаємодія між користувачем і об'єктами предметного середовища, яка відображає закономірності й особливості відповідної предметної галузі (або галузей) [2, с. 14].

В. Извозчиков розглядає інформаційно-комунікаційне середовище не як теоретичну абстракцію, а як конструкцію, яка відповідає практичним потребам людини, що виступає у трьох основних формах:

- фізичний простір (це простір сумісної навчальної педагогічної та освітньої діяльності з використанням сучасних електронно-комунікативних систем, засобів та технологій освіти населення та навчання;
- віртуальний простір гіпертекстів, семантичних взаємозв'язків понять та тезаурусів;
- ієрархічні педагогічні та освітні системи та простори в категоріях загального (глобальне ІКС), особливого (регіональне ІКС) та одиничного (локальне ІКС) [3, с. 45].

Розгорнуте визначення інформаційно-комунікаційного середовища знаходимо в праці Р. Гуревича і М. Кадемій: «Інформаційно-комунікаційне середовище – системно організована сукупність інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення, що сприяє виникненню й розвитку інформаційно-навчальної взаємодії між студентом, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності студентів за умови наповнення окремих компонентів середовища пред-

метним змістом певного навчального курсу» [4].

В структурі інформаційно-комунікаційного середовища ВНЗ можуть бути: інформаційні ресурси ВНЗ і електронні бази даних нормативної, навчальної і програмної документації; інформаційно-освітні середовища кафедр; електронна бібліотека (ЕБ) через забезпечення доступу до електронних ресурсів, як локального характеру, як і віддалених, предметні та індивідуальні (локальні) інформаційно-освітні середовища. Інтеграцію та розвиток інформаційно - комунікаційного середовища ВНЗ забезпечують зв'язки між переліченими рівнями.

Однією із складових інформаційно-освітнього середовища навчального закладу, що відіграє особливу роль у розширенні доступу до інформації, стають електронні бібліотеки (ЕБ) ВНЗ. Вони є одним із перспективних напрямів організації електронних інформаційних ресурсів, створюються як розподілені інформаційні системи, що дозволяють ефективно використовувати цифрові формати інформаційних ресурсів та розподіляти їх через глобальні мережі передачі даних у зручному для користувача вигляді. Загалом, ЕБ виконує роль посередника між інформаційними ресурсами та споживачами інформації, вибираючи при цьому, систематизуючи, зберігаючи та пропонуючи краще з величезного інформаційного масиву.

Електронна бібліотека – це сукупність електронних ресурсів і супутніх технічних можливостей для створення, пошуку і використання інформації. Для неї характерна динамічність (можливість оновлення) і глобальний доступ (через комп'ютерні мережі). Основна відмінність електронної бібліотеки від інших видів інформаційних систем – це здатність накопичу-

вати і використовувати інформацію у вигляді документів. Основні завдання електронної бібліотеки – інтеграція інформаційних ресурсів і ефективна навігація в них.

Основна мета створення електронних бібліотек у ВНЗ полягає у високоякісному інформаційному забезпеченні навчального процесу, наукової, та інноваційної діяльності засобами доступу до, як до локальних електронних ресурсів, так і до віддалених ресурсів, а також відображення власних ресурсів в мережі Інтернет, розширення додаткових інформаційних послуг. ЕБ повинна забезпечити ефективну навігацію та надавати доступ до електронних освітньо - інформаційних ресурсів незалежно від місця розташування користувача. Саме створення навігаторів для користувачів є одним із основних інформаційних завдань для бібліотек.

Визначаючи роль та місце електронної бібліотеки в інформаційно-комунікаційному середовищі навчального закладу, необхідно відмітити, що однією із найважливіших умов успішного функціонування освітнього процесу є оперативний та ефективний обмін інформацією, яку надають електронні ресурси.

Сьогодні електронні ресурси є вагомою складовою документно-інформаційного ресурсу сучасної бібліотеки. Їх нарощування у бібліотеках дає змогу створювати унікальні колекції з раніше розрізнених документів та виявляти раніше невідомі колекції в різних сховищах шляхом створення корпоративних баз бібліографічних даних.

Види електронних видань класифіковано в ДСТУ 7157:2010 «Інформація та документація. Електронні видання. Основні види та вихідні відомості» за такими ознаками: за наяв-

ністю друкованого еквівалента (електронний аналог (копія, версія) друкованого видання, самостійне електронне видання); за природою основної інформації (текстове (символьне), образотворче, звукове, програмний продукт, мультимедійне); за цільовим призначенням (офіційне, суспільно-політичне, наукове, науково-популярне, виробничо - практичне, навчальне, літературно-художнє, релігійне, довідкове, рекламне); за технологією використання: (локальне, мережне, комбінованого використання); за характером взаємодії з користувачем (детерміноване, не детерміноване (інтерактивне); за періодичністю (неперіодичне, періодичне, продовжуване, оновлюване); за структурою (одночастинне, багато частинне, серійне) [5, с.3, 4].

Інструментом створення електронних ресурсів у бібліотеках – є автоматизовані інформаційно-бібліотечні системи (АІБС) [Library automation system (LAS)], що забезпечують опрацювання, аналітико-синтетичну обробку та представлення користувачам документного фонду бібліотеки (як традиційного паперового, так і електронних інформаційних ресурсів), обслуговує бібліотечні фонди на всіх етапах: від придбання до замовлення [6, с. 105].

Я. Шрайберг називає АБІС – серцем сучасної бібліотеки, запевняє, що сьогодні сформована нова парадигма і нова концепція АБІС, як ядра сучасної бібліотеки – бібліотеки інформаційного суспільства [7, с. 58].

Повнотекстові електронні ресурси є одним із складових ЕБ. Відповідно до технологій розміщення і доступу вони поділяються на локальні та віддалені електронні ресурси. Повнотекстові електронні ресурси локального характеру це передусім методичні матері-

али, навчально-методичні посібники та підручники, створені викладачами вишу, повнотекстові бази даних підручників та періодичних видань. Вони є, з одного боку, важливим корпоративним компонентом інформаційно-комунікаційного середовища ВНЗ, а з іншого – важливою складовою навчального фонду бібліотеки. Навчально - методичні матеріали представлені в бібліотеці як у цифровому вигляді, так і на паперових носіях.

Щодо електронних ресурсів віддаленого доступу, то фонди електронних документів віддаленого доступу знаходяться в оперативному управлінні інших організацій, але бібліотека впливає в різній мірі на формування цих ресурсів; комплектує їх, активно використовує та інформує про них студентів. Повнотекстові електронні ресурси можуть бути як у вільному користуванні, (приклад: портал Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського «Наукова періодика України»), так і електронні документи, розміщені на віддалених технічних засобах, отримані бібліотекою в тимчасове користування на умовах договорів з постачальниками інформації. Студенти в процесі професійного зростання можуть використовувати наступні канали доступу до електронних ресурсів:

- сторінка на сайті бібліотеки (з лінками на ресурси);
- записи в електронному каталозі бібліотеки.

Електронні ресурси використовуються в дистанційній освіті, під час проведення аудиторних занять, для організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, для обміну досвідом викладачів, співпраці освітніх установ.

Загалом, створення електронних бібліотек у повному обсязі – склад-

не завдання, що потребує вирішення безлічі організаційних, методичних і технічних питань, уніфікації технологічних засобів і форм представлення матеріалів. З іншого боку, створення інфраструктури всіх форм навчання стає стратегічним напрямом розвитку ВНЗ. Широке застосування ІКТ дозволяє ефективно вирішувати завдання підготовки та перепідготовки сучасних фахівців найвищого рівня. Освітні ЕБ володіють специфічною предметною галуззю, і з цим пов'язані особливі вимоги до них та особливості їхніх функціональних характеристик. Крім того, формування інфраструктури спільного інформаційного простору навчальних закладів є важливим кроком поетапного інтегрування у єдиний науково-освітній простір України, а надалі – у Європейський та світовий простір.

Таким чином, можна стверджувати, що найперспективнішим способом інформаційного забезпечення науки й освіти є використання електронних бібліотек, основним завданням яких є надання користувачам можливості ефективного доступу до необхідних освітніх інформаційних ресурсів, світових надбань науки, освіти і культури. Саме ЕБ нині є рушійною силою, що дозволить активізувати та значно прискорити роботу з формування доступної наукової інформації в Україні, тим самим спонукаючи кожну наукову, освітню і культурну установу та бібліотеку до активізації роботи із створення сучасного інформаційного середовища. Значення електронних бібліотек для сучасної освіти і науки зумовлюється актуальними для України чинниками: зростанням кількості охоплених освітою (зокрема вищою) осіб; збільшенням бажаючих здобувати освіту дистанційно у відповідь на вимоги сучасного ринку праці та вна-

слідок прагнення поліпшити умови життя; підвищенням продуктивності і ефективності освіти; інтернаціоналізацією і глобалізацією науки та посиленням міжнародної конкуренції на ринку наукових досліджень, інженерно-технологічних розробок та ринку освітніх послуг, що активно глобалізується.

Визначаючи роль та місце електронної бібліотеки в інформаційно-комунікаційному середовищі навчального закладу, необхідно відмітити, що однією із найважливіших умов успішного функціонування освітнього процесу є оперативний та ефективний обмін інформацією, яку надають електронні ресурси. Виконуючи основну бібліотечну функцію – зберігання – і не лише своєї, але й спільної корпоративної інформації, електронна бібліотека, в інформаційно-комунікаційному середовищі навчального закладу, займає особливе місце, оскільки виконує роль посередника між інформаційними ресурсами та споживачами інформації, вибираючи при цьому, систематизуючи, зберігаючи та пропонуючи краще з величезного інформаційного масиву. Враховуючи все зростаючий інформаційний потік, бібліотеці, щоб залишатися затребуваною, необхідно шукати різні підходи та можливості взаємодії з підрозділами навчального закладу, як суб'єктами нового інформаційно-комунікаційного середовища. Єдине інформаційно-комунікаційне середовище навчального закладу є комплексною взаємодією середовища електронного спілкування та інформаційних центрів. Відповідальними за поповнення ресурсів інформаційного середовища є кафедри, за якість роботи електронної бібліотеки – адміністрація бібліотеки, доступ до Інтернет-ресурсів забезпечують спеціалісти з технічних питань. Таким чином, процес

управління в інформаційно-комунікаційному середовищі може забезпечуватись керівництвом навчального закладу та керівниками структурних підрозділів вишу.

Серед проблем створення і розвитку інформаційно-комунікаційного середовища є передусім сучасне технічне оснащення навчальних закладів, кадрове забезпечення у галузі інформаційних технологій (особливо – ме-

режевих технологій), організаційні заходи, тощо.

Отже, впливовим фактором запровадження інновацій у навчальний процес є формування у вищому навчальному закладі інформаційно-комунікаційного середовища, його систематична модифікація із врахуванням наукового та технологічного прогресу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ильганаева В. А. Социальные коммуникации (теория, методология, деятельность): словарь - справочник / В. А. Ильганаева . – КП «Городская типография, 2009. – 392 с.
2. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М. : ИИО РАО, 2009. – 96 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iiorao.ru/iio/pages/fonds/dict>
3. Извозчиков В. А., Соколова Г. Ю., Тумачева Е. А. Интернет как компонент информационной картины мира и глобального информационно-образовательного пространства // Наука и школа. – 2000. – № 4. – С. 42-49.
4. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті [Електронний ресурс] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Режим доступу : <http://www.tnpe.gb7.ru/docs/1/Gurevich.pdf>
5. ДСТУ 7157:2010 «Інформація та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості». – К.: Держспоживстандарт України, 2010. – 20 с.
6. Електронні інформаційні ресурси бібліотек у піднесенні інтелектуального і духовного потенціалу українського суспільства: Монографія / [О. С. Онищенко, Л. А. Дубровіна, В. М. Горовий та ін.]; НАН України, Нац. Б-ка України ім. В.І. Вернадського. – К.: НБУВ, 2011.-248 с.
7. Шрайберг Я. Роль бібліотек у забезпеченні доступу до інформації та знань в інформаційному віці / Я. Шрайберг // Вища школа. - 2007.- №4. – С.60

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Yl'hanaeva V. A. Sotsyal'nye kommunykatsyy (teoryya, metodolohyya, deyatel'nost'): slovar' - spravochnyk / V. A. Yl'hanaeva . – KP «Horodskaya tipohrafiyya, 2009. – 392 s.
2. Tolkovyy slovar' terminov ponyatyynoho apparata ynformatyzatsyy obrazovaniya. – M. : YYO RAO, 2009. – 96 s. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.iiorao.ru/iio/pages/fonds/dict>

3. Yzvozchikov V. A., Sokolova H. Yu., Tumacheva E. A. Ynternet kak komponent ynfarmatsyonnoy kartyny myra y hlobal'noho ynfarmatsyonno-obrazovatel'noho prostranstva //Nauka y shkola. – 2000. – # 4. – S. 42-49.
4. Hurevych R. S. Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi v suchasniy profesiyiniy osviti [Elektronnyy resurs] / R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiya. – Rezhym dostupu : <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/1/Gurevich.pdf>
5. DSTU 7157:2010 «Informatsiya ta dokumentatsiya. Vydannya elektronni. Osnovni vydy ta vykhidni vedomosti». – K.: Derzhspozhyvstandart Ukrainy, 2010. – 20 s.
6. Elektronni informatsiyni resursy bibliotek u pidnesenni intelektual'noho i dukhovnoho potentsialu ukrayins'koho suspil'stva: Monohrafiya / [O. S. Onyshchenko, L. A. Dubrovina, V. M. Horovyy ta in.]; NAN Ukrainy, Nats. B-ka Ukrainy im. V.I. Vernads'koho. – K.: NBUV, 2011.-248 s.
7. Shrayberh Ya. Rol' bibliotek u zabezpechenni dostupu do informatsiyi ta znan' v informatsiynomu vitsi / Ya. Shrayberh // Vyshcha shkola. - 2007.- #4. – S.60

ЯЩЕНКО Е.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
кафедра психологічних та
педагогічних дисциплін,
Тернопільський національний
економічний університет,
м. Тернопіль, Україна

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Зважаючи на актуальність сучасних підходів щодо формування особистості професіонала, вважаємо, що в нинішніх євроінтеграційних умовах, за яких відбувається функціонування вищих навчальних закладів, саме ідеї особистісно орієнтованої педагогічної освіти є переконливими та ефективними у системі плекання довершеної особистості. У статті також окреслюється роль вищих навчальних закладів, як важливого освітнього середовища, де формується особистість майбутнього фахівця.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, особистісно орієнтоване навчання і виховання, студенти, вищі навчальні заклади

Подчеркивая актуальность современных подходов личностного формирования профессионала, считаем, что в евроинтеграционных условиях, в которых функционируют высшие учебные заведения, идеи личностно ориентированного педагогического образования являются убедительными и эффективными в системе формирования совершенной личности. В статье также подчеркивается роль высших учебных заведений, как важной образовательной среды личностного формирования будущего профессионала.

Ключевые слова: личностно ориентированный подход, личностно ориентированное обучение и воспитание, студенты, высшие учебные заведения

Due to relevance of modern approaches to a professional's personality, we think that under process of modern European integration, which stipulates the functioning of higher educational establishments, they are the ideas of personality-oriented pedagogical education that are persuasive and efficient within the system of perfect personality upbringing. The author also highlights the role of higher educational establishments as an important educational environment for formation of future specialists' personalities.

Key words: student-centered approach, focused on the personality of the education process, student, higher education institutions

Зважаючи на соціально-економічні особливості сучасного етапу розвитку суспільства, часткову деградацію системи моральних, духовних, естетичних цінностей молоді людини, перед науковцями постає необхідність впровадження особистісно орієнтованого підходу в освіті, що слугуватиме найважливішою умовою її модернізації. У зв'язку з цим постає гостра проблема у зосередженні усіх соціальних інституцій на особистісній значущості вихованців з метою їх ефективного функціонування в соціокультурному просторі.

Вища освіта сьогодні забезпечує основне завдання – сформувати особистісний потенціал особи, а отже, ввести молоду людину в світ культури ефективної комунікації, поведінки, стосунків, мислення, розвинути складові структури особистості.

Аналіз наукової літератури та ідей фундаторів психологічних та педагогічних концепцій дає змогу окреслити актуальність особистісно орієнтовного підходу та вийти на рівень підвищення якості вищої освіти в сучасних умовах, осмислити стратегію розвитку педагогіки майбутнього.

Постановка проблеми. Ідеї формування особистості широко використовуються в гуманітарно орієн-

тованій психології, екзистенційній та релігійній філософії та висвітлені у працях: психологів – К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, О. Балла, Б. Братуся, А. Брушлінського, Ф. Васильюка, Л. Виготського, В. Давидова, В. Зінченка, А. Маслоу, О. Орлова, В. Розіна, К. Роджерса, С. Рубінштейна, В. Слободчикова; філософів – А. Арсен'єва, Г. Батищева, В. Біблера, В. Іванова, Е. Ільєнкова, М. Мамардашвілі, Ф. Михайлова; педагогів – Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, Г. Костюка, В. Сухомлинського, К. Ушинського.

Ідеї особистісно орієнтованого виховання в педагогіці, формування духовних цінностей особистості закладені у працях І. Бєха, О. Вишневецького, О. Киричука, О. Сухомлинської, Г. Шевченко.

Зважаючи на реалії сьогодення, а також з метою формування довершеної особистості майбутнього фахівця, наголошуємо на впровадженні ідей особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання у вищих навчальних закладах.

Метою статті є актуалізація ідей особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання та окреслення ролі вищих навчальних закладів у найкращих вітчизняних та зарубіжних традиціях щодо плекання довер-

шеної особистості.

Результати теоретичного дослідження. Основою всіх сучасних освітніх систем є етнопедагогіка [8, с.11]. На основі аналізу ментальності українців можна зробити висновок про те, що в центрі народної мудрості завжди знаходилась особистість. Як зазначає Л.Федоренко, у літописі античної України – Велесовій книзі помічено, що наші предки були єдиновірцями та схилились перед Дажбогом, всесильним, всемилостивим, ім'я якому: той, що дає щастя. Він не вимагає жертвоприношень, не є мстивий, а турботливий, наділений людською уявою, якостями гуманізму, милосердя [13, с.67].

В етнопедагогіці українців надзвичайно цінується роль знань, професійна майстерність, прагнення особистості до самовдосконалення, сімейні відносини, подаються аспекти підготовки виховання молоді до спілкування з однолітками, молодшими і старшими людьми [8, с.11-12].

Теоретичні засади розвитку особистості беруть свій початок із стародавньої Греції, де на храмі Аполлона в Дельфах одним із семи грецьких мудреців, спартанцем Хілоном було написано «Пізнай самого себе» [1, с.11]. Філософський інтерес Сократа до проблематики людини розпочався із знаменитого його висловлювання про те, що «люди цікавіші, аніж дерева» та інтерес до людського пізнання обумовив трактування понять моральної філософії, етики людини, її моральних якостей. Мотивація до оволодіння дійсністю та до здобування мудрості знань лежить в основі сократичної бесіди. Він говорив про те, що моральні риси людини – це знання, яке забезпечує вибір блага і відмову від зла. Тому немає нічого сильнішого від знання, воно завжди і у всьому переважає над задоволенням і всім решта.

Прикладом наукової співпраці є створення Академії учнем Сократа і його наступником – Платоном. Окрім характеристик цієї постаті як філософа, письменника, соціального політика, слід зазначити, що він діяв і в царині вчительської ниви. Саме Платон наділив духовним началом поняття «дружби» між людьми, котра набуває функцій взаємної моральної і розумової підтримки. Він застосовував сократівський метод діалогу, розвивав вміння формулювати визначення, розрізняти їх, систематизувати та встановлювати між ними зв'язки. Платон силою своєї емоційної особистості та авторитетом шкільного наставника охороняв єдність і чистоту учіння в Академії, а отже, був взірцем наслідування для учнів [1, с.36].

У християнській педагогіці центральною ідеєю є вчення про образ Божий в людині. Саме завдяки тому, що людина є образом і подобою Божою, вона призначена пізнавати вічне, духовне й ідентифікувати себе з ним. Християнство дає відповідь на основне питання, яке є основним для педагогічної підготовки молоді: «В чому суть і призначення людини» [8, с.14].

Сутність функціонування освітніх систем вивчає Біблія. Трактування терміну «освіта» охоплює не лише «освітлення» особистості, а й процес підготовки до життя в світі, що є основою викладання навчальних предметів. Християнська педагогіка, зазначає А.Вихрущ, пропонує чітку програму вдосконалення особистості, серцевиною котрої є десять заповідей; освячує сімейні відносини, забороняє осуд, поширення пліток, лицемірство, брехню, аморальні вчинки; надає людині величезної віри через дію молитви, тайну сповіді, вінчання, хрещення [8, с.14].

Особливим періодом розвитку педагогічної думки є наука княжої доби.

Твори цього періоду базуються на теології, пов'язаній з народною мудрістю, поєднанням біблійних положень з педагогічною теорією та практикою (Володимир Мономах переповнений думками про захист особистості Богом; пропонує своєрідну програму виховання чистої душі, культури поведінки, слухняності; закликає до милосердя; пропагує активну діяльність; проповідує необхідність навчання). Співдружність світської та церковної інтелігенції, котра здійснювалась в інтересах та під егідою держави, мала за освітню мету виховання яскравих, гуманних особистостей та поколінь, обізнаних з рідною культурою, історією, духовними надбаннями Греції, Риму, Візантії, народів Скандинавії, Сходу і Заходу. Також особистісно орієнтований підхід торкається висвітлення питань історіософії, походження і сутності любові, покликання, ненависті, природи добра і зла, життя і смерті, ницісного і прекрасного, підступності і співпереживання. Широкого світогляду надає і сьогодні «Повість временних літ» та «Слово о полку Ігоревім» літописця Нестора, «Слово про закон, благодать і істину» митрополита Іларіона, котрий розвинув принцип свободи як універсальний принцип буття, свідомості, освіти, віри [4, с.24].

Наша вітчизняна та зарубіжна педагогіка з найдавніших часів вимагала чуйного та уважного ставлення до дитини. В період реформації Церкви з'явилася педагогічна теорія Я. А. Коменського, яка була спрямована на демократизацію і гуманізацію освіти та виховання і мала за мету обґрунтувати й реалізувати необхідність навчати й виховувати всіх відповідно до людської природи (чеський педагог проголосив програму вдосконалення особистості через всезагальне виховання в душі толерантності та гуманізму) [8].

З богословсько-полемічної гуманістичної атмосфери розвинулась Києво-Могилянська Академія. Саме тут закладено перші засади гуманістичного розвитку новітньої української освіти. Вихованець Академії Григорій Сковорода, виразник оригінальної філософської системи розвитку серця, душі та цілісної особистості з двома своїми земляками – Паїсієм Величковським та Семеном Гамалією створили окрему «школу містичного тризир'я української філософії». Близький їм за духом Михайло Полетика анонімно видав в Галле в 1818 році працю французькою мовою про «призначення людини», передруковану в Петербурзі 1827 році [4].

Слід зазначити, що в часи правління першого голови Міністерства народної освіти Петра Завадовського (1739–1812), українця за походженням, у середні школи були введені предмети, що читались лише у вищих навчальних закладах – це логіка, етика і естетика, право, політекономія, психологія. Окрім цього, він відкрив університети у Харкові, Дерті та Казані [12, с.174].

Україна може бути представлена в пантеоні гуманістичної педагогічної думки Європи XIX століття видатним педагогом К. Ушинським. Він одним із перших почав проводити дослідження з порівняльної педагогіки, давав поради про те, як працювати з обдарованими дітьми, застерігав від перевтоми, збудження почуттів, підкреслював необхідність режиму дня, сну, пропагував запровадження ігрової діяльності, розробив проект вчительських семінарій, оригінально розглядав пропозиції щодо сімейного виховання [8, с.7].

Гуманістичні принципи епохи Відродження знайшли відображення у виховній системі Чернігівського та Харківського колегіумів. Вивчення

гуманітарних наук сприяло розвитку особистості вихованця. Викладання проводилось на засадах індивідуалізації навчання і виховання, поширеним явищем було «інспектування», коли учні старших класів – так звані інспектори, мали допомагати молодшим у навчанні, пристосуванні до правил колегіуму [7, с.7].

В українській освіті важливу роль відіграв Глухівський вчительський інститут – перший вищий педагогічний заклад України, котрий існував більше 120 років. Надзвичайно цінним є те, підкреслює дослідниця А.Задорожна, що директор університету М. Григоревський поклав початок системі, яка характеризувалась як «спільне викладання» і проявлялась у тому, що найкращих студентів старших курсів залучали до демонстрації дослідів з відповідними заняттями на молодших курсах [5, с.49–50].

Тогочасна політика в галузі освіти була спрямована на виховання в молоді «благонравія», «благочестія», «вірності Государю та Вітчизні» через засади релігійності. Саме в цей період для розвитку та зміцнення релігійного почуття у серцях учнів наказувалось попечителем (лист від 19 грудня 1881 року) визнати за необхідне кожен день занять розпочинати з молитви. Криза соціально-політичного розвитку суспільства породжує прагнення молодих людей до самоосвіти і творчого розвитку, не задовольняючись навчальним курсом. Вихованці утворили товариство під назвою «Гурток саморозвитку», до якого входило 15 чоловік, які навіть вносили щомісячну плату, аби мати змогу читати книги, заборонені Міністерством народної освіти [7].

. Виховання всебічно розвинутої гуманної особистості, охоплення увагою та піклуванням про її психологічний і фізичний стан було головною метою

і засновників Колегії Павла Галагана (вихованцям прививали художні, естетичні та музичні почуття, водили їх на екскурсії до Ботанічного, Царського і Дикого садів, на виставки до музеїв, на прем'єри опер Серова і Глінки, навчали українських традицій та обрядів) [7, 66].

Для профілактики правопорушень, окрім дієвих форм контролю, адміністрація Університету Св. Володимира пропонували методи «переконання вихованців і вихованок, щоб вони не дозволяти собі порушувати встановлені правила» у людних місцях. На кожного студента заводилась кондуїтна справа, в котру заносились всі відомості про поведінку, негативні вчинки, особливості вихованця. Коли провина була дуже страшною, то вихованця виключали із закладу без права вступу до жодного іншого. Це було і формою покарання і водночас методом його самовиховання [7, с.67]. Принцип гуманізму, розкритий у наукових доробках, сповідував і професор Київського університету Св. Володимира І. Сікорський (також він вперше в світі виміряв втомлюваність учнів) [8, с.24].

Особистісно орієнтованими є педагогічні погляди польського педагога Я. Корчака, які цікавлять світову громадськість насамперед своєрідністю підходу до процесу формування особистості, безкорисливістю, гуманністю, визнанням за вихованцями права рівноправності з дорослими. На думку С.Денисюк, маловідомим фактом є те, що педагог написав працю «Як любити дітей» в Україні, працюючи в притулках для українських дітей під Києвом [2, с.44]. В наступному творі «Правила життя» він ставить дорослих на місце дитини, повертаючи їх у світ дитинства, вчить розуміти дітей, бачити в них особистість з багатим вну-

трішнім світом, любити і поважати їх.

Гуманістичні ідеї виховання в душі християнської моралі і національної свідомості пропагував український педагог Г. Ващенко, емігрант з 1941 року, професор, ректор Українського Вільного університету у Мюнхені. Посилений інтерес серед провідних педагогів світу викликають праці В. Сухомлинського завдяки технології розвитку особистості, ідеї школи для батьків, педагогіки серця і любові до дитини, заходам запобігання дитячим неврозам, методів розвитку індивідуальних і творчих здібностей, виховання свідомої дисципліни, батьківської педагогіки, методики самовиховання [10].

Проблему особистісно орієнтованої освіти розглядали теоретики та практики психології, а саме: в 1991 році психологи-гуманісти вперше провели в Росії семінари-тренінги на тему особистісно-центрованого підходу, а також у цьому ж році в Росії (м. Голіцино) відбулась перша російсько-американська конференція з гуманістичної психології.

Перший Міжнародний Конгрес з проблем гуманізації освіти відбувся в 1995 році на Алтаї в м. Бійську [3]. На ньому працювало п'ять симпозіумів: 1) теорія і історія гуманізації освіти; 2) філософські і культурологічні проблеми гуманізації освіти; 3) гуманістичні тенденції в професійній освіті; 4) інноваційні технології розвитку особистості; 5) психологічні проблеми гуманізації освіти. На конгресі завершилось формування Міжнародної Академії гуманізації освіти (МАГО), статут котрої був зареєстрований на початку 1995 р. за ініціативою вчених Австралії, Німеччини, Іспанії, Канади, Росії, США, Франції та інших країн [3]. У розгорнутій дискусії підкреслювалась

роль психологічного забезпечення гуманізації освіти, центром якого на всіх ланках неперервної та професійної освіти є розвиток особистості. Паралельно у Греції (Македонія) проводився VI Міжнародний форум гуманістичної психології, присвячений питанням і проблемам підходу, центрованого на людині в освіті, бізнесі, психології і психотерапії, політиці та міжнародних відносинах [6].

Вивчаючи кращий досвід минулого, ідеї особистісно орієнтованого підходу у навчанні і вихованні необхідно впроваджувати в сучасну освіту, оскільки вони є затребуваними, в першу чергу, самими суб'єктами освітньої діяльності. Для підтвердження надамо результати щодо очікувань та привабливості навчання у ВНЗ, проведені в Тернопільському національному економічному університеті. Дослідження дали змогу виявити, що серед 470 студентів 1 курсів усіх факультетів (з них дівчат – 263, хлопців – 207), найбільші очікування респондентів викликає «можливість особистісного розвитку загального світогляду, ерудиції, творчих здібностей – 32,7%. Це перевищує відсоток обраних відповідей щодо варіанту «отримання фахових знань» (30%), «перспективи знайти нових друзів – 18,7%, «креативного підходу до викладання навчальних дисциплін – 8,7%, «можливості займатися громадською роботою – 6,6%, можливості займатися науковою, дослідницькою роботою – 1,8% та власних варіантів відповідей – 1,5%.

Результати дають змогу підтвердити, що майбутньому професіоналу необхідне як набуття компетентностей, так і, головне, особистісне зростання, за умов якого «особистість стає повноцінним суб'єктом, автором свого життя» [11, с.25].

Дослідження свідчать, що педагогіка майбутнього, черпаючи ідеї кращого досвіду минулого, першочергово братиме за основу перехід у вищих навчальних закладах психолого-педагогічної взаємодії педагога з студентом на якісно нові умови, а саме – за типом «суб'єкт-суб'єктної». Це уможлиблюється лише завдяки саморуку прагнень і цілей, засвоєнню особистістю соціального досвіду в процесі навчально-виховної діяльності, та особистісного індивідуального впливу викладача. Особистісний розвиток суб'єкта в контексті довершеності є безупинним процесом самозмін, що відбувається під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників й характерний виникнен-

ням певних ціннісних новоутворень.

Висновки. Успішне функціонування особистісно орієнтованого навчання і виховання у вищих навчальних закладах уможлиблюється завдяки впровадженню ідей гуманістичної, людиноцентрованої парадигми освіти та взаємоузгодженню з державно-правовою, психолого-педагогічною, соціологічною та політико-ідеологічною площинами. Наші теретичні розвідки не є вичерпними у спектрі історичних фактів та подій, які використані з метою актуалізації ролі вищих навчальних закладів і слугують тим освітнім середовищем, де формується особистість майбутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Виндельбанд В. Платон / Вильгельм Виндельбанд. – К. : Зовнішторгвидав Укр., 1993. – 176 с.
2. Денисюк С. Януш Корчак і українська педагогіка / С. Денисюк // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 44–47.
3. Дубровина И. В. Первый Международный конгресс по проблеме гуманизации образования / И. В. Дубровина, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1995. – № 6. – С. 142–144.
4. Енциклопедія українознавства : Загальна частина / Ін-т Укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського, НАН України. – К. : Основа, 1995. – 1230 с.
5. Задорожна А. Перлини української освіти: Глухівський учительський інститут (1874 – 1917) / А. Задорожна // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 49–52.
6. Колпаченков В. В. Форум гуманистической психологии / В. В. Колпаченков, А. С. Кочерян, С. Р. Демидов // Вопросы психологии. – 1995. – № 6. – С. 144–146.
7. Попова О. Окремі аспекти виховного процесу в навчальних закладах Києва (друга половина XIX століття) / О. Попова // Рідна школа. – 2001. – № 12. – С. 66–69.
8. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. зб. / [Г. О. Балл, М. В. Бастун, А. В. Вихрущ та ін.] ; за ред. В. В. Рибалки. – Київ : Освіта, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – 388 с.
9. Соколовська Л. Колегіуми в системі освіти України (XVIII – початок XIX ст.) / Л. Соколовська // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 67–69.

10. Сухомлинський В. О. *Вибрані твори : в 5 т.* / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. Т. 5. : *Статті.* – 1977. – 639 с.
11. Титаренко Т. М. *Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія* / Т. М. Титаренко, О. М. Кочубейник, К. О. Черемних ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2014. – 206 с.
12. Тригубенко В. *Фундатори освітньої системи XIX ст.* / В. Тригубенко // *Освіта і управління.* – 1998. – Т.2.– № 2. – С. 172–178.
13. Федоренко Д. *Велесова книга – літопис античної України* / Д. Федоренко // *Рідна школа.* – 2004. – № 1. – С. 67–70.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Vyndelband V. Platon / Vylhelm Vyndelband. – K. : Zovnishtorhvydav Ukr., 1993. – 176 s.
2. Denysiuk S. Yanush Korchak i ukrainska pedahohika / S. Denysiuk // *Shliakh osvity.* – 2001. – # 1. – S. 44–47.
3. Dubrovina I. V. *Pervyy Mezhdunarodnyy kongress po probleme humanizacii obrazovaniya* / I. V. Dubrovina, I. N. Semenov // *Voprosy psihologii.* – 1995. – № 6. – S. 142–144.
4. *Entsyklopediia ukrainoznavstva : Zahalna chastyna / In-t Ukr. arkheohrafii ta dzhereloznavstva im. M. S. Hrushevskoho, NAN Ukrainy.* – K. : Osnova, 1995. – 1230 s.
5. Zadorozhna A. *Perlyny ukrainskoi osvity: Hlukhivskyi uchytelskyi instytut (1874 – 1917)* / A. Zadorozhna // *Shliakh osvity.* – 1999. – # 1. – S. 49–52.
6. Kolpachenkov V. V. *Forum humanisticheskoy psihologii* / V. V. Kolpachenkov, A. S. Kocherjan, S. R. Demidov // *Voprosy psihologii.* – 1995. – № 6. – S. 144–146.
7. Popova O. *Okremi aspekty vykhovnoho protsesu v navchalnykh zakladakh Kyieva (druha polovyna KhIKh stolittia)* / O. Popova // *Ridna shkola.* – 2001. – # 12. – S. 66–69.
8. *Psykhohiia osobystisno oriietovanoi profesiinoi pidhotovky uchnivskoi molodi : nauk.-metod. zb.* / [H. O. Ball, M. V. Bastun, A. V. Vykhruhch ta in.] ; za red. V. V. Rybalky. – Kyiv : Osvida, Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2002. – 388 s.
9. Sokolovska L. *Kolehiumy v systemi osvity Ukrainy (KhVIII – pochatok KhIKh st.)* / L. Sokolovska // *Ridna shkola.* – 2001. – # 5. – S. 67–69.
10. Sukhomlynskyi V. O. *Vybrani tvory : v 5 t.* / V. O. Sukhomlynskyi. – K. : Rad. shk., 1977. Т. 5. : *Statti.* – 1977. – 639 s.
11. Tytarenko T. M. *Psykhohichni praktyky konstruiuvannia zhyttia v umovakh postmodernoi sotsialnosti : monohrafiia* / T. M. Tytarenko, O. M. Kochubeinyk, K. O. Cheremnykh ; Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykhohiia. – K. : Milenium, 2014. – 206 s.
12. Tryhubenko V. *Fundatory osvithoi systemy KhIKh st.* / V. Tryhubenko // *Osvita i upravlinnia.* – 1998. – Т.2.– # 2. – S. 172–178.
13. Fedorenko D. *Velesova knyha – litopys antychnoi Ukrainy* / D. Fedorenko // *Ridna shkola.* – 2004. – # 1. – S. 67–70.

ЗМІСТ

Розділ 1.

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК
САМОСТІЙНОЇ НАУКИ ТА СФЕРИ СОЦІАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ 6

- МАНОХА И.П., Ж.-Ж. Руссо и Г. Сковорода: контраверсии
славянского и европейского Барокко (от Лесного Дикаря к –
Просвещенному Нарциссу?)..... 7
- МЕЛИК-ПАШАЕВ А.А., О профилактическом значении
художественного творчества 20

Розділ 2.

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ..... 29

- АНТОНЕНКО Т.Л., Становлення ціннісно-сислової сфери
майбутнього фахівця: практичний аспект 30
- БАЖЕНОВ О.В., ЛИСЕНКО К.С., Про методологічні витoki
сучасної психіатрії у роботах Олівера Сакса 43
- БОГДАН Т.В., ГОРОБЕЦЬ Т.В., До проблеми дослідження
суперечливих тенденцій психіки особистості у контексті
проблеми соціальної дезадаптації..... 51
- ВАСЮК К.М., Модель впливу суспільної думки на поведінку
особистості 58
- ГАЛЬЦЕВА Т.О., Психологічні особливості навчальної
самоефективності літніх людей 66
- ГРЕСЬКО В.В., Вплив особливостей психологічної суверенності та
перфекціонізму на самоактуалізацію особистості 74
- ДАЦЕНКО Н.П., Про рівневу модель розвитку соціальної
компетентності 82
- ДЕЛІНІ М.М., Дослідження професійної «я-концепції» особистості
та успішності її кар'єри: теоретичний аспект..... 90
- ІВАШКЕВИЧ Е.З., Концептуальні моделі соціального інтелекту та
авторська структура соціального інтелекту педагога..... 100
- КОГУТЯК Н.М., Когнітивне моделювання перцептивної інформації
та ментальних репрезентацій 114
- КУХАРУК О., Сучасні психотерапевтичні концепції як джерело
психотехнологічних форм соціально-психологічного
мислення 123
- ЛАЗОРКО О.В., Координати психологічного благополуччя
професійної реалізації фахівців в різних умовах праці..... 131

ЛІСОВА Т.В., Гендерні відмінності при самооцінюванні рівня креативності	140
ЛУК'ЯНЕНКО В.В., Теоретичні підходи до визначення сутності поняття суб'єктивного благополуччя школярів	149
НІКІТІНА І.В., Мотиваційний тренінг у процесі професійної підготовки фахівців	158
НОСКО Л.А., Рефлексивність психолога: поняття та структура	166
СІРКО Р.І., Емоційно-вольові якості майбутніх психологів вищих навчальних закладів системи ДСНС України	174
STANISZEWSKA BEATA, Mózgowa lokalizacja funkcji wykonawczych – planuje, działa, kontroluje	182
СУМАРЄВА К.В., Теоретичні аспекти дослідження «я-концепції» дитини молодшого шкільного віку	191
ТРОЦЬКА М.Є., Соціально-психологічні особливості ставлення працівників соціальних організацій до побутового насильства ..	200
ХЛІВНА О.М., Шкільна тривожність у психодіагностичному полі клінічної психології	208
Розділ 3.	
ПЕДАГОГІКА МАЙБУТНЬОГО: ТЕХНОЛОГІЇ ПЛЕКАННЯ	
ДОВЕРШЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	215
БАРДУС І.О., Професійне мислення та професійно важливі якості фахівців у галузі програмної інженерії	216
БОЙКО Г., ГУЛЯЙГОРОДСЬКА О., Використання новітніх інформаційних технологій на уроках іноземної мови в початкових класах.....	223
БУХАНЄВИЧ В.В., Психолого-педагогічні умови інтенсифікації навчання.....	231
ВАСИЛИШИНА О.В., Формування ціннісних орієнтацій у здобувачів економічного профілю вищих навчальних закладів	240
ГОНЧАРУК М.В., Компетентнісний підхід на уроках у початковій школі німеччини та України: порівняльна характеристика.....	247
ДЕРБАК О.А., Основні підходи навчального процесу під час підготовки вчителів в університетах республіки Молдова	258
ПАТОВА Д., Впровадження освітніх інновацій у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників як наукова проблема	265
КИЯШКО О.В., Роль та використання інформаційних технологій в навчальному процесі.....	273
ОВДІЄНКО І.М., Толерантна взаємодія у відносинах «викладач – студент»	279
ПИЛИПЕНКО Н.М., Психологічні умови впровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.....	287

ПОЛУЛЯЩЕНКО Т.Л., ГЛОБА О.П., Педагогічні умови виховання фізичних якостей учнів основної школи у процесі позакласних занять з велосипедного спорту.....	296
СЕРГЄЄВА В.Є., Роль аксіологічного підходу у процесі формування професійних цінностей майбутніх вчителів іноземних мов	306
СНІЖКО А.О., Рівні сформованості валеологічної культури майбутніх соціальних педагогів у професійній підготовці	314
СТРОГАЛЬ Т.Ю., Педагогічні умови та принципи формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики	321
ЯВОРСЬКА Т.М., Електронна бібліотека в інформаційно-комунікаційному середовищі вищого навчального закладу	332
ЯЩЕНКО Е.М., Особистісно орієнтований підхід до навчання та виховання у вищих навчальних закладах.....	340

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 36

Додаток 3 до Вип. 36, Том III (19), 2016 р.

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 7 від 15 березня 2015 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

© ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2016.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 7 від 15 березня 2015 р..

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



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

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

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 3 до Вип. 36, Том III (19): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2016. – 354 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 3 to Vol. 36, Volume III (19): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2016. - 354 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітарного знання.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання 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 978-966-2760-34-7

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2016 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2016 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2016 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2016 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2016 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2016 р.

