НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія "Психологія і педагогіка"

Випуск 19

Острог — 2012

УДК 001. 8 + 159. 9 + 37
ББК 74 + 88
Н 34

Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету "Острозька академія"
Протокол № 10 від 29 травня 2012 року

Друкується згідно з Постановою ВАК України від 10.02.2010 р. № 1 – 05/1

Редколегія випуску:
Пасічник І. Д., доктор психологічних наук (відповідальний редактор).
Каламаж Р. В., доктор психологічних наук.
Засєкіна Л. В., доктор психологічних наук.
Павелків Р. В., доктор психологічних наук.
Вербець В. В., доктор педагогічних наук.
Жуковський В. М., доктор педагогічних наук.
Хом'як І. М., доктор педагогічних наук.
Максименко С. Д., доктор психологічних наук.
Москалець В. П., доктор психологічних наук.
Савчин М. В., доктор психологічних наук.
Нісімчук А. С., доктор педагогічних наук.
Шугай М. А., кандидат психологічних наук (заст. відп. редактора).
Матласевич О. В., кандидат психологічних наук (відповідальний секретар).

Рецензенти:
Вірна Ж. П., доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Волинського національного університету імені Лесі Українки.
Лісова С. В., доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Степана Дем'янчука.

Н 34 **Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка".** – Острог: Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2012. – Вип. 19. – 268 с.

У збірнику висвітлені актуальні проблеми, пошуки і знахідки в різних сферах теорії і практики психолого-педагогічної науки. Порушується чимало питань загального та спеціального характеру.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, методистам, студентам та всім, хто зацікавлений в освітніх проблемах.

In the collection of articles the actual problems, searches and achievements in different spheres of theory and practice of psychology and pedagogics are illuminated. The contents of the volume deals with many common and special issues.

It is recommended for scientists, lectures, theachers, methodologists, students and other people, who are interested in educational problems.

ISBN 966-7631-15-X

© Видавництво Національного університету
"Острозька академія", 2012
© Кафедра психолого-педагогічних дисциплін НаУ ОА, 2012

УДК 159.923

Александровська В. М.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІДЕАЛЬНОГО ОБРАЗУ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглядається ідеальний образ та його взаємозв'язок з ідеальним, відокремлюється у філософії та науці дефініція ідеального і ідеального образу, прикладний характер та його соціальні функції, соціальна природа.

Ключові слова: *ідея, ідеал, ідеальне, ідеальний образ*

В статье рассматривается идеальный образ и его связь с идеальным, определение в философии и науке идеального и идеального образа, прикладной характер и его социальные функции и социокультурная природа.

Ключевые слова: *идея, идеал, идеальное, идеальный образ,*

This article considers ideal model and its relations to ideal, differ in the philosophy and science definition of the ideal and ideal of model, applied character and its social functions and social nature.

Key words: *idea, eidos, ideal, ideal model.*

Однією з актуальних проблем психологічної науки загалом і кожного індивіда зокрема є проблема прийняття навколишнього світу, адаптація до нього кожної людини, і формування нею образу своєї особистості. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – виявити стан цієї проблеми у сучасній науковій думці. Завдання роботи – вказати природу та гносеологічне коріння ідеального образу як такого.

Проблема образу досить активно досліджується в сучасній філософії та науці. Так, А. Я. Анцупов і А. І. Шипілов у "Словнику конфліктолога" вказують, що "образ – суб'єктивна картина світу чи його фрагментів, що включає самого суб'єкта, інших людей, простір" та ін. У "Великому психологічному словнику" образ – це чуттєва форма психічного явища, що має в ідеальному плані просторову обумовленість. У "Словнику аналітичної психології" В. Зеленський визначає образ як "контекст, у який укладено символ як особистий, так і колективний". У "Глосарії з політичної психології" зазначається, що "образ – картина реальності та/або її окремих аспектів" (включаючи самого суб'єкта)". У "Глосарії психологічних термінів" Н. Губин зауважує, що "образ – суб'єктивна представленість предметів навколишнього світу, обумовлена як чуттєво сприймана". Для Д. Халперн у "Психології критичного мислення" "образ – це відображення чогось у мозку у вигляді своєрідної картини". В. П. Дудьєв у роботі "Психомоторика: словник – довідник" вважає, що "образ – результат і ідеальна форма відображення в свідомості людини предметів і явищ матеріального світу". Низка авторів – Б. А. Душков, Б. А. Смирнов,А. В. Корольов – в "Енциклопедичному словнику: Психологія праці, управління, інженерна психологія, ергономіка" пишуть про те, що "образ – це ідеальний продукт людської діяльності; суб'єктивний феномен, що виникає в результаті предметного відображення". У короткому "Словнику психологічних термінів" підкреслено: "Образ – суб'єктивна узагальнена картина світу (предметів, явищ), що складається в результаті переробки інформації". У "Оксфордському тлумачному словнику з психології" зазначено, що "термін "образ" походить від латинського слова, що означає імітацію". У роботі "Прикладні аспекти сучасної психології: терміни, закони, концепції, методи". Н. І. Конюхов наголошує, що "образ – форма відображення об'єкта, явища у свідомості, суб'єктивна картина світу".

Сучасна соціальна філософія та соціальна психологія вбачають в образі людини відображення соціокультурних процесів і явищ культури сучасного соціуму, це проекція соціокультурних змін. Це свідчить про те, як зауважує І. Г. Сощенко, що "культура суспільства здатна висловити свою сутність в такій унікальній формі буття, як образ людини. За образом людини того чи іншого культурного періоду розвитку суспільства можливо судити про особливості буття, життєвого світу людини певної епохи. Не втрачає цю особливість і інформаційне суспільство, яке розвивається, щобільше, небувала раніше швидкість появи деяких процесів соціокультурного буття сучасного суспільства відбивається, перш за все, у свідомості людини".

І хоча соціокультурний зміст сучасних суспільств дуже різноманітний і строкатий з різних причин, – історичних, етнічних, – деякі автори стверджують, що навіть в цьому онтологічному різноманітті має місце можливість говорити про цілісність образу аж до його стереотипізації. Так, В. Ф. Петренко підходить до цього питання з погляду оновлення методологічної спрямованості, що дозволило йому виділити образи-типажі як форми соціальних стереотипів. Він зазначає: "Важлива в першу чергу

© Александровська В. М., 2012

методична спрямованість, пов'язана з апробацією психосемантичних методик для дослідження стереотипів буденної свідомості стосовно сфери сприйняття професій. Схема побудови експерименту може слугувати гарною ілюстрацією психосемантичного підходу до дослідження стереотипів буденної свідомості, легко переноситься на сферу подібних завдань з реконструкції образів-стереотипів представників різних масових професій, наприклад, образів типового лікаря, вчителя, інженера і т. ін., якими вони виступають для різного контингенту населення" [10].

П. М. Шихирев розглядає регуляторну роль образу – стереотипу як носія соціальних настанов [16, с. 280]. А. Н. Леонтьєв також зазначав, що образ – стереотип – це такий собі "стандартизований інваріант особистісного сенсу" [7, с. 168].

В. Ф. Петренко чітко визначає: "Одну з форм соціального стереотипу, що є схематизованим поданням про тип особистості, характерної для певної людської спільності, ми будемо називати стереотипом-типажем. Професійним стереотипом-типажем ми називаємо персоніфікований образ самої професії, або, іншими словами, узагальнений образ типового професіонала. Якщо соціальна роль – це узагальнений нормативний спосіб поведінки, поведінковий еталон, що приписується людині й очікуваний від нього як вид представника певної соціальної групи, то типаж – це швидше схематизоване уявлення про особистість, характер і способи поведінки людини в неформальному особистісному спілкуванні" [10].

Однак образ – це не тільки стереотип, образ – це ще й знак, причому знак, що функціонує в певному напрямі. У роботі "Розвиток вищих психічних функцій"Л. С. Виготський надає великого значення знаку, який може бути будь-яким знаряддям. Л. С. Виготський підкреслює: "Знак завжди спочатку є засобом соціального зв'язку, засобом впливу на інших і тільки потім виявляється засобом впливу на себе [3, с. 164]. Коментуючи Л. В. Виготського, В. Д. Шинкаренко зауважує: "В засадах аналогії між знаком і знаряддям лежить опосередкована функція. Між знаком і знаряддям є розходження, які містяться в напрямі. Знаряддя спрямоване зовнішньо і слугує для впливу на о'бєкт, слугує для підкорення природи, а знак, спрямований всередину, слугує для оволодіння своєю власною і чужою поведінкою, знак, спрямований на володіння іншою людиною" [14, с. 48].

У своїй вищезазначеній праці Л. С. Виготський формулює загальний теоретичний закон культурного розвитку людства. Він пише: "Всіляка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, в двох планах, спершу в соціальному, потім психологічному, спочатку між людьми як категорія інтерпсихічна, потім з середини дитини, як категорія інтрапсихічна" [3, с. 617]. Тобто образ і його коріння формується у соціумі, проходить соціальне буття з усіма його архетипами і перетворюється на знак, що завершується на новому рівні буття – у сфері культури – як внутрішньої культури людини, так і зовнішньої культури навколишнього світу. Те ж саме пише В. Д. Шинкаренко: "Те, що спочатку сприймається як зовнішнє, потім переходить всередину і вже розглядається як внутрішнє. Таким чином, відбувається оволодіння власними психічними функціями, на підставі яких будується соціальна поведінка" [14, с. 48].

У кожному новому поколінні спрацьовує цей механізм передачі та розвитку соціальних взаємин і культури. Кожне наступне покоління на основі старих поколінь не просто адаптується до соціокультурної спадщини, а бере від них готові моделі поведінки і розвиває їх надалі в умовах нового рівня соціокультурного розвитку людства.

Образ – це модель поведінки, що ґрунтується на соціокультурному досвіді людини, це культурний навик. Образ – це наслідок, результат не органічного розвитку людини, а соціокультурного, який історично трансформувався із покоління в покоління.

Треба згадати про те, що Л. С. Виготський дуже високо цінив культурну сферу, в якій вбачав багато функцій, користуючись якими людина могла б захистити себе від всіляких негараздів. Він зазначав, що культурний розвиток є тією сферою, в якій може компенсуватись нестача розвитку. "Там, де неможливий подальший органічний розвиток, – писав він, – безмежно відкритий шлях культурного розвитку" [12, с. 735]. За образом як соціокультурним феноменом можна багато чого побачити і зафіксувати в людині, безпомилково продіагностувати стан і рівень розвитку її душі, тому що культурний розвиток має свої внутрішні закони, стадії та свою внутрішню логіку.

За образом – не тільки соціокультурна гносеологія людини чи суспільства, що відображені в стандартних моделях поведінки. За образом стоїть щось більше – поняття.

Л. С. Виготський виділяє три щаблі в розвитку понять у дитини, за якими стоять історико-культурні детермінанти мислення і мови. Щодо образу, то на першому щаблі формується синкретичний образ, асоціативний комплекс, асоціативні зв'язки – серцевини майбутніх комплексів. Щодо цього приводу, Л. С. Виготський зауважує: "Назвати предмет для дитини в цю пору означає назвати його прізвище", яке, насамперед, виконує функцію об'єднувати в собі не тільки один предмет [3, с. 131].

На другому щаблі, за Л. С. Виготським, формуються механізми диференціації в мислені, в мові, в предметах. "Таке мислення, – підкреслює дослідник, – засновується на наочному і практичному досвіді дитини… Якщо в основах синкретичних образів лежать насамперед емоційні суб'єктивні зв'язки між вра-

женнями, які дитина сприймає за зв'язок речей, якщо в основі асоціативного комплексу лежить нав'язлива схожість ознак окремих предметів, що постійно повертаються, то в основі колекції лежать зв'язки і відносини речей, які установлюються в практично впливому і наочному досвіді дитини" [3, с. 133].

Третій щабель – комплексне мислення – має "наочно-конкретний і образний характер" [3, с. 131], у результаті чого "створюється комплекс, який об'єднує за допомогою дифузних, невизначених зв'язків наочно-конкретної групи образів або предметів" [3, с. 135].

Розвиток людини починається з того місця, де зупинився розвиток тварин. Людина стає людиною тільки під впливом правил, сформованих культурою. Це аксіома, яка не потребує доказів. Будь-яка культура, навіть примітивна, містить у собі систему правил, які формують не тільки правила соціальної поведінки, а й систему уявлень про створення світу і людини, про їх пристрої і мешканців, про непроявлений у вигляді відчуття світу, який називають надприродним світом з усіма можливими його мешканцями. Ці уявлення дуже важливі для будь-якої культури незалежно від ступеня і рівня її розвитку, вони формують уявлення або систему правил про устрій світу, чому він такий, а не інший, про людину, її життя і смерть. "Навколишній світ, у якому живе людина, – зазначає В. Д. Шинкаренко, – є природною моделлю, в основі якої лежать правила пристрою цього світу, і ці правила можуть розглядатися як певна модель, що лежить в основі правил культури" [14, 141]. Далі "Правила, – зауважує, – це якась схема, яка накладається на якийсь предмет, щоб його включити в систему мислення. Для тварин такою системою є інстинкти, які обслуговують біологічні потреби організму. Правила людини простягаються значно далі інстинктів і дозволяють освідомлювати і самі інстинкти та світ за межами інстинктів" [14, с. 141]. "Те, що вся сучасна культура і людина є системою правил і транслюється як система правил, очевидно" [14, с. 141]. "Бог не тільки створив людину, а й дав йому розум, який і є система правил, а все інше – це всього лише відтворення правил" [14, с. 141]. "Ймовірно, що є тільки один механізм для існування і постійного відтворення культури, щоб вона не згасла в звіриних інстинктах людини, цим механізмом є звичайний тваринний страх... Роль страху в житті безписьменних культур розглянута в роботах Леві-Брюля" [14, с. 141].

Культура як система правил не тільки діє як механізм примусу до чого-небудь; правила також роз'яснюють ту чи іншу поведінку в суспільстві, різні можливості та заборони навколишнього світу й суспільства, і через роз'яснення примушують людину дотримуватися їх. Правила – це світ, в якому живе людина, і чим швидше розвивається сучасне людство, тим більше воно занурюється у світ, який заснований на правилах. Тому необхідно розуміти, що правила – це можливості й обмеження, які накладаються на дії, вчинки людини, а також на її думки. Вони формують особливий внутрішній знаково-смисловий простір, який має інтерсуб'єктивну природу, в результаті чого відбувається знаково-смислове осмислення й усвідомлення навколишнього світу, природи людини, соціальної структури суспільства та його культури. Правила визначають межі свідомості, тобто зміна правил дозволяє конструювати реальність, а не просто бути пасивним споживачем чуттєвого сприйняття світу. Конструювання правил дозволяє конструювати реальність, тобто створювати новий знаково-смисловий інтерсуб'єктивний простір. Людина з розвитком цивілізації непомітно для себе все більше занурюється у віртуальний простір, не тільки в те, що знаходиться всередині нього, але й в активно створюване у вигляді оцифрованого технічного світу, який для багатьох стає більш привабливим, ніж реальний світ [14, с. 138].

Свій внесок у цю проблематику здійснив З. Фрейд. Ілюстрацією відмінності між ідентифікацією "Я" і заміною ідеалу "Я" слугували у Фрейда приклади, почерпнуті з попереднього розгляду двох видів людських мас, тобто війська і християнської церкви. У війську солдатів науковець робить своїм ідеалом полководця і ідентифікується з іншими солдатами. І хоча, як кажуть, поганий той солдат, який не мріє стати генералом або полководцем, однак ідентифікація з ним ставить його в смішне становище. У церкві справа йде трохи інакше. Кожен віруючий бачить у Христі ідеал, ідентифікується з іншими віруючими, але, крім цього, церква претендує на те, щоб в ім'я загальної любові віруючий ідентифікувався з Христом. Відзначаючи це, З. Фрейд критично поставився до подібних вимог церкви, вважаючи, що можна бути хорошим християнином, любити людей, але не ставити себе на місце Христа і не вимагати від себе сили його любові [14, с. 542].

Здійснений З. Фрейдом поділ на "Я" і ідеал "Я" поставило вченого також перед необхідністю розглянути питання про те, що відбувається з людиною, коли "Я" збігається з "Я" ідеалом чи, навпаки, між ними виникає напруженість. Порушення цього питання приводило до осмислення психічних захворювань, викликаних можливими конфліктними ситуаціями між сексуальними потягами і потягами "Я", а також тих випадків, коли психічно задіяними виявлялися взаємини між "Я" і ідеалом "Я" [14, с. 542].

Розглядаючи ці взаємини, З. Фрейд вважав, що збіг "Я" з іделом "Я" дає відчуття тріумфу. Якщо ці психічні інстанції зливаються між собою таким чином, що тріумфальний достаток переважає сам по собі, не порушений ніякою самокритикою і докорами на свою адресу, то у людини може розвинутися манія. Якщо між обома інстанціями простежується розкол, коли ідеал "Я" нещадно засуджує Я, зводя-

чи його на рівень самоприниження і неповноцінності, то людина впадає в меланхолію, в меланхолійну депресію [14, с. 542].

Психоаналітичне дослідження неврозів ґрунтувалося на виведенні їх симптомів з витісненою сексуальністю. З урахуванням поділу психіки на “Я” і ідеал “Я” З. Фрейд модифікував свої попередні уявлення про неврози. Він висловив припущення, що симптоми психічних захворювань варто також виводити з загальмованих за метою прагнень людини, придушення яких цілком і повністю не вдалося або ж звільнило місце для повернення до витісненої сексуальної мети. Цій обставині відповідає те, що невроз свідчить про втечу людини з масової освіти і робить його якби асоціальним [14, с. 542].

Невроз виявляється надзвичайно багатим за своїм змістом, оскільки він охоплює різноманітні взаємини як між “Я” і об’єктом, незалежно від того, збережено чи об’єкт, покинуть або відновлений в “Я”, так і між “Я” і його ідеалом “Я” [14, с. 542].

Проте культура формує ідеалізований образ себе – образ “Я”. На думку М. Шиффмана, ідеальний образ “Я” – це прихована картина самих себе, причому в тому вигляді, яким би людина хотіла себе бачити. “Такий ідеалізований образ “Я”, – зазначає М. Шиффман, – не цілком свідомий, насправді більша його частина, подібно айсбергу, прихована. Як і будь-яке приховане почуття, цей образ ірраціональний, перебільшений і властивий більш ранньому, дитячому рівню міркувань. Абсолютно ідеальний батько (чиї діти завжди щасливі), абсолютно ідеальна дружина (яку ніколи не дратує чоловік, що б він не робив, яка готова ділити з ним всі його інтереси), абсолютно самодостатній дорослий (ні від кого і ні в чому не залежний) і т. ін. Всі ці неможливі, фантастичні вимоги, які зрілий розум відкинув би як абсурдні, якби піддав він їх реалістичному дослідженню та оцінці. Однак образ “Я” прихований, і тому ми мимоволі дозволяємо йому визначати наші настанови та дії: “Таємно, – зазначає З. Фрейд, – ми завжди намагаємося відповідати нашій внутрішній картині. Як і будь-який прихований мотив, це призводить до проблем. Нездійсненні вимоги нашого образу “Я” нерідко вступають у суперечності з іншими прагненнями. Часом трапляються навіть два образи “себе”, які конфліктують і які тягнуть в різні боки. Починаються страждання: вас мучать зовнішні емоції, наприклад, тривожність або депресії, або фізичні симптоми, наприклад, головний біль або напруга, як додає З. Фрейд.

Таким чином, розглянута нами проблема дослідження, а також знайомство з відповідною літературою дозволяє дійти таких висновків.

По-перше, порушена нами проблема ідеального образу активно вивчається філософією та різними видами знання.

По-друге, вчені доводять, що ідеальний образ – це соціокультурне явище, рефлексія особистості згідно з її розвитком.

По-третє, актуальність цієї проблеми не викликає сумніву і потребує подальшого аналізу.

Література:

1. Бернштейн Н. А. О построении движения. – М. : Наука, 1990.
2. Выготский Л. С. Психология. – М. : ЭКСМО– Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – М. : АСТ, Харвест, 1998. – С. 409.
5. Ильенков Э. В. Диалектика идеального // Ильенков Э. В. Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 229-274.
6. Лейбин В. М. Психоанализ. – Спб.: Питер, 2002. – 576 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 303 с.
8. Панферов В. Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 139-141.
9. Петренко В. Ф. Экспериментальная психосемантика: исследование индивидуального сознания // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 23-25.
10. Петренко В. Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 133.
11. Самуэлс Э. Юнг и постюнгианцы. Курс юнгианского психоанализа. – М. : “ЧеРо”, 1997. – 443 с.
12. Сощенко И. Г. Образ человека в социокультурном пространстве информационного общества / Автор. на соиск. уч. степени канд. филос. наук. – М. : Ставрополь. – 2007. – С. 186.
13. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого “Я”. – Тбилиси : Мерани. – 1991. – 22 с.
14. Шинкаренко В. Д. Нейротипология культуры. – М. : Ком Книга, 2005. – 198 с.
15. Шиффман М. Лицом к подсознанию. Техники личностного роста на примере метода самотерапии. – М. : Психотерапия, 2007. – 236 с.
16. Шихирев П. Н. Социальная установка как предмет социально-психологического исследования // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – С. 278-294.

УДК 159.922 2

Балецька Л. М.

ФОРМУВАННЯ АТРИБУЦІЇ УСПІХУ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

У статті висвітлено психологічні особливості процесу формування атрибуції успіху студента. Рівень розвитку відповідальності розглядається як основний компонент сприйняття себе успішним. Обґрунтовано індивідуально-психологічні особливості інтернальних/екстернальних життєвих орієнтирів. Проаналізовано зв'язок відчуття власної самоцінності та рівня суб'єктивного контролю як одного з ключових особистісних утворень професійної успішної ідентичності. На основі психологічного аналізу даних доведено ефективність запропонованої програми соціально-психологічного тренінгу.

Ключові слова: *атрибуція успіху, інтернальний (екстернальний) тип особистості, програма розвивального впливу, відповідальність.*

В статье освещены психологические особенности процесса формирования атрибуции успеха студента. Уровень развития ответственности рассматривается как базовый компонент восприятия себя успешным. Обоснованы индивидуально-психологические особенности интернальних / экстернальных жизненных ориентиров. Проанализирована связь чувства собственной самоценности и уровня субъективного контроля, как одного из ключевых личностных образований профессиональной успешной идентичности. На основе психологического анализа данных доказана эффективность предложенной программы социально-психологического тренинга.

Ключевые слова: *атрибуция успеха, интернальный (экстернальный) тип личности, программа развивающего воздействия, ответственность.*

The article highlights the psychological characteristics of the formation of students' success attribution. The level of responsibility is seen as a basic component of perception oneself a successful person. Grounded individual psychological characteristics of the internal/external vital references. The author also analyzes the relationship between self-value and subjective level of control as a key in personality structure in forming the successful professional identity. On the basis of psychological analysis is proved the effectiveness of the proposed program of social and psychological training.

Keywords: *attribution of success, internal (external) personality type, the developing influence program, responsibility.*

Сучасне світосприйняття людей, що постійно змінюється з розвитком соціуму, породжує важливість осмислення предмета успішної діяльності на особистісному та колективному рівнях. Не є винятком і професійна сфера, де відповідальність за прийняті рішення, якість вчинених дій зростає ще більше. Смислотворчими одиницями особистості є систематизація ціннісних пріоритетів у конкретні поведінкові конструкти.

Динамічна основа уявлення про успіх частково формується саме завдяки поетапній зміні з одного механізму прийняття обов'язку на інший. Вихід з безсвідомих стилів діяльності на усвідомлені рефлексивні стилі життя дозволяє уникнути "зависання" в психічному розвитку, де відповідальність сприймається не як обтяжливе явище, а як феномен, що приносить значне вивільнення енергії завдяки праву вибору.

Важливість вибору життєвих орієнтирів впливає на кінцеву мету досягнення. Але останні дослідження доводять, що ще важливішим є вплив вибору життєвої стратегії на сам процес життя, на його якість. Питання життєвої стратегії коротко можна охарактеризувати як індивідуальну організацію, постійну регуляцію ходу життя у співвідношенні з цінностями цієї особистості та її індивідуальною спрямованістю [1, с. 69].

Гіпотеза В. Н. Дружиніна визнає соціальний вплив на певний "варіант життя" – цілісну психологічну характеристику індивідуального буття, що визначається типом відношення до світу, – тобто фактично в дечому співзвучна із "сценаріями життя" згідно з Е. Берном (спрямованість сценарію на певну індивідуальну розв'язку та підкріплення з боку батьків). "Існують незалежні від індивіда, вироблені людством та відтворені в часі варіанти життя. Людина залежно від конкретних обставин може вибрати той чи інший варіант, але варіант може бути йому нав'язаний. Ступінь свободи індивіда і міра тиску на нього зовнішнього світу – соціального середовища – залежать від конкретних історичних умов" [4, с. 12]. Але навіть враховуючи таку фатальність у типологізації особистості, автор допускає можливу зміну варіанта життя, де не останню роль якраз і відіграє вміння зустрітись з питанням вибору, вмінням бути відповідальним.

© Балецька Л. М., 2012

Концепції розвитку особистості С. Д. Максименка, відповідальної поведінки М. В. Савчина, особистісної відповідальності О. Є. Гуменюк також залишають право людині бути активним творцем свого світу [3; 5; 6].

В описаних вище поглядах простежується така тенденційність у підході до питання розвитку відповідальності:

– “первина” конформність як спосіб адаптації до життєвих обставин з ускладненням життєвого сценарію має переростати в усвідомлення можливості самостійно робити вибір. І якщо на першому етапі вона є вкрай потрібною для ефективної взаємодії в світі, то надалі, з розвитком, – “застрявання” на ній призводить до викривлення поняття відповідальності;

– динамічно розвинена здібність “брати на себе обов’язок за вчинок” рухається по смисловому ланцюгу: інстинкт самозбереження – самоусвідомлення – воля – самоцінність;

– навіть найбільш складноорганізований світ піддається варіативності, оскільки несе в собі потужне мотиваційне ядро, здатне долати кризи та дисгармонії.

Так чи інакше, будь-яка періодизація приводить дослідників у подальшому до інтересу: як можна простежити виникнення того чи іншого світу; як проходить сам механізм подальшого ускладнення світів; як зовнішня соціально-конформна відповідальність переростає у внутрішню відповідь або, навпаки, супроводжується втечею від відповідальності?

Теоретичне дослідження ключових конструктів нашої роботи створило передумови для здійснення емпіричного дослідження особливостей розуміння і феномену “успіх”; ціннісного співвіднесення розуміння успіху з інтернально/екстернальною настановою свідомості. Цей зв’язок може виступати як суб’єктивно зумовлена перешкода та надалі (гіпотетично) продукувати труднощі в самореалізації майбутніх фахівців. Спеціально розроблена тренінгова програма допомагає студентам не тільки усвідомити важливість таких понять, як “вчинок”, “вибір”, “відповідальність”, а й збільшити індивідуальний інструментарій досягнення успіху. Мета дослідження полягає в порівняні значущих відмінностей рівня відповідальності до і після розробленої програми розвивального впливу.

Для розв’язання поставлених завдань було використано “Методику дослідження рівня суб’єктивного контролю (РСК)” (Є. Ф. Бажин, Є. Голінкіна, О. Еткінд) створену на основі опитувальника Дж. Роттера [2]. Вибірка досліджуваних становила 180 осіб, серед яких студенти таких спеціальностей: “Психологія”, “Менеджмент організацій”, “Технологія швейних виробів” Мукачівського державного університету.

З отриманих результатів випливає: у студентів старших курсів спостерігається значний зсув у бік екстернального світосприйняття, що, в цілому, негативно позначається на становленні індивідуального розуміння феномену “успіх” та тягне за собою неготовність до самоформування професійно-важливих якостей майбутніх фахівців. Зворотні процеси (наближення до норми) розглянуті значно менше, тому вони і підтверджують важливість розробки та апробації програми психокорекційного розвитку у формі тренінгу вміння діяти відповідально.

З метою оцінки відмінностей між різновіковими групами (1-й та 5-й курс) було використано t-критерій Стьюдента. Емпіричне значення критерію відображає, наскільки збігаються ряди значень вимірюваних ознак за шкалами Методики на визначення рівня суб’єктивного контролю (таблиця 1).

Таблиця 1

Парний критерій t-Стьюдента для порівняння даних 1-х і 5-х курсів за Методикою РСК

Шкали	Значення T	Ступ. вільн. df	Парні відмінності				
			Рівень знач. (2-ст)	Середнє значення	Стандартна помилка (сер.)	Інтервал довіри у 95%	
						Нижній	Верхній
Із	0,904	179	0,369	0,24242	0,26821	-0,29296	0,77781
Ід	0,250	179	0,803	0,09596	0,38405	-0,67106	0,86298
Ін	2,744	179	0,008	0,95960	0,34968	0,26090	1,65829
Іс	1,666	179	0,100	0,67172	0,40321	-0,13329	1,47673
Ів	-4,398	179	0,000	-1,57576	0,35826	-2,29085	-0,86067
Ім	-2,585	179	0,012	-,89141	0,34488	-1,58095	-0,20188
Іх	3,100	179	0,003	1,52020	0,49044	0,54119	2,49922

Як бачимо, рівні значимості за шкалами Ін (інтернальність у сфері неуспіху) на рівні значимості $p<0,008$; Ів (інтернальність у сфері виробничих взаємин) на рівні значимості $p<0,000$ та Іх (інтернальність у сфері здоров’я та хвороби) $p<0,003$.

Проведений аналіз дозволяє говорити про характерні тенденції статистично значимих відмінностей результатів вказаних шкал, що підтверджує таку гіпотезу: під впливом зовнішніх чинників група в стихійних умовах не демонструє розвитку відповідально-важливих якостей, а, навпаки, відбувається зміщення локусу контролю в цілому до атрибуції неуспіху. Отже, негативна динаміка зсуву в бік екстернальності підтверджує необхідність розробки розвиваючих тренінгових програм та запровадження їх в дію, вже починаючи з першого року навчаня у ВНЗ.

Детальну інтерпретацію даних за вищевказаною методикою можна здійснити за допомогою відсоткового зрізу рівня відповідальності студентів (табл. 2). При інтерпретації отриманих даних необхідно враховувати, що показники, які виходять за межі діапазону від 4 до 7 стенів, є занизькими чи зависокими, а всі показники, що знаходяться в цьому діапазоні, можна вважати близькими до середнього значення $X_{норм} = 5,5$.

Таблиця 2

Відсотковий зріз рівня суб'єктивного контролю студентів до проведення програми розвивального впливу (ПРВ)

Шкала інтернальності	Низький рівень%	Середній рівень %	Високий рівень%
Із (загальна інтернальність)	40,04	60,06	0,00
Ід (інтернальність у сфері досягнень)	11,44	82,94	5,72
Ін (інтернальність у сфері неуспіху)	34,32	65,78	0,00
Іс (інтернальність у сімейних взаєминах)	4,29	70,07	27,17
Ів (інтернальність у сфері виробничих взаємин)	34,32	62,92	2,86
Ім (інтернальність у сфері міжособистісних взаємин)	25,74	72,93	1,43
Іх (інтернальність у сфері здоров'я та хвороби)	28,6	61,49	10,01

Для кращого унаочнення та розуміння розподілу даних за шкалами, що подані у відсотках, подано на рисунку 1.

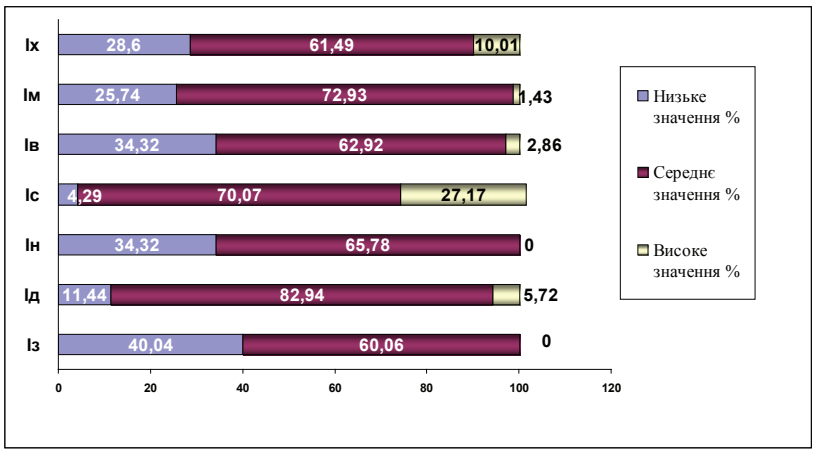


Рис. 1. Відсотковий зріз рівня суб'єктивного контролю студентів (до ПРВ)

Як бачимо, більшість показників відповідей студентів наближається до норми (Хнорм = 5,5). Однак не можна не звертати увагу на той факт, що приблизно третя частина з опитаних студентів характеризує своє життя, вчинки, дії як причину подій, не залежних від її життя. Сприйняття відповідальності як обов'язкового (може, навіть і примусового) здійснення вибору приводить до поляризації в бік екстернальності.

Компоненти атрибуції успіху студентів досліджувалися шляхом впрвадження спеціальної процедури формування конструткивних стратегій відповідальної поведінки та по розширенню усвідомлення ціннісних пріоритетів, що існують в культурі. При цьому оволодіння конструктивними стратегіями відповідальної поведінки при розширеному діапазоні "карти цінностей" розглядається як основна передумова і головний чинник розвитку успішної професійної ідентичності.

Після формуючого експерименту було повторно проведено дослідження рівня відповідальності за методикою РСК. Динаміку показників у відсоткових величинах доцільно розглянути більш детально (табл. 3).

Таблиця 3

Відстотковий зріз рівня суб’єктивного контролю студентів після проведення програми розвивального впливу (ПРВ)

Шкала інтернальності	Низькі показники %	Середні показники %	Високі показники %
Із (загальна інтернальність)	27,17	68,64	4,29
Ід (інтернальність у сфері досягнень)	5,72	90,09	4,29
Ін (інтернальність у сфері неуспіху)	17,16	72,93	10,01
Іс (інтернальність у сімейних взаєминах)	4,29	71,5	24,31
Ів (інтернальність у сфері виробничих взаємин)	21,45	70,07	8,58
Ім (інтернальність у сфері міжособистісних взаємин)	12,87	80,08	7,15
Іх (інтернальність у сфері здоров’я та хвороби)	21,45	70,07	8,58

До проведення програми розвивального впливу, у показнику Із простежувалася досить значна кількість студентів (40,04 %), поведінка яких характеризується низьким рівнем суб’єктивного контролю: досліджувані не бачать зв’язку між своїми діями і значущими для них подіями їх життя, не вважають себе здібними контролювати їх розвиток і вважають, що більшість є результатом випадку чи дій інших людей. Після проведеного тренінгу має місце позитивна векторність у бік інтернального світосприйняття. Збільшилась кількість студентів, для якої є характерним розуміння важливих подій життя не через атрибуцію причинності, а через фокус результативності власних особистих дій. Розуміння відповідальності притаманне середньою мірою 68,64 % та високою мірою 4,29% студентам.

Різниця між відсотком судентів з низьким показником до проведення розвивальних занять за шкалою Ід (інтернальність у сфері досягнень) становить ріст відповідальності в 5,72% осіб. Такі люди вважають, що вони досягли самі всього хорошого, що було і є в їхньому житті, і що вони здібні з успіхом досягати своїх цілей у майбутньому (рис. 3).

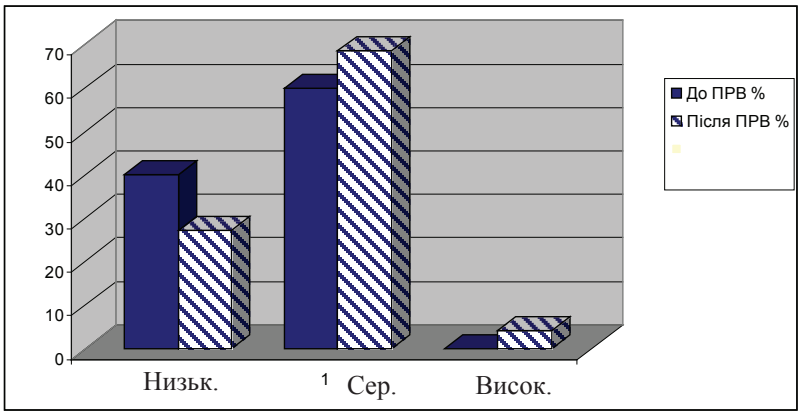


Рис. 2. Порівняння відсоткових значень за шкалою Із (загальна інтернальність)

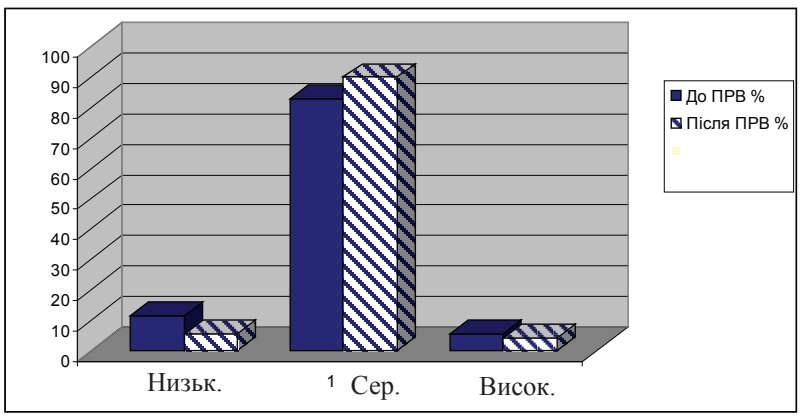


Рис. 3. Порівняння відсоткових значень за шкалою Ід (інтернальність у сфері досягнень)

Одними з найбільш значущих результатів для нашого дослідження є дані за шкалою Ін (інтернальність у сфері неуспіху) (рис. 4). Фактично, саме ці дані є "чистими показниками" атрибуції успіху.

Низьке значення Ін характеризує досліджуваних як таких, що схильні приписувати відповідальність за неуспішні події іншим людям чи вважати їх результатом невезіння. А це, своєю чергою, не сприяє повноцінному формуванню Я-успішного як у загальному, так і в професійному контексті. Як бачимо, ці дані також змінились після проведення тренінгу. Зросли середні (72,93%) і високі показники (10,01%) відповідно до пропорційних зменешень низького показника (17,16%).

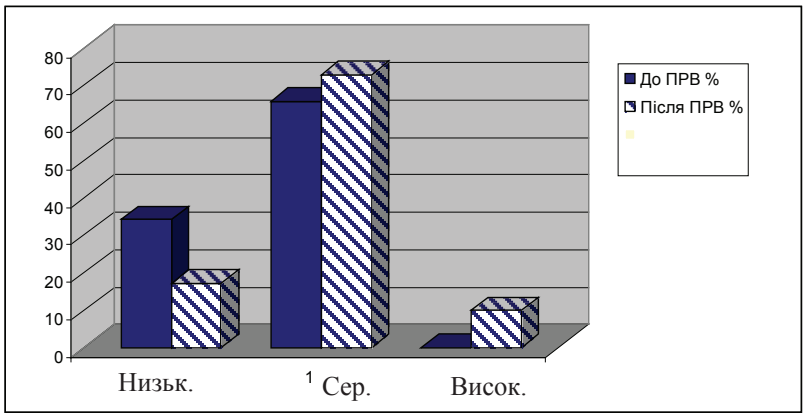


Рис. 4. Порівняння відсоткових значень за шкалою Ід (інтернальність у сфері неуспіху)

Зміни інтернально/екстернального розуміння сімейних стосунків (Іс) характеризуються незначними змінами внутрішнього локусу контролю після проведеної нами програми розвивального впливу (рис. 5).

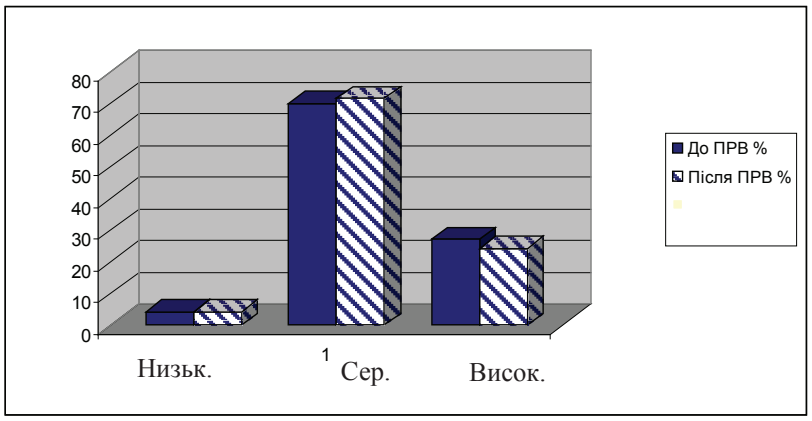


Рис. 5. Порівняння відсоткових значень за шкалою Іс (інтернальність у сфері сімейних взаємин)

Середні показники зросли (на 1,43%). На нашу думку, це є свідченням того, що для ширшого розуміння ціннісно-відповідальнісного світу стосунків у сім'ї потрібна більш спеціалізована програма тренінгу, що включала б в себе додаткові заняття з психологічної просвіти розуміння жіночої та чоловічої ідентичності. Це підтверджується і зниженням рівня високих показників на 2,86%, що може бути розтлумачено як перегляд "правильності" вміння брати на себе всю відповідальність у стосунках.

Показник Ів (інтернальність у сфері виробничих взаємин) також після тренінгу зріс у діапазоні середніх (70,07%) і високих значень (8,08%). Високий Ів свідчить про те, що особистість вважає свої досягнення важливим чинником в організації власної виробничої діяльності, у своєму просуванні, у взаєминах, що складаються в колективі (рис. 6).

Значною зміною в показниках характеризується і сфера міжособистісних взаємин (Ім) студентів (рис. 7). Кількість досліджуваних, які не використовують наявних соціальних ресурсів та не можуть отримувати необхідну соціальну підтримку, з міжособистісних стосунків зменшилось з 25,74% до 12,87%. Схильність вважати свої стосунки результатом дії своїх партнерів призводить до дисгармонії в розумінні власної самоцінності, досягнень, успішності загалом. Тренінговий метод зажди впливає на покращення кооперації стосунків між членами групи. Тому високий ріст показників середніх (80,08%) і високих значень (7,15%) свідчить про те, що збільшилась кількість студентів з відчуттям контролю своїх неформальних взаємин з іншими людьми. Самоповага і повага неодмінні складові цього процесу.

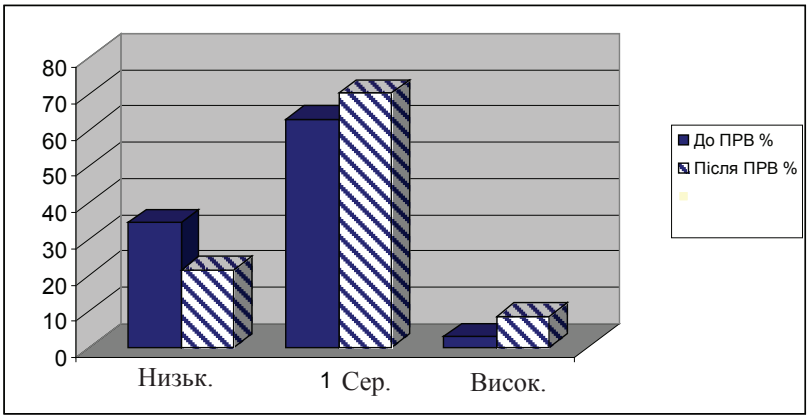


Рис. 6. Порівняння відсоткових значень за шкалою Ів (інтернальність у сфері виробничих взаємин)

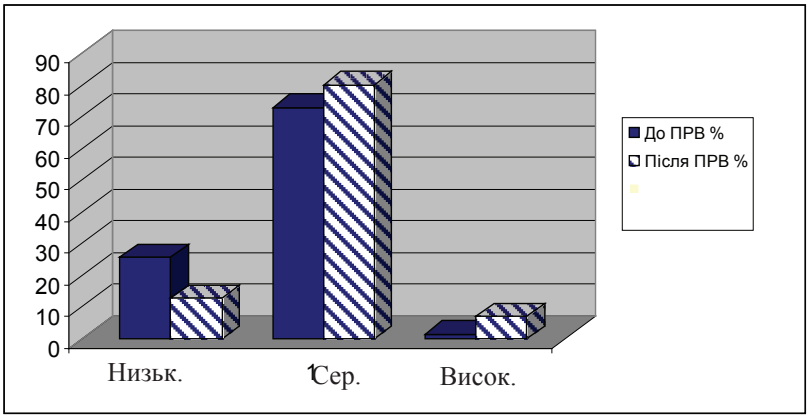


Рис. 7. Порівняння відсоткових значень за шкалою Ім (інтернальність у сфері міжособистісних взаємин)

Крайні показники за шкалою Із (інтернальність у сфері здоров’я та хвороби) зменшились в середньому до 10%. Це важливий показник наближення до нормального сприйняття відповідальності за власний стан здоров’я (70,07%) (рис. 8).

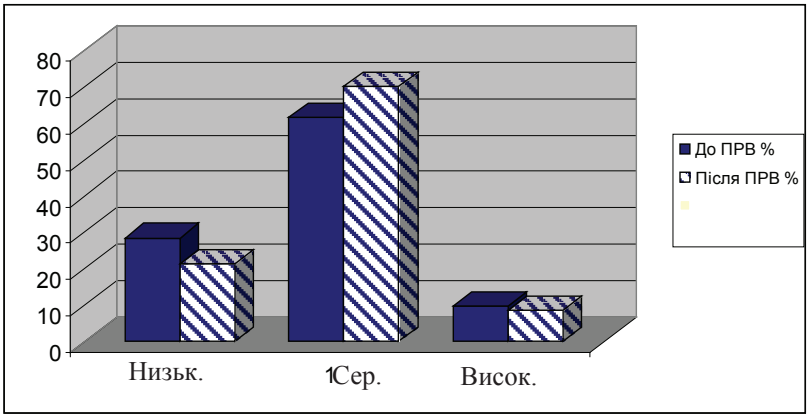


Рис. 8. Порівняння відсоткових значень за шкалою Іх (інтернальність у сфері здоров’я та хвороби)

Адже при низькому рівні відповідальності здоров’я і хвороба розглядаються як випадковість та зростають сподівання на те, що оздоровлення прийде в результаті дій інших людей, передусім лікарів. З іншого боку, при занадто високій концентрації на здоров’ї можлива “втеча” в постійну профілактику власного соматичного стану. В той час коли при високій сконцентрованості на хворобі виникають різні “сценарні” психосоматичні порушення. Саме тому наближення до норми, за цим показником, є дуже важливим для саморозвитку в сфері тіла. Своєю чергою, дотримуючись принципу цілісності, ми вважаємо, що неможливо відчути себе успішним, не розвиваючи в собі життєво важливої відповідальності за власне здоров’я.

Отже, можна дійти висновку, що розроблена нами програма розвивального впливу позитивно впливає на формування інтернального світосприйняття людини. У результаті тренінгу простежується ріст відповідальності як одного з основних компонентів становлення успішної професійної ідентичності. Переважно, після проведених занять, крайні показники зменшились у середньому до 10%, що призвело до перерозподілу з перевагою в діапазоні середніх значень.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.

2. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. – 1984. – Том 5. – № 3. – С. 153.

3. Гуменюк О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 47–81.

4. Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. – М. : ПЕР СЕ; СПб. : ИМАТОН-М, 2000. – С. 12.

5. Корнієнко І. О. Стратегії допінг-поведінки студента в ситуації неуспіху: Монографія. – Мукачево, 2011. – 292 с.

6. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі / Сергій Дмитрович Максименко. – Т. 1. – К. : Форум, 2002. – 319 с.

7. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: Монографія. – Івано-Франківськ: місто НВ, 2008. – 280 с.

8. Lilienfeld, Scott O.; Lynn, Steven Jay; Namy, Laura L.; Woolf, Nancy J. “11”, Psychology: A Framework For Everyday Thinking, Pearson Education Incorporated, 2010, – pp. 380.

9. Gordon, L. M., & Graham, S. Attribution theory. “The encyclopedia of human development.” Thousand Oaks: Sage Publications., 2006 – 1, 142–144.

УДК 378.124:811

Бандура Ю. Б.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ОБ’ЄКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

У статті розглядаються проблеми неоднозначних поглядів на поняття “компетентність”. Визначено зміст професійної компетентності викладача іноземних мов вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) та її компонентів у психолого-педагогічних дослідженнях.

Ключові слова: *професійна компетентність, компетентність, компетенція, викладач іноземної мови вищого військового навчального закладу, професійний рівень, компетентність викладача.*

В статье рассматриваются проблемы неоднозначных взглядов на понятие “компетентность”. Определено содержание профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков высших военных учебных заведений (ВВУЗ) и ее компонентов в психолого-педагогических исследованиях.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, компетентность, компетенция, преподаватель иностранного языка высшего военного учебного заведения, профессиональный уровень, компетентность преподавателя.*

The article describes various views to the understanding of such notion as “competency”. The essence of professional competence of the teacher of foreign languages who work in the higher military educational establishments (VVUZ) and its components in psychology-pedagogical researches are defined.

Keywords: *professional competency, competency, competence, teacher of a foreign language of the higher military educational establishment, professional level.*

Удосконалення рівня професійної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ – один із основних напрямів реформування сучасної системи освіти. Головний нормативно-правовий документ Міністерства освіти і науки України свідчить: “Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов’язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру” [6]. Саме тому на сучасному етапі модернізації системи вищої освіти в Україні особливої гостроти й актуальності набувають питання підвищення і розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ.

У сучасних умовах реформування вищої освіти радикально змінюється статус викладача іноземних мов ВВНЗ, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму.

Отже, сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність всебічного вивчення такого феномену, як “професійна компетентність викладачів іноземних мов ВВНЗ”.

Питання професійної компетентності розглядаються в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Сутність поняття професійної компетентності була предметом розгляду в роботах І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало, М. В. Розова, Г. С. Монахова, Н. В. Кузьміної, В. А. Сластьоніна, В. П. Беспалько, М. Б. Євтуха, О. А. Дубасенюк, А. І. Пискунова, О. Є. Антонової, М. Є. Павлютенкова, А. К. Макарової, О. Є. Ломакіної та ін.

Розвиток досліджень про професійну компетентність має кілька напрямків: від аналізу психологічних основ професійної діяльності викладачів (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін) до розробки основ формування педагогічної спрямованості викладача й розвитку професійно важливих якостей особистості в цілому (А. А. Орлов, Н. В. Кузьміна, І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін та ін.), і далі до визначення сутності джерел педагогічної творчості (В. І. Андреєв, Ю. Н. Кулюткин, М. М. Поташник). Окремі аспекти компетентнісного підходу в професійній освіті досліджують також українські вчені: І. Бех, Д. Гришин, О. Дубасенюк, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Подмазін, О. Пруцакова, В. Сєриков, Н. В. Баловсяк та ін.

Сучасні підходи і трактування дещо розрізняються. Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчить, що існують різні підходи науковців щодо визначення поняття професійної компетентності: загальнокультурний (В. П. Безухов, С. Є. Мішина та ін.); соціально-психологічний (Л. О. Петровська, С. С. Макаренко та ін.); психолого-педагогічний (А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. О. Сластьонін, І. А. Зязюн та ін.); психолінгвістичний (О. О. Леонтьєв); акмеологічний (О. О. Бодальов, К. О. Абульханова-Славська); компетентнісний (І. Г. Агапов, С. Є. Шишов); творчий (С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков); суб’єктний (Є. І. Огарьов).

© Бандура Ю. Б., 2012

Одне з перших визначень поняття "компетентність викладача" запропонував Ю. Татур: "компетентність викладача – це прояв на практиці його прагнення і здібності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особисті якості та ін.). Для успішної продуктивної діяльності у професійній та соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідно її постійно вдосконалювати" [14, с. 67].

В одній із праць А. Маркової уточнюється визначення професійної компетентності як "психічного стану, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції, які полягають у результатах праці людини" [10].

В. Лозовецька стверджує, що професійна компетентність – це інтегративна якість, яка включає рівень оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками, а також особистісну компетентність, яка виявляється, перш за все, у комунікативності, творчості та креативності. Важливим є також особистісна варіативність, гнучкість, готовність до постійного саморозвитку та самовдосконалення. Особистісний компонент професійної компетентності зумовлює здатність спеціаліста до самостійного вибору власної стратегії професійної діяльності в нових умовах праці.

Отже, як ми бачимо, серед науково-педагогічної громадськості сформувався неоднозначний погляд на поняття "професійна компетентність". У психолого-педагогічних дослідженнях відсутня термінологічна єдність учених щодо сутнісних характеристик цього поняття.

Мета нашої статті полягає в аналізі та узагальнені підходів до характеристики поняття "професійна компетентність" викладача іноземних мов ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Компетентність – це явище, яке складається з великої кількості компонентів, що відносно незалежні один від одного, деякі компоненти належать швидше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної. Ці компоненти можуть заміняти один одного як складники ефективної поведінки [12, с. 253]. Водночас ці "види компетентності" – сутність "мотиваційні здібності" [12, с. 258].

Відома українська дослідниця Г. Данилова розуміє під компетентністю "…здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків" [3, с. 10].

М. Кяерст підкреслює, що при розкритті змісту компетентності виокремлюють такі компоненти: здатність, хист, знання; діяльність людини як процес (опис, структура, характеристика, ознаки); результати діяльності.

Згідно з думкою провідних українських науковців, компетентність вміщує в себе "…не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації" [4, с. 96].

На думку Ю. М. Ємельянова, "компетентність" – це рівень освіти соціальних і індивідуальних форм активності, що дозволяє особі в межах власної здатності та статусу успішно функціонувати в суспільстві.

Згідно з професором В. Ягуповим, компетентність – це "підготовленість до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності" [18, с. 6].

Інший підхід до поняття компетентності подає М. А. Чошанов, пропонуючи формулу компетентності розуміти як суму мобільності знань та гнучкості методу. Він вважає, що компетентність фахівця відрізняється здатністю серед множини рішень вибирати оптимальне, аргументовано відхиляти хибні, піддавати сумніву ефективність вибору його прийняття. Компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного розв'язування професійних завдань. Компетентна людина має не тільки розуміти сутність проблеми, а й вміти її розв'язувати практично, тобто володіти методом розв'язування, що найбільш корисний у цих умовах.

В. А. Дьомін подає таке визначення компетентності: це рівень вмінь особистості, що віддзеркалює ступінь відповідності певної компетенції й дозволяє діяти конструктивно в мінливих соціальних умовах.

Основу компетентності фахівця, на думку сучасних науковців О. О. Бодальова, В. І. Жукова, Л. Г. Лаптєва, В. О. Сластьоніна та інших, становлять компетентність діяльності, спілкування і саморозвитку.

Професійна компетентність викладача іноземної мови ВВНЗ – це професійна підготовка і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності.

Для різних діяльностей дослідники І. О. Зимня, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова виділяють різноманітні види компетентностей.

Н. В. Кузьміною на матеріалі педагогічної діяльності компетентність викладача ВНЗ вперше розглядається як інтегративна "властивість особистості" [8, с. 15].

Вивченням професійної компетентності також займалося чимало дослідників: Ю. К. Бабанський, Б. Г. Ананьєв, Т. І. Шамова та інші. В роботах цих науковців розкриті такі аспекти професійної компетентності викладача ВНЗ. Управлінський аспект: як викладач аналізує, планує, організовує, контро-

лює, регулює навчальний процес взаємин із слухачами; психологічний аспект: як впливає особистість викладача на слухачів, як педагог враховує індивідуальні здібності слухачів; педагогічний аспект: за допомогою яких форм і методів викладач проводить навчання слухачів.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про неоднозначність визначення поняття “професійна компетентність викладача іноземних мов ВВНЗ”. Зокрема, Є. Огарєв переконує, що це стійка здібність до діяльності зі знанням справи [11]. О. Дубасенюк стверджує, що це сукупність умінь педагога, його спроможність по-новому структурувати наукове і практичне знання. До структурних елементів професійної компетентності педагога вчена зараховує спеціальний, професійний, методичний, соціально-психологічний, диференціально-психологічний та аутопсихологічний види компетентності [5, с. 190-197].

Збільшені вимоги до професійної компетентності викладача іноземної мови ВВНЗ не реалізуються адекватно в межах її класичної моделі. Вона склалася в контексті конкретного історичного простору і по-своєму забезпечувала підготовку фахівця у сфері викладання іноземної мови у ВВНЗ. Проте нові умови викликають необхідність корекції наявної моделі та проектування нової, досконалішої її модифікації з урахуванням інтеграції всіх компетенцій викладача іноземних мов ВВНЗ і широкого спектру знань як основи формування цілісної особистості педагога.

Під професійною компетентністю викладача іноземних мов ВВНЗ розуміють особистісні можливості викладача іноземних мов ВВНЗ, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, вміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність викладача іноземних мов ВВНЗ – це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Як справедливо стверджують Д. Чернілевський і М. Томчук, категорія професійної компетентності визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [17, с. 116]. Як різновид психологічної компетентності визначає професійну компетентність М. Холодна, пов’язуючи її з результатом практики навчання у відповідній предметній спеціалізації [16].

У сучасних умовах модель розвитку професійної компетентності викладача іноземних мов ВВНЗ виступає як особливий об’єкт педагогічного аналізу в рамках системно-цільового, інтеграційного проектування. Це дозволяє врахувати всю складність феномена професійної компетентності викладача іноземних мов ВВНЗ, що виявляється в багатьох вимірюваннях одночасно: як підсистема культури і форма діяльності, механізм професійної соціалізації й особлива реальність становлення розвитку, самореалізації індивіда.

Г. С. Кожухар було уточнено розуміння “професійної компетентності” як сукупності ключової, базової та спеціальної компетентностей. Ключові компетентності, за визначенням автора, необхідні для будь-якої професійної діяльності, вони пов’язані з успіхом особистості в мінливому світі та набувають сьогодні особливого значення. Вони проявляються, перш за все, у здатності вирішувати професійні завдання на основі використання інформації, комунікації, в тому числі на іноземній мові, соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві [7, с. 61].

Н. Д. Гальскова вважає, що викладач іноземної мови ВВНЗ повинен володіти професійною компетенцією, тобто здатністю ефективно здійснювати свою викладацьку (навчальну) діяльність. Показником сформованості цієї компетенції є професійна майстерність викладача іноземної мови ВВНЗ, яка складається із вміння сукупно застосовувати професійні знання й уміння на практиці, переносити їх у нові умови навчання, а також позитивне ставлення до своєї професійної діяльності [2, с. 118].

З погляду Н. Д. Гальскової, викладач іноземної мови, у нашому випадку – викладач іноземної мови ВВНЗ, повинен володіти такими професійними знаннями: системи мови й основних лінгвістичних та лінгводидактичних категорій, а також культури країни досліджуваної мови, її історії та сучасних проблем розвитку; основних положень концепції вищої освіти на певному етапі розвитку суспільства державної політики в галузі іншомовної освіти військовослужбовців; психології особистості в кожну конкретну “епоху” її розвитку, закономірностей засвоєння іноземних мов військовослужбовцями у навчальних умовах; основні вимоги, які ставляться суспільством і наукою до викладача іноземних мов ВВНЗ, його рівня професійної майстерності й особистісних якостей; основних закономірностей навчання іноземних мов, а також змісту і специфіки всіх складових процесу навчання: цілей, змісту, методів, засобів навчання з погляду їх історичного розвитку та сучасного стану [2, с. 118].

Нестандартним є підхід В. Монахова й О. Нижникова до визначення поняття “професійна компетентність”. На їх думку, це стан, який дає змогу діяти самостійно й відповідально, вміти виконувати функції, що пов’язані з результатами праці. Таким чином, термін “професійна компетентність” ґрунтується на персонологічному й професіографічному підходах [9, с. 173].

А. І. Воловиченко, С. В. Крисюк і В. І. Пуцов зазначають, що професійна компетентність викладача ВНЗ – це його здатність і готовність здійснювати особисту професійну діяльність, тобто педагогічну, на

рівні сучасних вимог, а педагогічна майстерність проявляється при досконалому володінні професією. Під професійною компетентністю викладача ВНЗ В. Ю. Стрельніков розуміє "глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі" [13, с. 13].

Ю. Татур, переймаючись проблемами проектування стандартів вищої професійної освіти Росії, трактує професійну компетентність фахівця з вищою освітою як "... проявлені ним на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної, творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення" [15, с. 20-26].

В. Свистун розширила і уточнила зміст цього поняття таким чином: "Професійна компетентність – це теоретична, практична та психологічна підготовленість особистості майбутнього фахівця до професійної діяльності, що проявляється в його творчій здатності та всебічній (особистісній, професійній, психологічній) готовності до її ефективного здійснення та досягнення оптимальних результатів".

Поняття "професійна компетентність педагога" виражає особисті можливості викладача ВНЗ, що дозволяють йому самостійно й досить ефективно вирішувати педагогічні завдання, що формулюються ним самим або адміністрацією освітньої установи. Для здійснення цієї діяльності педагогові необхідно знати педагогічну теорію, уміти й бути готовим застосовувати її на практиці. Таким чином, під педагогічною компетентністю можна розуміти єдність її теоретичної й практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності.

Професійна компетентність викладача іноземної мови ВВНЗ цивільного чи військового профілю – це не лише глибокі фахові знання, професійні вміння та навички, а й постійне вдосконалення власної психологічної культури, розширення сфери психолого-педагогічних знань та вмінь з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей усіх учасників навчально-виховного процесу.

В. П. Беспалько вважає, що професійна компетентність визначається як явище багатозначне, що включає систему знань і умінь викладача, його ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, інтегровані показники культури (мова, стиль, спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних галузей знань) [1, с. 116].

Висновки. Таким чином, у теорії існують різні тлумачення поняття "професійна компетентність", але всі вони включають готовність і здатність систематично реалізовувати у професійній діяльності різнобічні професійні знання, уміння і навички, а також необхідні для професійної діяльності особисті якості.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність єдності щодо визначення поняття "професійна компетентність викладача ВВНЗ".

На основі проведеного аналізу, ми дійшли висновку, що в основі професійної компетентності сучасного викладача іноземної мови ВВНЗ лежить розвиток особистості, що володіє цілісним світоглядом, високим професіоналізмом, світоглядом і гуманітарною культурою. Інтегративність професійної компетентності викладача іноземної мови ВВНЗ не формується повною мірою в традиційній системі мовної освіти. Показником сформованості професійної компетенції викладача іноземної мови ВВНЗ є його професійна майстерність, яка складається із вміння сукупно застосовувати професійні знання й уміння на практиці ці знання, переносити їх в нові умови навчання, а також позитивне ставлення до своєї професійної діяльності.

Література:

1. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 158 с.

2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : Академический проект, 2000. – 165 с.

3. Данилова Г. С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста / Г. С. Данилова. – К. : УІПКККО, 1995. – 80 с.

4. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

5. Дубасенюк О. А. Концептуальна модель професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К., 1995. – Вип. 1. – С. 190-197.

6. Закон України "Про освіту" № 1060-XII, із змінами від 11 червня 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www. osvita. org. ua.

7. Кожухарь Г. С. Соотношение личностного и профессионального самоопределения у учителей: мотивационный аспект / Г. С. Кожухарь: Дис.... канд. психол. наук / Г. С. Кожухарь. – М., 1993. – 156 с.

8. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.

9. Любарець В. В. Аналіз сутності поняття професійної компетентності / В. В. Любарець // Педагогічний альманах. – 2011. – № 9. – С. 169-174.

10. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Высшая школа, 1996. – 278 с.

11. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект / Е. И. Огарев. – Спб. : РАО ИОВ, 1995. – 146 с.

12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – С. 253-258.

13. Стрельніков В. Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти / В. Ю. Стрельніков: дис…. канд. пед. наук, 13. 00. 04. – К., 1995. – 223 с.

14. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская помощь / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 68 с.

15. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.

16. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная; Ин-т психологии РАН, Межвуз. центр по пробл. интеллект. развития личности. – М. : Томск, 1997. – 391 с.

17. Чернілевський Д. В. Педагогіка та психологія вищої школи: навч. посіб. для студ. ВНЗ / Д. В. Чернілевський, М. Л. Томчук. – Вінниця : Вінниц. соц.-екон. ін-т Ун-ту “Україна”, 2006. – 102 с.

18. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Серія “Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота”. – Т. 71. – 2007. – С. 3-8.

УДК 796.347

Білюк С. П.

РОЛЬ ЧИННИКА ЗАЦІКАВЛЕНОСТІ ТА РУХЛИВИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ ПЕРВИННИХ НАВИЧОК ТЕХНІКИ ТЕНІСУ ТА ВІДЧУТТЯ М'ЯЧА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У зв'язку зі значним поширенням у світі зацікавленості до тенісу як унікальної форми прояву й удосконалення особистості у спорті, у статті розглядаються особливості заохочення до гри дітей молодшого віку. У роботі обґрунтована необхідність удосконалення методики навчання відповідно до сучасних інноваційних технологій професійного та аматорського тенісу. Описана колишня радянська система тренувань, на основі висновків запропонована розроблена авторська методика занять гри міні-тенісу для дітей молодшого шкільного віку із використанням нового інвентарю, що підвищує, на думку автора, ефективність засвоєння навичок гри та розвиває відчуття м'яча у дітей.

Ключові слова: *міні-теніс, інноваційні технології, рольова позиція тренера, відчуття м'яча.*

В связи со значительным расширением в мире интереса к теннису как уникальной форме проявления и усовершенствования личности в спорте, в статье рассматриваются особенности привлечения к игре детей младшего возраста. В работе обосновывается необходимость усовершенствования методики обучения в соответствии с современными инновационными технологиями профессионального и любительского тенниса. Автор, осуществляет описание бывшей советской системы тренировок, и на основе выводов предлагает разработанную авторскую методику занятий игры мини-теннису для детей младшего школьного возраста с использованием нового инвентаря, что повышает, по мнению автора, эффективность усвоения навыков игры и развивает чувство мяча в детей.

Ключевые слова: *мини-теннис, инновационные технологии, ролевая позиция тренера, чувство мяча.*

Considering the fact that the interest towards tennis as the unique ability to show oneself and improve personality in sport is gradually rising, the article examines peculiarities of encouragement for young people to play the game. In the paragraph was substantiated the necessity for improvement in teaching techniques according to modern innovative technologies for professional and amateur tennis. Author provides a description of the former Soviet system of training, and based on the findings of authors offer methods classes playing in mini-tennis for primary school children using new equipment that improves on the author's opinion, the effectiveness of learning skills and develops a sense of playing ball in children.

Keywords: *mini-tennis, innovative technologies, dominant position of the trainer, sensation of tennis ball.*

Актуальність вибору теми дослідження пов'язана з виникненням проблемної ситуації у науковому підході до навчання тенісу, зокрема, дітей молодшого віку. Складність проблеми полягає у відсутності на пострадянському просторі тенісу для наймолодших вікових категорій – від 5 років. В Україні поки що немає чіткої методології та науково-методичних розробок професійного підходу до тренувань початківців. Останніми десятиліттями у професійному тенісі таких країн, як Австралія, США, Чехія, Хорватія, виник і потужно розширюється напрям дитячого тенісу, було створено науково-методичне забезпечення та методика тренувань здорових дітей, а також інвалідів-візочників, віком від 4-5 років.

У цих країнах у царині тенісу постійно удосконалюється технічне забезпечення тренування та ігрового процесу, модернізується технологія виробництва ракеток, м'ячів, використовується сучасне покриття кортів. Детально розроблені й функціонують нові методичні програми – PLAY+STAY, 10S . Ця проблема повною мірою вирішується і у Росії, кращі тенісні школи якої уже давно заявили про себе у професійному спорті. У нашій країні питання залишається відкритим, що викликає серйозні міркування про долю вітчизняного тенісу.

Теоретичні та практичні розробки методики тенісу для початківців набули поширення у Росії, зокрема у роботах А. І. Шокіна [9, с. 10] та Т. І. Князєвої. В Україні лише в останні роки цими питаннями займаються тренери-практики, зокрема, із західних регіонів України – О. М. Гевко з Тернопільської області, К. В. Лопіна з Луцька (Волинь), В. С. Болбов, Н. В. Трембіцька з сусідньої Хмельниччини, Д. А. Стасюк зі Львова, І. І. Хомик з Рівного. Усі вони пройшли відповідну сертифікацію, деякі є заслуженими тренерами України, а рівненчанка Ірена Хомик, майстер спорту з тенісу, читає лекції на кваліфікаційних семінарах державного та міжнародного рівня, що регулярно проходять у Львові, Києві, Донецьку, Дніпропетровську, Одесі. Тобто нині в українському спорті відбувається підняття тенісу для початківців на професійну основу.

Колишня радянська методика 1950-80-х років з початком тренувань з 10-11 років і зі стандартним

© Білюк С. П., 2012

тенісним реквізитом виявилась неефективною [4]. У сучасному тенісі простежується чітка тенденція зниження віку початку занять, коли у 11-13 років юні тенісисти набувають уже значних професійних навичок гри. Кращі гравці світу почали займатися тенісом з 4-5 років. Відповідно і методика тренувань кардинально змінилася, максимально пристосовуючись до сенситивних періодів розвитку дитячої психіки та фізіології. Варто наголосити, що з середини 1970-х років деякі спортивні психологи вищезазначених країн досліджують важливі психологічні аспекти заохочення до гри в теніс дітей наймолодших вікових категорій, проте практичного ігрового вітчизняного матеріалу ще недостатньо, про що ми розмірковуємо.

Метою статті є здійснення ґрунтовного аналізу розвитку міні-тенісу та особливостей підходів до його тренувань, і на основі підсумків обґрунтувати розробку занять, що підвищують ефективність засвоєння навичок до цього виду гри у дітей молодшого віку, з урахуванням зміни інвентарю, що використовується у грі.

У підручнику Р. С. Уейнберга та Д. Гоулда [13] (див. також редакційне видання за Г. Ложкіним, з доповненнями автора) пропонується 11 психолого-практичних рекомендацій для тренерів. У їх роботі здійснюється опис використання різноманітних видів фізичної активності, як про ефективне доповнення у засвоєнні та відпрацюванні вмінь й навичок гри в теніс. Також автори наголошують на важливості застосування різних видів заохочень, таких як підбадьорювання, підтримка, технічний супровід незалежно від результативності засвоєння цього виду техніки, що, власне, стимулюють краще засвоєння гри та налагоджують емоційно-позитивні стосунки між тренером та учнем [13, с. 290].

П. Майданський, майстер спорту з тенісу, настійно рекомендує зважувати на психичні чинники дитячого стану та індивідуально-психічні особливості кожного початківця [4, с. 138]. Важливо наголосити на важливості ролі батьків у навчанні тенісу у дітей молодшого шкільного віку, оскільки цей віковий період авторитетом є саме вони, і власне їхня думка щодо того, як дитина навчається, як засвоює гру, є домінуючою і провідною у тому, як надалі діти ставитимуться до тенісу. Відповідно, Ю. Семенець [14] дає такі поради для батьків: не вимагати від своєї дитини перемог, обов’язково хвалити за хорошу гру, навіть якщо матч закінчився поразкою, або ж не нагадувати про колишні невдачі, згадувати тільки хороші матчі.

Особистість тренера, його психологічно-педагогічна тактика, відіграють чи не найголовнішу роль у процесі тренувань дітей молодшого віку. Уміння знайти потрібний напрям мотивації занять тенісом, створювати на майданчику атмосферу приязні та згуртованості, домагатися, щоб вихованці отримували задоволення від самого процесу тренування – такі нелегкі завдання постають перед тренером початківців.

Беручи до уваги наведені вище наукові теоретичні розробки, автор у практичній тренерській діяльності накопичує позитивний досвід навчання тенісу дітей молодшого шкільного віку та на основі чого намагається здійснити розробку власних порад та ігор із сприяння швидшого формування навичок гри у міні-теніс та відчуття м’яча у дітей молодшого шкільного віку.

Відомо, що організм дітей постійно розвивається. Рівень і темпи його зросту у різні періоди життя неоднакові. У молодші роки у дитини не тільки інтенсивно збільшуються всі внутрішні органи (легені, серце, печінка, нирки), але й удосконалюються їхні функції. Укріплюється опорно-руховий апарат: хрящова тканина поволі замінюється кістковою, значно зростають маса і сила м’язів. Формування кісткової та м’язової систем сприяють успішному засвоєнню різноманітних рухів [1, с. 6]. Рухова діяльність поєднана та взаємозалежна з пізнавальною, тобто створюються можливості для розвитку психомоторних (за І. М. Сєченовим) здібностей. Для них природа виділила період з 5 до 8 років, який психологи назвали періодом грації [2, с. 322]. Виконання психомоторної дії вимагає інтелектуальної активності, тобто дитина вчиться грати думаючи. Цей час сприятливий для початку занять спортом, зокрема тенісом, який для цього віку має ще назву – міні-теніс.

Що ж таке міні-теніс? Це один із найбільш ефективних шляхів подання тенісу для дітей у веселій і активній формі з застосуванням гри; використання відповідного інвентарю (низька сітка, поролонові м’ячі, пластикові або дерев’яні ракетки) та ігрових поверхонь – усього того, що допомагають дітям отримати задоволення від ігри у теніс. Гра у міні-теніс розвиває координацію рухів, уміння орієнтуватися у складних ігрових ситуаціях, формувати навички, що необхідні тенісисту [9, с. 12]. Легким та приємним роблять навчання спрощені правила і мінімальна кількість технічних вправ, а також доброзичлива методика тренування. Варто зазначити, що серед особливостей вищої нервової системи дитячого організму привертає увагу підвищена дратівливість і швидка виснаженість сили нервових процесів. Діти ще не можуть довго концентрувати увагу на вивченні окремих технічних рухів, і тому найбільш можливим методом є комплексно-ігровий. Причому потреби початківців міні-тенісу суттєво відмінні від потреб дорослих новачків, що повинен враховувати тренер.

Рольова позиція тренера передбачає обов’язкове прийняття ним різних рішень, що визначають результативність навчально-тренувального процесу [2, с. 204]. У роботі з дітьми молодшого шкільного

віку його вказівки та вимоги звичайно сприймаються як беззаперечні, проте важливим моментом тренування повинен бути ігровий чинник. Якщо початківець побачить, що теніс – це не тільки серйозний вид спорту, а й ще легка, весела та цікава гра, то заняття проходитимуть з кращими результатами. У назвах ігор підкреслюється їх розважально-навчальна мета – "Мавпочки", "На полюванні", "Снайпери" тощо (див. додаток 1).

Тобто, використовуючи різноманітні ігри, тренер повинен допомогти дітям навчитися грати в теніс, отримуючи при цьому задоволення [10, с. 25-30].

Підбір рухливих ігор повинен мати ключову мету – формування конкретних вправ техніки тенісу (хвати, позиції, удари тощо) і загальний зміст навчання – удосконалення координації і, головне, відчуття м'яча. Ігри повинні бути адаптовані з рівнем гравців, доступні і з правильно визначеною метою. В іграх бажано використовувати поролонові м'ячики.

Основні характеристики ігор для новачків:

– ігри повинні бути веселими;

– мати мету сформування відповідного тенісного руху;

– кожна гра повинна мати варіанти й комбінації;

– вони повинні мати прості правила й чітку систему відліку очок;

– групові чи командні ігри – це краще. Участь повинні брати усі. Треба намагатися уникати ігор з вибуванням;

– якщо ж використовується система вибування, то варто залишати можливість "останньої надії";

– ігри не повинні мати чинника фізичного ризику або покарання для дитини.

Майже усі з наведених нижче прикладів ігор, які були особисто адаптовані автором, спрямовані на основне – формувати й удосконалювати у процесі гри "відчуття м'яча". Цей головний, так би мовити, атрибут – м'яч для міні-тенісу, виступає нині джерелом низки наукових методик і досліджень, а також практичних пропозицій. Проблема м'яча для початківців є актуальною проблемою сучасного тенісу.

Потрібно наголосити, що у другій половині XX ст., коли у колишньому СРСР почався інтенсивний розвиток спорту і, зокрема, тенісу, питання про розміри і якість м'яча не існувало. У двотомному виданні "Спортивные игры" за редакцією М. С. Козлова читаємо: "Тенісний м'яч має стандартну вагу, розмір та пружність; його резинова поверхня обтягнута спеціальною тканиною" [6, с. 236]. У однойменній монографії того ж видання за ред. Ю. І. Портних є уточнення – "суть гри у теніс містить перекидання через сітку резинового м'яча діаметром 6,35-6,67 см та вагою 56,7-58,5 г, обтягнутого білим сукном" [7, с. 314]. Надалі у "Енциклопедичному словнику юного спортсмена" також фіксується опис єдиного виду стандартного м'яча: "М'яч з резини обклеєний білою шерстяною тканиною. Вага його – 56,7 г, діаметр – 6,35-6,67 см" [12, с. 403]. Тобто до недавнього часу для усіх рівнів гравців існував м'яч одного кольору і стандартних розмірів. Також у посібнику Федерації тенісу України "Теніс: правила гри" наголошується про використання м'ячів одного розміру [8, с. 6]. У "Правилах тенниса" уточнюється однотипність м'ячів, що використовуються для гри [5, с. 3, 19].

Представлення тенісу традиційним способом (великий корт, важкі ракетки, малий та швидкий м'яч) створює серйозні проблеми. Також висока сітка до середнього зросту дитини спонукає до посилання м'яча з високою траєкторією та відскоком, проте найбільша кількість ударів робиться на рівні плечей або голови. До того ж діти мають складнощі в оцінці траєкторії м'яча, тому що швидкість реакції в них на простий сигнал у десять разів повільніший, ніж у дорослих. Таким чином, колишня, тобто "радянська" методика навчання (ознайомлення спочатку з технікою гри і лише потім сама гра, інвентар для дорослих, зокрема, м'ячі з великим тиском тощо) привела до того, що теніс вважався одним із найскладніших видів спорту. Він був важким і нудним для дитячої гри, успіхи у молодших вікових групах не досягалися, і тому теніс був нецікавим. Детальніше ця методика викладена у посібниках – Є. Корбут "Тактика тенниса" [3, с. 5-10], П. Майданский "Обучение юных искусству тенниса" [4, с. 3-15].

Стрімке поширення тенісу в сучасному світі та залучення до цього виду спорту представників найширшого вікового діапазону, починаючи інколи з 3-4 років і до 90 (і старше), поставило питання про адаптування головного тенісного реквізиту (корту, ракетки, м'яча) до потреб початківців, зокрема для міні-тенісу. Для того, щоб зробити гру простішою, різноманітний розмір тенісних ракеток можна використовувати з більш повільними м'ячами. Це надзвичайно важливо для гравців молодшого віку. Розмір тенісних ракеток: 41 см (16 дюймів), 43 см (17 дюймів), 48 см (19 дюймів), 53 см (21 дюйм), 58 см (23 дюйма), 63 см (25 дюймів), 68 см (27 дюймів).

Відповідно до розмірів ракетки пропонується три різновиди м'ячів для початківців. Кожен м'яч несе певний вид функціональної навантаженості та, відповідно, має свої особливі характеристики й параметри, що вкладається в таку класифікацію:

РІВЕНЬ 3 – червоний (є ідеальним для застосування у грі міні-теніс). Характеристика: м'які м'ячі та м'ячі із низькою компресією використовуються на кортах розміром 11 м; рекомендований розмір ракеток: 41-58 см (16-23 дюйма).

РІВЕНЬ 2 – помаранчевий (на 50% повільніший, тому краще використовувати для початківців будь-якого віку). Характеристика: м’ячі із низькою компресією призначені для дітей-початківців усіх вікових груп і використовуються на кортах розміром 18 м (60 футів); рекомендований розмір ракеток: 58-63 см (23-25 дюймів).

РІВЕНЬ 1 – зелений (на 25% повільніший та ідеальний для підготовки гравців до гри на великому корті). Характеристика: м’ячі з низькою компресією призначені для дітей-початківців усіх вікових груп і використовуються на кортах стандартного розміру; рекомендований розмір ракеток: 63-68 см (25-27 дюймів).

Варто наголосити, чим менший за віком гравець-початківець, тим м’яч – головний атрибут тенісу – цікавішій для нього як іграшка. Поролонові м’ячики м’які, легкі, приємні на дотик, яскраві, подібні до іграшок, ними цікаво грати, самий процес тренування не набридає, а є веселим та приємним.

У роботі з дітьми автор статті використовував як стандартні м’ячі, так і м’ячі, що адаптовані до міні-тенісу. Були поєднані відповідно до вікових підгруп (5-7 та 7-9 років) дві методики навчання тенісу: колишня “радянська” зі стандартними м’ячами з першого дня навчання і сучасний підхід з поролоновими м’ячами та ключовим ігровим чинником. Поєднуючи традиційний консервативний підхід та інноваційні технології у сучасному спорті, зокрема у тенісі, це – м’які м’ячі та м’ячі з низькою компресією червоного, помаранчевого, зеленого рівнів, різноманітні за розмірами ракетки, адаптовані корти, і користуючись правом вибору та тренерською інтуїцією, автор домігся певних результатів [11, с. 9].

Восени група дітей (5-9 років) почали навчання грі в міні-теніс і до весни всі, що займалися, навчилися добре грати, а у травні перейшли на великий теніс. Вони правильно виконували технічні прийоми та тактичні елементи, знали правила гри. Двоє хлопчиків взяли участь у кваліфікаційних змаганнях серед новачків і виконали відповідні нормативи. Про інших гравців-початківців можна зазначити, що усі вони добре засвоїли тенісні правила, навчилися виконувати основні удари і навіть подачу зверху. У навчанні грі у міні-теніс застосовувалася методика початкового навчання А. І. Шокіна [9, с. 12]. Були опрацьовані методичні посібники, адаптовані для використання Федерацією тенісу України (FTU) від Міжнародної федерації тенісу (ITF) “Теніс – це легко, весело та здорово”, “Тренерський семінар за системою Play+Stay. Соревнования для начинающих игроков”.

Як висновок, можна констатувати, що у комплексному підході до професійних тренувань тенісом дітей молодшого віку ключову роль грає адаптований до вікових особливостей спортивний реквізит та новітні методики навчання, які, беззаперечно, потребують подальшого удосконалення.

Теніс завжди входив до традиційних олімпійських видів спорту. Проте рівень майстерності навіть кращих радянських тенісистів, а також колишні методики тренувань ніколи не відповідали потребам світового тенісу. Практика початку занять у підлітковому віці зі стандартним тенісним реквізитом на “дорослому” корті була малоефективною.

Проте нині ставлення до розвитку тенісу як найпоширенішого у сучасному світі виду спорту, у нашій країні кардинально змінюється, вибудовуються чіткі тенденції сучасного підходу у професійному тренуванні.

У зв’язку зі значним зниженням віку початку занять формується сучасна методологія та теоретично-практичні розробки методики тенісу для початківців. Значною мірою цей розвиток іде завдяки досвіду зарубіжних провідних тенісних країн.

У комплексному підході до змісту занять з початківцями ключову роль відіграє адаптований до вікових особливостей спортивний тенісний реквізит – різних розмірів ракетки та три різновиди м’ячів на кортах червоного та помаранчевого кольору з відповідними параметрами і висотою сітки. Беручи до уваги особливості дитячої психології, важливим моментом тренувань дітей 5-7 і більше років має бути чинник зацікавленості. Підбір рухливих ігор повинен спрямовуватися на формування конкретних вправ техніки тенісу і, особливо, відчуття м’яча.

У цілому ж удосконалення і оновлення методики навчання тенісу є нагальною потребою підняття тенісу для початківців на вищий, наближений до професійного, рівень в українському спорті. Надалі ми використовуватимемо розроблену нами авторську методику як базову для навчання гри міні-тенісу для дітей молодшого шкільного віку, та в перспективі, стежитимо за продуктивністю засвоєння навичок гри учнями.

Література:

1. Вильчковский Э. С. Физическая культура детей дошкольного возраста / Э. С. Вильчковский // Библ. для родителей и детей 2-е изд., перераб. и доп. – Киев : Здоров’я, 1979. – 232 с.

2. Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : збірник наукових праць Рівненського економіко-гуманітарного інституту: Присв’ячується відкриттю факультету здоров’я, фізичної культури та спорту в РЕГІ / М-во освіти України, Держ. комітет України з питань фіз. культури і спорту, Рівненський екон.-гум. ін-т ; Редкол. А. С. Дем’янчук та ін. – Рівне : Ліста, 1999. – 356 с.

3. Корбут Е. В. Тактика тенниса / Е. В. Корбут. – М. : Физкультура и спорт, 1966. – С. 5-10.

4. Майданский П. М. Обучение юных искусству тенниса : текст / П. М. Майданский. – М. : Физкультура и спорт, 1966. – С. 3-15.

Спортивные игры: учебник для ин-тов физ. культуры / под ред. М. С. Козлова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Физкультура и спорт, 1955 – 376 с.

5. Спортивные и подвижные игры: учебник для средних спец. учеб. заведений из. культуры. 3-е изд. перераб., доп. / Под ред. Ю. Н. Портных. – М. : ФиС, 1984. – 344 с.

6. Шокин А. И. От малого тенниса к теннису / А. И. Шокин; ред. В. А. Ульянов, худ. М. В. Бородин. – М. : Физкультура и спорт, 1957. – С. 25-30.

7. Кондратьева Г., Шокин А. Теннис в спортивных школах / Г. Кондратьева, А. Шокин. – М. : Физкультура и спортю, 1975. – С. 12.

Теніс: правила гри. Федерація Тенісу України. – Київ, 2000. – С. 6.

8. Шудиров Г. М. Мини-теннис (реферат) / Г. М. Шудиров // Астраханский госуниверситет, кафедра физвоспитания. – Астрахань, 2009. – С. 9.

9. Энциклопедический словарь юного спортсмена / Сост. И. Ю. Сосновский, А. М. Лайковский. – М. : Педагогика, 1980. – 403 с.

Уэйнберг Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – Киев : Олимпийская литература, 2001. – 335 с.

10. Семенець Ю. Уроки психології / Ю. Семенець // Журнал TENNIS-club. – № 5. – 2010.

Додаток 1. Розроблені ігри для гри в міні-теніс, запропоновані автором для занять із дітьми молодшого шкільного віку

Гра “Мавпочки”

Мета – розвивати спритність та координацію рухів, формувати початкові навички головних рухів техніки тенісу.

Зміст. Тренер показує різні тенісні рухи, а діти “мавпочки” старанно копіюють їх. Хто правильно повторює вправи, того тренер призначає ведучим, а сам підказує, який рух робити. Тривалість 5-7 хв.

Гра “Це – заборона”

Мета – розвивати увагу, спостережливість, спритність.

Зміст. Діти стоять колом, тренер поряд з ними. Він пропонує виконувати після нього всі рухи, крім забороненого (перехват м’яча за спиною). Роблячи різноманітні тенісні чи інші прості перекиди м’яча, він раптом виконує “заборонену”. Хто помилився – “штрафується” пронесенням по колу ракетки з м’ячем. Тривалість 8-10 хв.

Гра “На полюванні”

Мета – удосконалювати метання тенісного м’яча у ціль, формувати “відчуття м’яча”.

Зміст. Декілька гравців імітують зайчат – скачуть або бігають з прискоком на одному боці майданчика.

“Мисливець” з-поза сітки стежить за ними. За сигналом тренера всі “звірята” зупиняються, а “мисливець” цілить у когось із них м’ячиком, даючи можливість зловити. Той, хто зловив, сам стає “мисливцем”. Повторити 3-4 рази.

Гра “Спостерігай за м’ячем”

Мета – розвивати увагу та спритність, формувати уміння спостерігати за м’ячем.

Зміст. Декілька дітей стоять колом обличчям усередину. Відстань між ними 2-3 кроки. Тренер знаходиться у середині кола і крутить шнурок, на кінці якого у прозорій тканині або в сітці прив’язаний тенісний м’ячик (довжина 2-3 метри), так, щоб він рухався по землі. Гравці плигають через “вудочку” і намагаються не торкатися її. Якщо “вудка” торкне когось, той стає замість тренера. Тривалість 6-8 хв.

Гра “Третій – не зайвий”

Мета – удосконалення удару і відбиття м’яча.

Зміст. Двоє дітей перекидають м’яч ракетками через сітку на відстані 3-4 метри від сітки. Третій стоїть між ними біля сітки і намагається відбити м’ячика, коли той пролітає над ним. Якщо це йому вдається, він стає на місце того, хто бив по м’ячу, а попередній займає його місце біля сітки. Тривалість гри 8-10 хв.

Гра “ М’яч і ракетка”

Мета – удосконалювати біг та метання у ціль.

Зміст. Діти стають у коло, а ведучий у середині з м’ячиком і ракеткою у руках. Він відбиває м’ячика доверху і називає ім’я будь-кого з гравців. Усі останні розбігаються майданчиком, а той, кого назвали,

намагається відбити м’ячика своєю ракеткою і зловити руками. У ту мить, коли м’яч опиниться у його руках, він кричить: “Стій!” Усі повинні зупинитися. Гравець цілить м’ячем у когось з дітей, що втікають. Якщо це вдалося, тобто м’ячик торкнувся дитини, то вона займає місце ведучого й усе повторюється. Якщо ні, то гравець має право на три спроби. Після його невдач тренер призначає нового ведучого. На момент кидання м’яча у гравців вони повинні стояти на одному місці, проте можуть нахилятися, присідати, відхилятися тулубом тощо. Повторити 3-5 разів.

Гра “Снайпери”

Мета – удосконалювати метання у ціль.

Зміст. Гравець стає на проведеній по землі лінії на відстані 4-5 м від тренувальної стінки і робить задану кількість ракеткою кидків м’ячем лівою та правою рукою почергово. Якщо у грі бере участь декілька гравців, між ними проводяться змагання на кращого “снайпера”. Перемагає той, хто більше разів попаде у ціль, яку визначає тренер. Повторити 3-4 рази.

Гра “М’яч – головному”

Мета – удосконалення метання та ловлення м’яча.

Зміст. Провести дві паралельні лінії на відстані 3-3,5 м. Гравці шикуються у колону один за одним за першою лінією, навпроти них, за другою лінією стає той, хто водить – “капітан” або ж тренер. Він кидає м’яч гравцю, а той повертає його “капітану” і перебігає на кінець колони. У цей час колона гравців рухається на один крок вперед до початкової лінії і виконується наступний кидок (м’яч треба кидати різними способами: двома руками знизу, від грудей, зверху, а також правою чи лівою руками – за завданням тренера). Коли усі гравці кинуть м’яч, вибирають нового “капітана” або його назначає тренер.

Цю гру можна провести у вигляді змагань між двома командами. Перемагає команда, гравці якої випереджають у киданні та ловленні м’яча. Повторити 4-5 разів.

Гра “Школа тенісного м’яча”

Мета – удосконалювати кидки м’яча ракеткою і без неї.

Зміст. Підкинути м’яч лівою рукою, а відбити ракеткою у правій руці, а потім навпаки. Відбивати м’яч ракеткою від тренувальної стінки, виконуючи за час його відскоку різноманітні рухи: підскоки, присідання, обороти тощо. Відбивати м’яч від підлоги також роблячи підскоки на лівій та правій нозі, у позі “журавлика”, рука за спиною тощо. Запропонувати дітям самим придумати подібні рухи.

УДК 378.6:81'243

Бобришева Н. М.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядаються методи використання Інтернет-Ресурсів у формуванні комунікативної компетенції студентів морських спеціальностей.

Ключові слова: *інформаційні технології, Інтернет-ресурси, комунікативна компетенція.*

В статье рассматриваются методы использования Интернет-Ресурсов для формирования коммуникативной компетенции студентов морских специальностей.

Ключевые слова: *информационные технологии, Интернет-ресурсы, коммуникативная компетенция.*

The author analyzes Internet resources that can be used for developing communicative competence of marine cadets.

Key words: *Internet resources, informational technologies, communicative competence.*

Сучасне комунікативно-орієнтоване навчання у морському ВНЗ повинно готувати курсантів до використання англійської мови в реальному житті. Програма вивчення іноземних мов враховує цю необхідність у плані кінцевої мети і завдань навчання, але навчальні плани вишів далеко не завжди надають можливість для досягнення потрібних результатів у рамках відведених навчальних програм. Викладачі таких ВНЗ поставлені перед завданням за короткий термін та при мінімальній кількості годин сформувати мовленнєві навички з англійської мови, дати можливість курсанту оволодіти іншомовною комунікативною компетенцією. Одним із шляхів вирішення такого завдання є використання інформаційних технологій.

Розв'язанню окремих питань використання інформаційних технологій у навчанні присвячені роботи знаних вітчизняних і зарубіжних науковців: А. Т. Ашерова, В. Ю. Бикова, Д. О. Богданової, І. Є. Булах, Б. С. Гершунського, Р. С. Гуревича, О. М. Довгялло, М. І. Жалдака, Ю. О. Жука, Г. Кедровича, М. Ю. Кадемії, В. І. Клочка, Т. І. Коваль, та ін. Використання інформаційних технологій навчання у викладанні іноземних мов розглянуто у працях Є. Г. Азімова, М. Ю. Бухаркіної, С. Ш. Канатової, М. В. Кларіна, О. П. Крюкової, Л. І. Морської, Є. Л. Носенко, Є. С. Полат, Г. К. Селевко, П. І. Сердюкова та ін.

Серед усієї різноманітності інформаційних технологій, які викладач іноземної мови у вищому морському закладі освіти може вважати корисними у своїй роботі, ми зупинимось на використанні Інтернет-ресурсів, або Web-ресурсів. Адже на сучасному етапі використання Інтернет-ресурсів у професійному навчанні англійської мови вони не отримали широкого розповсюдження, однією з причин цього є відсутність методичної основи їх використання.

Метою цієї статті є виявлення місця і можливостей застосування навчальних Інтернет-ресурсів у процесі формування комунікативної компетенції.

Реалізація поставленої мети вимагатиме, на нашу думку, розв'язання таких завдань:

– уточнити поняття "навчальні Інтернет-ресурси";

– розглянути методи використання Інтернет-ресурсів у професійному навчанні англійської мови.

На нашу думку, навчальні Інтернет-ресурси або Web-ресурси – це мережа Internet, що забезпечує доступ до гігантських обсягів інформації (тексту, звуку, графіки, відео, зображень), які будуть використовуватися виключно в навчальних цілях. Такі навчальні Інтернет-ресурси заохочують до здійснення інформаційного пошуку, формують аспекти іншомовної комунікативної компетенції та її компоненти (мовну, мовленнєву, соціокультурну компетенції), розвивають комунікативно-когнітивні вміння пошуку, аналізу, синтезу інформації, комунікативні вміння презентувати матеріал та обговорювати його, вміння використовувати ресурси для освіти та самоосвіти.

Web-ресурси, які можуть зацікавити викладачів іноземних мов, для формування іншомовної комунікативної компетенції поділяють на п'ять видів: "список з теми" (hotlist), "пошук скарбів" (treasure hunt), "вибірковий пошук з теми" (subject sampler), "мультимедійний альбом" (multimedia scrapbook) і "Інтернет-проект" (webquest). Розкриємо структуру й методичний зміст кожного з п'яти видів навчальних Інтернет-ресурсів.

"Список з теми" являє собою список Інтернет-сайтів (з текстовим матеріалом) з досліджуваної теми [1, с. 10]. Його досить просто створити й він може бути корисний у процесі навчання. Такий метод не

© Бобришева Н. М., 2012

вимагає часу на пошук необхідної інформації. Усе, що потрібно, лише ввести ключове слово в пошукову систему Інтернету, і ви одержите потрібний “список з теми”. Наприклад з теми: “Crewing agencies”.

http://crewing. cv. ua/

http://triton. korabel. ru/

http://www. morehod. ru/

“Мультимедійний альбом” являє собою своєрідну колекцію мультимедійних ресурсів [3, с. 5]. На відміну від попереднього ресурсу, у “мультимедійному альбомі” втримуються посилання не тільки на текстові сайти, але й на фотографії, аудіофайли й відеокліпи, графічну інформацію й дуже популярні сьогодні анімаційні віртуальні тури. Всі файли можуть бути легко завантаженими курсантами й використані як інформаційний та ілюстративний матеріал при вивченні певної теми. Приклад з теми “Group Life-saving appliances”.

Текстові файли:

http://www. imo. org/blast/mainframe. asp?topic_id=1368 (SOLAS)

http://en. wikipedia. org/wiki/Lifeboat_(shipboard) (Lifeboat)

Відеопрограми:

http://www. youtube. com/watch?v=unnovzCTtY4 (Freefall Lifeboat Launching)

http://www. burnham-on-sea. com/rnli/video-atlantic-75. html (Lifeboat Launching)

Малюнки:

http://www. vikimarine. it/index. php?id=20 (Types of Liferafts)

http://www. sz-promo. com/allspcat/china965/ca9681/lifesaving-page-2. html

Метод “полювання за скарбами” багато в чому нагадує попередні методи. Він містить посилання на різні сайти з досліджуваної теми [3, с. 5]. Єдина відмінність полягає в тому, що кожне з посилань містить питання за змістом сайту. За допомогою цих питань викладач спрямовує пошуково-пізнавальну діяльність курсантів. Наприкінці курсанту може бути поставлене одне загальне питання на цілісне розуміння теми (фактичного матеріалу). Прикладом використання такого навчального Інтернет-ресурсу у ВНЗ морського профілю може бути тема “Life-saving appliances”.

Запитання для курсантів:

What IMO documents on life-saving appliances do you know?

What are the types of personal LSA and group LSA?

Сайти для пошуку відповідей на запитання:

http://www. imo. org/blast/mainframe. asp?topic_id=1368 (SOLAS) http://www. youtube. com/watch?v=unnovzCTtY4

http://www. burnham-on-sea. com/rnli/video-atlantic-75. html

Дискусійне питання:

Explain importance of conducting trainings and drills aboard the vessel.

Навчальний ресурс “вибірковий пошук з теми” стоїть на наступному щаблі складності в порівнянні з “полюванням за скарбами”. Тут також утримуються посилання на текстові й мультимедійні матеріали мережі Інтернет (фотографії, аудіо- і відеокліпи, графічну інформацію). Після вивчення кожного аспекту теми курсанту необхідно відповісти на поставлені питання. Однак на відміну від попереднього методу, за допомогою якого відбувається вивчення фактичного матеріалу, метод “вибірковий пошук з теми” спрямований на обговорення соціально-загострених і дискусійних тем. Курсанту необхідно не просто ознайомитися з матеріалом, але й виразити й аргументувати власну думку з досліджуваного дискусійного питання.

“Інтернет-проект” – найскладніший тип навчальних Інтернет-ресурсів. “Вебквест” – це сценарій організації проектної діяльності курсантів з будь-якої теми з використанням ресурсів мережі Інтернет [3, с. 7]. Він містить у собі всі компоненти чотирьох зазначених вище матеріалів і припускає проведення проекту за участю всіх курсантів. Один зі сценаріїв організації проектної діяльності курсантів з використанням Інтернет-ресурсів може мати таку структуру. Спочатку вся аудиторія знайомиться із загальними відомостями з досліджуваної теми, тим самим поринає в проблему майбутнього проекту. Потім курсанти діляться на групи, і кожній групі дістається один певний аспект теми для вивчення й обговорення в групі. Викладачеві необхідно підібрати ресурси мережі Інтернет для кожної групи відповідно із досліджуваним аспектом теми. Після вивчення, обговорення й повного розуміння конкретної проблеми в кожній первинній групі курсанти перегруповуються так, щоб у знову утворених групах було по одному представникові з кожної первинної групи. У процесі обговорення курсанти довідаються один від одного нові аспекти проблеми.

Отже, кожен із п’яти навчальних Інтернет-ресурсів виходить із попереднього, поступово ускладнюючись, тим самим дозволяючи вирішувати все більш складні завдання. “Список з теми” та “Мультимедійний альбом” виконують роль пошуку, відбору, класифікації інформації. “Полювання за скарбами”, “Вибірковий пошук з теми” та Інтернет-проект вже мають компоненти проблемного навчання і спря-

мовані на активізацію пошуково-пізнавальної діяльності курсантів, формування іншомовної комунікативної компетенції.

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що використання навчальних Інтернет-ресурсів значно розширює та урізноманітнює програму вивчення англійської мови у ВНЗ морського спрямування. При вдалому виборі матеріалу та його цілеспрямованому плануванні ці технології вносять елементи новизни у навчальний процес, зацікавлюють курсантів до вивчення іноземної мови, надаючи їм доступ до різноманітних автентичних матеріалів, надають їм можливість працювати над мовою у зручний для них час, сприяючи, таким чином, навчальному процесу в цілому.

Перспективами цієї теми, на наш погляд, можуть стати розробки методики навчання іноземної мови засобами комп'ютерних електронних підручників та програм.

Література:

1. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 10-13.

2. Сердюков П. И. Методические аспекты компьютеризированного обучения иностранным языкам / П. И. Сердюков // Іноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С. 54-57.

3. Скалій Л. І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов / Л. І. Скалій // Іноземні мови. – 2003. – № 4. – С. 5-9.

УДК 378.016:34

Будас А. П.

ЛЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ У СИСТЕМІ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті аналізуються переваги і недоліки лекційної форми навчання, застосування проблемних технологій у навчанні правознавства. Досліджуються шляхи удосконалення лекційних занять та пропонуються методичні рекомендації щодо підготовки і проведення лекцій з правознавства для студентів економічних спеціальностей. Приділяється увага особливостям і структурі проблемної лекції з паузами як ефективному засобу формування пізнавальної самостійності студентів на заняттях з правознавства.

Ключові слова: *лекція, традиційна лекція, інтерактивна лекція, проблемне питання, проблемна ситуація, лекція з паузами.*

В статье анализируются преимущества и недостатки лекционной формы обучения, применение проблемных технологий в обучении правоведения. Исследуются пути совершенствования лекционных занятий и предлагаются методические рекомендации по подготовке и проведению лекций по правоведению для студентов экономических специальностей. Уделяется внимание особенностям и структуре проблемной лекции с паузами как эффективному средству формирования познавательной самостоятельности студентов на занятиях по правоведению.

Ключевые слова: *лекция, традиционная лекция, интерактивная лекция, проблемный вопрос, проблемная ситуация, лекция с паузами.*

Advantages and disadvantages of lecturing form of education, the use of problematic technologies while teaching the science of law have been analyzed in the article. The author has been investigating the ways of improving the lectures and offers the methodological guide to the preparation and carrying out of the lectures on the science of law for the students majoring in economics. Peculiarities and structure of the problematic lecture with deliberately made pauses have been at the centre of our attention as an effective forming method of students' self education while studying the science of law.

Key words: *lecture, traditional lecture, interactive lecture, problem question, lecture with deliberately made pauses.*

Історично лекція для студента була основним джерелом нової інформації, і лектор був носієм цієї інформації. Тому лекційне заняття пов’язувалось із конспектуванням матеріалу, який студент надалі опрацьовував. Засвоєння інформації залежало від уміння лектора подати матеріал і здатності студента його сприйняти і законспектувати.

Поява величезної кількості друкованих начальних видань та масова комп’ютеризація дала якісно нові можливості для доступу до інформації і для розвитку навчального процесу. За таких умов стають неминучими зміни у структурі всіх видів занять, зокрема й лекційних. Завдання передачі змісту матеріалу викладачем під час лекції і його конспектування студентами вже виходить з низки основних. Отже, сформувались об’єктивні причини для переосмислення місця лекції у навчальному процесі ВНЗ, апробації нових видів лекційних занять.

Різноманітні аспекти підготовки й проведення лекції досліджували А. Алексюк, В. Бондарь, В. Галузинський, М. Євтух та ін. Особливості лекційних занять з юридичних дисциплін стали тематикою праць О. Йоффе (1957 р.), І. Перетерського (1950 р.), С. Вільнянського (1956 р.), Л. Галеснік (1960 р.) та ін. Окремі види інтерактивних правничих лекцій описані у публікаціях А. Галая. Питанням запровадження проблемних технологій у навчальний процес ВНЗ присвячені публікації С. Архангельского, В. Андрєєва, Ю. Калюткіна, Т. Ільїної та ін.

Однак методичні особливості лекційних занять з правознавства для студентів економічних спеціальностей, їх структура і місце у формуванні правової компетентності майбутнього фахівця у сфері господарювання не були тематикою наукових досліджень.

Мета статті – проаналізувати переваги і недоліки лекційної форми навчання, застосування проблемних технологій у навчанні правознавства; дослідити шляхи удосконалення лекційних занять та формулювати низку методичних рекомендації щодо підготовки і проведення лекцій з правознавства для студентів економічних спеціальностей.

У сучасній педагогічній науці навколо поняття “лекція” ведеться дискусія. Частина вчених вважають, що лекція є методом навчальної роботи. Інші схильні ототожнювати це поняття з формою навчальної роботи у вищих навчальних закладах. Має місце також думка, що лекція – це вид навчальної діяль-

© Будас А. П., 2012

ності, який проводиться у рамках традиційних форм навчання. Професор А. Алексюк займає позицію, що лекція – це "форма організації і метод навчання".

Неоднозначними є також міркування щодо місця лекції у сучасній вищій школі. Має місце тенденція до зниження її ролі у професійній підготовці, оскільки доступність великої кількості різноманітних джерел інформації дає можливість студентам самостійно добувати знання, а тому інформаційна функція викладача втрачає актуальність.

Серед недоліків традиційної лекції вчені виділяють такі її ознаки: 1) привчає студентів до пасивного сприймання інформації і її механічного запису; 2) гальмує бажання самостійно опрацьовувати інші джерела інформації, окрім конспекту; 3) звужує навчання у ВНЗ до простого відтворення прослуханого [4, с. 214]; 4) ігнорує індивідуальні психофізіологічні особливості кожного студента; 5) вимагає сприймання великого обсягу інформації, що перевантажена спеціальною термінологією; 6) не забезпечує регулярний зворотній зв'язок (студент-викладач); 7) виклад матеріалу здійснюється без "прив'язки" до потреб конкретної спеціальності, без орієнтації навчання на результат, не враховуючи можливість і вміння практичного запровадження знань [1, с. 118].

Звичайно, лекційна форма занять потребує трансформації із урахуванням сучасних інформаційних технологій, компетентнісної парадигми вищої освіти, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до навчання. Однак, на нашу думку, лекція є незамінним елементом у системі підготовки фахівців, зокрема й економічної сфери.

Лекція з правознавства має давати студентам економічних спеціальностей систематизовані основи правових знань, розкривати стан і перспективи розвитку права, концентрувати увагу на найбільш складних і вузлових правових питаннях, стимулювати їх активну пізнавальну діяльність і сприяти формуванню правового мислення, показувати правову складову як елемент фахової підготовки економістів.

Лекційне заняття з правознавства для студентів економічних спеціальностей повинно відповідати таким основним вимогам: 1) давати можливість майбутнім економістам протягом короткого часу набути значний обсяг правових знань; 2) забезпечувати умови для подальшого засвоєння навчального матеріалу і орієнтувати студентів у джерелах правової інформації, що необхідні для самостійної роботи з дисципліни; 3) бути активним методом навчання, який спрямований на набуття студентами не лише правових знань, але й умінь і навичок, досвіду вирішення правових ситуацій, ведення дискусії та ін.; 4) виклад програмного матеріалу здійснювати шляхом активізації знань студентів як ретроспективних, що побудовані на базі міжпредметних зв'язків, так і новостворених, які студент отримує під час лекції за допомогою викладача та самостійного мислення; 5) мотивувати навчальну діяльність студентів (за допомогою прикладів судової і слідчої практики, життєвих ситуацій, історичних фактів та ін.); 6) ставити за мету сформувати компетентного у правовій сфері економіста; 7) формувати вміння слухати інших: швидко вловлювати сутність, критично оцінювати висловлене, виносити про нього вмотивоване судження; 8) сприяти кращому знайомству викладача зі студентами, що дасть змогу враховувати їх рівень правової компетентності і сприйняття правової інформації.

А також при підготовці і проведенні лекційного заняття з правознавства необхідно враховувати загальнонаукові принципи: науковість, залучення інформації про останні наукові дослідження, логічність, завершеність, інформаційна насиченість, конкретно-історичний підхід, єдність змісту та форми, зв'язок з попереднім матеріалом, врахування міжпредметних зв'язків, використання елементів проблемності, зв'язок теорії з практикою, творчий характер, звертання до засобів активізації пізнавальної діяльності студентів, використання технічних засобів навчання, стимулювання до самостійної роботи, сприяння саморозвитку особистості, виховний момент, яскравість викладу [2, с. 163].

Відповідно до сучасних вимог до навчання, провідним методом лекційного заняття має бути метод проблемного навчання. Якщо в традиційній лекції переважно використовуються пояснення, ілюстрація, опис, наведення прикладів, то в проблемній – всебічний аналіз явищ, науковий пошук істини. Проблемна лекція спирається на логіку послідовно змодельованих проблемних ситуацій шляхом постановки проблемних питань. Проблемна лекція потребує активної пізнавальної діяльності студентів.

Виокремлюють кілька типів проблемних лекцій: лекції проблемного викладу, лекції проблемного засвоєння, лекції, на яких проблемний виклад поєднується із проблемним засвоєнням [3, с. 115]. Ці лекції об'єднує наявність проблемних питань і проблемних правових ситуацій.

Проблемне питання викликає певні складнощі при формулюванні на нього відповіді і потребує не репродуктивного відтворення вже відомих знань, а роздумів і міркувань. Наприклад, репродуктивна постановка питання може мати такий вигляд: "З якого віку за українським законодавством особу можна притягнути до кримінальної відповідальності?", в той час як проблемна: "Чому саме з 16-річного віку передбачена кримінальна відповідальність в Україні?".

Проблемна ситуація, на відміну від проблемного питання, містить додаткову ввідну інформацію і при необхідності деякі орієнтири пошуку її вирішення. Поняття "проблемне питання" і "проблемна

ситуація” розмежовуються лише умовно, тому що проблемні питання можуть переростати у проблемні ситуації, а ситуації розпадатись на питання і підпитання.

Порушення проблеми відбувається шляхом розповіді із докладним її описом, демонстрації слайда з текстом чи показу відеофрагменту (фільму, реального відео, мультфільму та ін.).

Для вирішення правової ситуації студентам необхідно прослухати і проаналізувати весь теоретичний матеріал лекції, тому мотивація у такому випадку підвищується, а матеріал засвоюється краще. При цьому необхідно врахувати такі вимоги: опис ситуації повинен містити мінімум ознак, що необхідні для її правильного вирішення; конкретні ситуації не повинні мати випереджаючого характеру, оскільки студент повинен використовувати ті знання, уміння і навички, які він уже отримав; ситуація має бути реальною, тобто мати практичний характер, та актуальною для студентів; корисно включити у ситуацію “інформаційний шум”, який студенти повинні відсіяти.

Проблемному викладу лекційного матеріалу та специфіці змісту дисципліни “Правознавство” для студентів економічних спеціальностей відповідає лекція з паузами. Її особливість у структурі та тривалості інформаційних блоків та наявності “пауз” для виконання закріплюючих завдань.

Лекції з паузами забезпечує виклад нового матеріалу, активізацію пізнавальної діяльності студентів, зворотній зв’язок “викладач-студент”, дає можливість викладачу фіксувати утруднення під час засвоєння навчального матеріалу і корегувати процес навчання правознавства [5, с. 44].

Структурно таке лекційне заняття складається із трьох частин: вступу, основної частини, що охоплює кілька окремих інформаційних блоків, та завершальної частини.

У вступній частині подається план лекції, алгоритм роботи. На цьому етапі викладачу необхідно заволодіти увагою аудиторії: поставити проблемне питання, навести цікавий приклад тощо.

Основна частина лекції має специфіку: матеріал викладається блоками не більше 15-20 хв. Обов’язково використовуються ілюстрації, графіки, малюнки, роздатковий матеріал, технічні засоби, слайди, коротке резюме лекції. Після представлення блоку навчальної інформації викладач робить паузу і просить студентів виконати завдання, які забезпечують закріплення і застосування щойно вивченого матеріалу. Відповіді одразу перевіряються викладачем (шляхом опитування кількох студентів, письмової роботи тощо). Також студентам дається можливість поставити один одному і викладачу питання за змістом навчального матеріалу. Завершальна частина такої лекції включає фіксування у зошитах питань та висновків щодо їх обговорення в аудиторії.

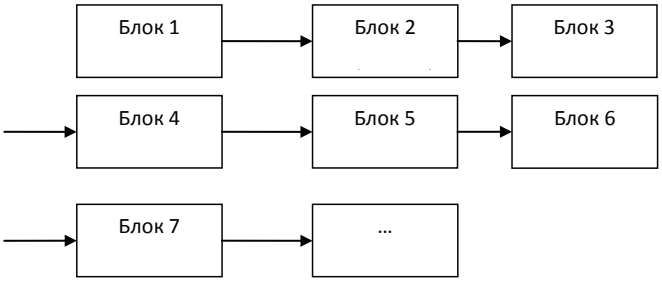


Рис. 1. Схема проблемної лекції з паузами

Блок 1. Мотивація (М). Спеціально відібраний блок оригінальних об’єктів – експрес тем, що здатні викликати інтерес і здивувати студентів. Цей блок забезпечує мотивацію студента і розвиває його допитливість. За цією методикою викладач, у перші 5-10 хвилин заняття пропонує студентам вирішити нестандартну проблемну ситуацію, спроектовану на основі загальновідомих, широко обговорюваних у суспільстві соціально-правових ситуаціях або ставить проблемне питання.

Блок 2 і 7. Інформаційні блоки (ІБ). Містять програмний матеріал навчального курсу і забезпечують формування нових і закріплення вже отриманих здатностей у правовій сфері. Їх може бути кілька (2-3) залежно від складності і структури відповідної теми.

Блок 3. Навчальне завдання (НЗ). Основна вимога до таких завдань полягає у швидкості їх виконання. Це може бути конспектування основних понять теми; визначення терміна, що пояснював викладач; фіксування основної проблеми заняття чи блоку; вирішення правової ситуації та ін.

Блок 4. Перевірка навчального завдання (ПНЗ). Може відбуватись шляхом опитування кількох студентів, самоперевірки, письмового опитування.

Блок 5. Постановка питань та фіксація їх у зошитах (ПП). На цьому етапі лекційного заняття студенти ставлять питання викладачеві або один одному (якщо під час лекційного заняття виникла дискусія). Самі питання і відповіді на них коротко конспектуються у зошитах.

Блок 6. Резюме (Р). Викладач підсумовує матеріал, коротко аналізує роботу студентів, фіксує бали за відповіді та влучно поставлені питання.

Лекція з паузами дозволяє подати правовий матеріал різний за характером. Це сприяє логічному переходу від одного правового питання до іншого, особливо коли питання стосуються правового регулювання різних видів суспільних взаємин. Така лекція доречна і тоді, коли на одному лекційному занятті подається дві чи більше теми курсу.

Узагальнюючи обґрунтовані у дослідженні положення, можемо визначити позитивні моменти застосування проблемної лекції з паузами у навчанні правознавства студентів економічних спеціальностей: 1) на лекції з паузами проблемного характеру студенти знаходяться в постійному процесі "співмислення" з лектором; 2) знання, засвоєні таким чином, є досягненнями студентів, тобто певною мірою знаннями-переконаннями; 3) засвоєні активно, вони глибше запам'ятовуються та легко активізуються (навчальний ефект), більш гнучкі і мають здатність переноситись на інші ситуації (ефект розвитку творчого мислення); 4) вирішення проблемних завдань виступає своєрідним тренажером для розвитку інтелекту (розвиваючий ефект); 5) подібна лекція підвищує інтерес до змісту і посилює правову підготовку студентів економічних спеціальностей (ефект психологічної підготовки до майбутньої діяльності).

Література:

1. Полякова Н. М. Професійно-спрямована лекція з математики – шляхи удосконалення // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2008. – № 30. – С. 117-122.

2. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. / [за ред. М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової]. – К. : КНЕУ, 2007. – 528 с.

3. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.

4. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

5. Юридична дидактика : посібник з викладання права та юридичних дисциплін / В. С. Бігун, А. О. Галай, Н. М. Крестовська, М. В. Савчин, І. Я. Сенюта, В. М. Сотниченко, Р. О. Стефанчук, С. Г. Стеценко, Н. М. Ярмиш ; за ред. Р. О. Стефанчука. – К. : СПД Юсип'юк В. Д., 2009. – 191 с.

УДК 378.147:811.111’255

Василенко Т. П.

ПРОБЛЕМАТИЧНІСТЬ ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПИСЕМНОМУ ПЕРЕКЛАДІ

У статті досліджується проблема визначення компонентного складу перекладацької компетенції, подається визначення і детальна характеристика складових англомовної лексичної перекладацької компетенції у писемному перекладі та її компонентів.

Ключові слова: *писемний переклад, перекладацька компетенція, складові англомовної лексичної перекладацької компетенції у писемному перекладі.*

В статье исследуется проблематика определения компонентного состава переводческой компетенции, дается определение и детальная характеристика составных англоязычной лексической переводческой компетенции в письменном переводе и ее компонентов.

Ключевые слова: *письменный перевод, переводческая компетенция, составляющие англоязычной лексической переводческой компетенции в письменном переводе.*

In the article the problem of the component structure of the translation competence is investigated, the definition and the detailed description of the English lexical competence in the written translation and its components are given.

Key words: *the written translation, the translator’s competence, the components of the English lexical competence in the written translation.*

Визначення компонентного складу перекладацької компетенції (ПК) все ще залишається актуальним питанням у методиці навчання, незважаючи на той факт, що ним займалося багато дослідників: Н. М. Гавриленко [3], Л. К. Латишев [8], Т. В. Ганічева [4], Л. М. Черноватий [10], М. В. Вербицька, М. Ю. Соловов [1] тощо.

Крім того, ретельно вивчивши роботи науковців, можна зауважити, що не існує єдиного визначення ПК, автори виділяють різні складові, називаючи їх по-своєму, в подібні терміни вкладають абсолютно різні значення, або навпаки один і той самий термін використовують для позначення різних понять, що викликає значні труднощі для розуміння та тлумачення ПК.

Так, наприклад, Н. М. Гавриленко виділяє такі складові ПК: комунікативна компетенція (лінгвістична, прагматична, соціолінгвістична); спеціальна (базова, предметна, дискурсивна, соціокультурна, стратегічна, соціолінгвістична); соціальна; особистісна [3].

Своєю чергою, Л. К. Латишев виокремлює дві складові ПК: базова (концептуальна і прагматична); прагматична (специфічна і спеціальна). Причому автор наголошує на тому, що формування спеціальної та специфічної складових можливе лише за умови сформованої базової, знання про переклад, складової перекладацької компетенції, до якої належать знання, навички й уміння, необхідні перекладачеві в усіх видах перекладу, незалежно від жанру тексту, що перекладається [8].

Дещо інший компонентний склад пропонує Л. М. Черноватий, зазначаючи, що ПК включає в себе: мовленнєву компетенцію (володіння двома мовами, які залучені до процесу перекладу); техніку усного та письмового перекладу, що передбачає виконання дій, безпосередньо пов’язаних з перекладом; мовний матеріал, переважно лексико-термінологічний; фонові знання; навички роботи з довідковими джерелами [10].

Значно розширює і уточнює компонентний склад ПК Т. В. Ганічева, виділяючи шість компонентів: комунікативний (мовна або лінгвістична, мовленнєва та соціокультурна); професійно-технічний; текстоутворюючий; прагматичний; стратегічний; морально-етичний [4].

Деталізований та обґрунтований компонентний склад ПК пропонують М. В. Вербицька та М. Ю. Соловов: комунікативна субкомпетенція у двох мовах (Communicative sub-competence in two languages); предметно-спеціальна субкомпетенція (Domain/ Subject sub-competence); технічна/інструментальна субкомпетенція (Technical/Instrumental sub-competence); дослідницька/пошукова субкомпетенція (Research sub-competence); психофізіологічна субкомпетенція (Psycho-Physiological sub-competence); самовдосконалення (Self-updating) [1].

Таким чином, у сучасній методиці викладання іноземних мов (ІМ) простежується невизначеність та неоднозначність у визначенні структурного складу ПК, що свідчить про проблематичність та актуальність цього питання. Визначення структурного складу ПК загалом та англомовної лексичної компетенції у писемному перекладі (АЛКПП) зокрема, та її формування є надзвичайно важливим, адже воло-

© Василенко Т. П., 2012

діння лексичними навичками є провідними у професійній діяльності перекладача. Як відомо, спочатку перекладач стикається саме з словом, а потім виконує дії з словом, передаючи смисл повідомлення. Слово може бути представленерізними лексичними одиницями (ЛО), але, як свідчить практика найбільше труднощів при писемному перекладі виникає при передачі неологізмів, ідіом, прислів'їв, фразових дієслів, алюзій, цитат тощо. Проблема передачі смислу ЛО відповідним еквівалентом, а не просто буквальним, дослівним перекладом є головною практичною метою формування АЛКПП, для реалізації якої необхідно визначити її компонентний склад.

Таким чином, метою цієї статті є визначення компонентного складу АЛКПП. Своєю чергою, досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

– проаналізувати компонентний склад ПК, представлений різними науковцями;

– дати визначення АЛКПП;

– детально проаналізувати компонентний склад АЛКПП.

Проаналізувавши компонентний склад перекладацької компетенції, ми виділи характерні закономірності:

– комунікативна компетенція представлена в усіх роботах таких вивчених авторів: Н. М. Гавриленко, Т. В. Ганічева, М. В. Вербицька, М. Ю. Соловов; Л. М. Черноватий називає її мовленнєвою;

– теоретичні знання з перекладу (М. В. Вербицька, М. Ю. Соловов називають трансференційною субкомпетенцією; Т. В. Ганічева – професійно-технічний компонент; Л. М. Черноватий – техніку усного та письмового перекладу; за Л. К. Латишевим – базова компетенція; Н. М. Гавриленко – спеціально-базовий компонент);

– предметні знання (сфери спілкування) (М. В. Вербицька, М. Ю. Соловов включають у предметно-спеціальну субкомпетенцію; Н. М. Гавриленко – спеціально-предметний компонент);

– перекладацькі професійні стратегічні знання (М. В. Вербицька, М. Ю. Соловов – технічно-інструментальна разом з дослідницько-пошуковою субкомпетенцією та трансференційна субкомпетенція (алгоритм перекладацької діяльності); Н. М. Гавриленко – спеціально-стратегічний компонент; Л. М. Черноватий – техніка усного та писемного перекладу; Т. В. Ганічева – стратегічний);

– текстоутворюючі знання (М. В. Вербицька, М. Ю. Соловов – включені в комунікативну мовну субкомпетенцію; Н. М. Гавриленко – спеціально-дискурсивний компонент; Т. В. Ганічева – текстоутворюючий компонент);

– прагматичні знання (комунікативні акти) (М. В. Вербицька, М. Ю. Соловов включені в комунікативну мовну субкомпетенцію; Т. В. Ганічева – прагматичний компонент);

– людські та професійні якості (М. В. Вербицька, М. Ю. Соловов – самовдосконалення та психофізіологічна субкомпетенції; Т. В. Ганічева – морально-етичний компонент; Н. М. Гавриленко – особистісний компонент).

Крім того, ми помітили, що Н. М. Гавриленко, Т. В. Ганічева, М. В. Вербицька, Л. К. Латишев, В. І. Провоторов та Л. М. Черноватий, М. В. Вербицька, М. Ю. Соловов визначають ПК як сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють перекладачеві успішно виконувати свої професійні завдання, а саме перекладати на фаховому рівні [8].

Таким чином, під англомовною лексичною компетенцією у письмовому перекладі ми розуміємо здатність індивіда адекватно розпізнавати та розуміти в процесі читання англійські лексичні одиниці й знаходити їм українські еквіваленти на основі рецептивних лексичних навичок (читання) та репродуктивних лексичних навичок (письмо), знань (лінгвістичних знань, теоретичних знань з курсу перекладу, текстуальних знань, предметних знань, фонових знань інтертекстуального характеру [2], знань довідкової літератури) та лексичної усвідомленості (language awareness), враховуючи норми правопису в англійській та українській мовах, сфери спілкування, стилі, лінгвосоціокультурні особливості в обох мовах, еквівалентну дію на адресатів тексту перекладу порівняно з текстом оригіналу; крім того, забезпечувати підтримку функціонування зазначених навичок на необхідному рівні та бути готовим самовдосконалюватися як особистість та професіонал-письмовий перекладач [1], включаючи здійснення постійного самоконтролю (редагування) письмового оформлення перекладу з англійської на українську мову.

Узагальнивши положення, вказані вище, можна виділити складові АЛКПП: комунікативна компетенція у двох мовах (англійська та українська мови); професійно-базова; мовна лексична; предметно-спеціальна; текстоутворююча; прагматична;перекладацька деонтологічна.

Зупинимось детальніше на кожному з компонентів АЛКПП. Комунікативна компетенція в двох мовах (англійська й українська мови) (за М. В. Вербицькою, М. Ю. Сололовим). Ми погоджуємося з В. Н. Комісаровим, що специфіка розвитку перекладацької компетенції полягає в тому, що її формування неможливе без вже сформованої іншомовної комунікативної (мовної, мовленнєвої і соціокультурної) компетенції майбутнього перекладача [7]. Тому услід за М. В. Вербицькою, М. Ю. Сололовим, ми виділяємо комунікативну компетенцію в двох мовах (англійська мова й українська мови) [1]. Під цією компетенцією ми маємо на увазі володіння майбутніми перекладачами мовною, мовленнєвою

на рівні рецепції (читання) та репродукції (письмо), соціокультурною компетенціями в англійській та українській мовах.

Професійно-базова компетенція (за Т. В. Ганічевою, Л. К. Латишевим, Н. М. Гавриленко) Услід за М. В. Вербицкою, М. Ю. Солововим, Т. В. Ганічевою, Л. М. Черноватим, Л. К. Латишевим, Н. М. Гавриленко, ми вважаємо, що теоретичні знання з перекладу (усвідомлення сутності перекладу, специфіки письмового перекладу, перекладацьких стратегій, довідкової літератури, "ноу-хау" тощо є запорукою здійснення якісного перекладу. Під професійно-базовою складовою АЛКПП ми розуміємо володіння знаннями, вміннями, навичками й усвідомленістю з теорієї та практики перекладу, а саме англійського вокабуляру, а також навичками, вміннями та загальною професійно-базовою усвідомленістю, що є необхідні для здійснення його писемного перекладу на українську мову.

Стосовно мовно лексичної компетенції, прийнято вважати, що майбутні студенти володіють реальним (активним, пасивним) і потенційним словниками в рідній мові краще, ніж в іноземній мові. Але, як свідчить практика викладання на третьому курсі "Практичного курсу перекладу", в процесі навчання майбутніх перекладачів труднощі виявляються в тому, що студенти мають бути готовими знайти адекватний еквівалент англійській лексиці, яка належить до реального пасивного словника в реальному активному словнику рідної мови, але цей прошарок лексики не завжди належить до реального активного словника в рідній мові. У переважній кількості випадків цей прошарок ЛО належить до реального пасивного словника і в рідній мові. Іншими словами, перекладу з англійської на українську мову словам, які належать до пасивного словника, мають бути знайдені еквіваленти в активному словнику рідної мови, в нашому випадку – української мови. На жаль, при перекладі англійських ЛО, які належать до пасивного словника, еквівалент у рідній мові також шукається у пасивному словнику. Саме ці особливості формування активно-пасивного словника майбутніх перекладачів і зумовлюють потребу у виокремленні мовно-лексичної компетенції у складі АЛКПП.

Мовна-лексична компетенція пов'язана з предметно-спеціальною компетенцією (термін М. В. Вербицької, М. Ю. Солововго) [1], що передбачає володіння загальними інформаційними знаннями та словниковим запасом у межах певного контексту в різних сферах спілкування.

Як відомо, перед перекладачем стоїть завдання передати повідомлення, яке представлене зазвичай у формі тексту, тому не випадково, що ми услід за Т. В. Ганічевою виділяємо текстоутворюючу компетенцію, яка передбачає володіння знаннями, навичками, вміннями та мовною усвідомленістю про правила побудови текстів різних функціональних стилів [4]. У нашому дослідженні ми зосередимося на лексичній складовій англійських публіцистичних текстів.

Прагматична компетенція (термін Т. В. Ганічевої) передбачає володіння знаннями, навичками, вміннями та мовною усвідомленістю необхідними для відбору перекладацьких прийомів для реалізації еквівалентної дії на адресатів тексту перекладу порівняно з дією тексту оригіналу.

Перекладацька деонтологічна компетенція має на увазі наявність особистісно-професійних якостей, таких як відповідальність, об'єктивність, ерудиція, широкий кругозір, красномовність, точність тощо для здійснення якісного письмового перекладу [4]. Крім того, готовність до постійного особистісного самовдосконалення як особистості та професіонала перекладача [1].

Варто підкреслити, що всі складові АЛКПП складають одне єдине ціле, взаємодоповнюючи одна одну, відповідно формування кожної з складових є запорукою формування АЛКПП загалом і навпаки – нереалізація одного з них не дозволяє говорити про сформованість АЛКПП. Звідси, компонентний склад англомовної лексичної перекладацької компетенції у письмовому перекладі представлений знаннями та вміннями, які мають бути сформовані в межах кожного компонента АЛКППП, для формування АЛКПП загалом. При визначенні компонентного складу англомовної лексичної компетенції ми керувалися робочою програмою для 3 курсу "Практичний курс перекладу англійська мова, як першої іноземної" напрям підготовки "Філологія" "Переклад" (дві іноземні мови) КНЛУ 2009 [9], уміннями, визначеними у Європейському мовному портфелі [5], та знаннями й уміннями, виділеними Н. М. Гавриленко [3] та М. В. Вербицькою [1, с. 12-13].

Комунікативна компетенція в двох мовах (англійська мова і українська мови):

– мовна передбачає володіння знаннями про системність більшості мовних одиниць і явищ в мові оригіналу та мові перекладу; володіння певним обсягом словникового запасу і здатність вибирати ЛО для розв'язання певних комунікативних задач; знання граматичних правил і вміння їх використовувати для досягнення комунікативних задач у письмовому мовленні; знання фонетичних норм в англійській та українській мовах і вміння їх оформлювати на письмі [1, с. 14];

– мовленнєва має на меті володіння рецептивним (читання) та продуктивними (письмо) видами мовленнєвої діяльності; володіння компенсаторними стратегіями мовленнєвої поведінки у письмовій комунікації в межах рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності; вміння оперувати лексикою щодо специфіки дискурсу;

– лінгвосоціокультурна представлена вміннями зіставляти та аналізувати соціолінгвістичну специфіку англомовного й україномовного дискурсу з метою еквівалентного перекладу на українську мову; вміння розуміти та передавати смисл національних реалій, безеквівалентну лексику, беручи до уваги соціокультурні знання "потенційного читача" повідомлення; вміння визначати ступінь необхідної соціокультурної адаптації певного типу дискурсу при перекладі з мови оригіналу на мову перекладу; вміння адаптувати текст перекладу відповідно до соціокультурних норм вербальної і невербальної поведінки [5].

Професійно-базова компетенція передбачає володіння теоретичними знаннями (сутність перекладу як виду професійної діяльності, специфіки певних видів перекладу, алгоритми перекладацької діяльності тощо [1, с. 15] та вміння використовувати їх у процесі перекладу; вміння користуватись довідковою літературою; володіння процедурними знаннями та уміння їх використовувати під час перекладу [3]; володіння спеціальною термінологією в галузі здійснення перекладів [5]; вміння виконувати доперекладацький, перекладацький та постперекладацький аналіз; вміння дотримуватись мовної та мовленнєвої норм в англійській та українській мовах; вміння здійснювати культурну адаптацію; вміння здійснювати трансформації при перекладі лексичних одиниць (конкретизація, антонімічний переклад, експлікація, компенсація, компресія тощо) [1, с. 15; 5]; вміння виконувати саморедагування [1, с. 15].

Мовна лексична компетенція передбачає володіння різними класами ЛО в англійській та українській мовах, її підкласами та способами перекладу в текстах різних жанрів; вміння знаходити правильні і точні еквіваленти у випадку незбігу обсягу понять в англійській і українській мовах; вміння враховувати при перекладі узуально закріплене емоційне та стилістичне навантаження слів в англійській і українській мовах; вміння знаходити функціональні відповідники образних та ідіоматичних виразів [5].

Предметно-спеціальна компетенція – володіння загальними інформаційними знаннями та словниковим запасом у межах певного контексту в різних сферах спілкування (побутової, культурної, освітньої, соціально-політичної, ділової) [1, с. 16].

Текстоутворююча компетенція – володіння знаннями специфіки дискурсу в мові оригіналу та мові перекладу; знання про характерні риси дискурсу певного жанру як в англійській, так і українській мовах та вміння перекладати з англійської на українську мову, не порушуючи цих норм; вміння визначати функціональний стиль тексту; володіння знаннями про стилістичні особливості текстів газетно-публіцистичного, науково-технічного і ділового стилів англійської та української мов; вміння на основі аналізу поверхової структури тексту англійською мовою визначити концепти і пропозиції семантичної структури тексту українською мовою [5].

Прагматична компетенція представлена знаннями структурних і стилістичних особливостей дискурсу, що дозволяє визначити комунікативний намір автора оригіналу; вміння зіставляти обсяг знань у автора тексту англійською мовою і обсяг знань у "потенційного читача" тексту, перекладеного на українську мову; вміння передавати зміст повідомлення автора не порушуючи моделі мовленнєвої поведінки, прийнятої щодо цього типу дискурсу в англійській та українській мовах.

Перекладацька деонтологічна компетенція передбачає володіння людськими та професійними якостями перекладача; відповідальність за точність і адекватність перекладу; широкий світогляд; готовність до постійного саморозвитку як особистості та професіонала.

Таким чином, ми спробували проаналізувати компонентний склад ПК і на його основі дати визначення АЛКК та її складовим.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні та розробці підсистеми вправ з формування АЛКПП, створенні моделі навчання практичного курсу перекладу з формування АЛКПП на основі описаних компонентних складових АЛКПП, формулюванні методичних рекомендацій відповідного навчального курсу з підготовки перекладачів.

Література:

1. Вербицкая М. В. Компоненты и уровни переводческой компетенции / М. В. Вербицкая, М. Ю. Соловов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 4. – С. 9-18.

2. Вербицкая М. В. Перевод медиатекстов и проблема формирования фоновых знаний / М. В. Вербицкая, И. Г. Игнатьва // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 4. – С. 49-50.

3. Гавриленко Н. Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Книга 1. – М. : Научно-техническое общество имени академика С. И. Вавилова, 2009. – С. 28-36.

4. Ганічева Т. В. Методика навчання майбутніх філологів усного англомовного двосторонього перекладу у галузі прав людини: дис. … канд. пед. наук : 13. 00. 02 / Ганічева Тетяна Вікторівна – К., 2008. – 203 с.

5. Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков) / Сост. К. М. Ирисханова / Под ред. А. Н. Набережнова, Р. Шерера. – В. 3 ч. – Ч. 2. Языковая биография; Ч. 3 Досье. – М. : МГЛУ – 2003. – 75 с.

6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведенье: Учебное пособие. – М. : ЭТС. – 2002. – С. 350.

7. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу. – М. : “Рема”, 1997. – 360 с.

8. Латышев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе: учебно-методическое пособие / Л. К. Латышев и В. И. Провоторов. – 2-е издание стереотип. – М. : НВИТЕЗАУРУС, 2001 – 136 с.

9. Робоча навчальна програма із курсу “Практичний курс перекладу англійська мова, як перша іноземна”. Напрям підготовки “Філологія”, “Переклад” (дві іноземні мови), курс ІІІ / [Корунець І. В., Польова Е. В.]. – К. : КНЛУ 2009. – 25 с.

10. Черноватий Л. М. Основні напрямки підвищення якості підготовки перекладачів у вищих закладах освіти // Міжнародний форум “Мовна освіта: шлях до євроінтеграції”: Тези доповідей / за ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 11-12.

УДК 378.14

Вербець В. В.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті аналізуються теоретико-методологічні та організаційно-методичні проблеми створення та упровадження соціально-педагогічного моніторингу в навчально-виховний процес ВНЗ. Репрезентуються основні тенденції освітнього процесу, аналізуються основні проблеми, бар'єри та негаразди щодо реалізації інтелектуального потенціалу особистості в складних умовах сьогодення.

Ключові слова: *освіта, моніторинг, студентська молодь, професійно-кваліфікаційний портрет викладача, показники, параметри.*

В статье анализируются теоретические, методологические, организационные и методические проблемы создания и внедрения социально-педагогического мониторинга в учебно-воспитательный процесс ВУЗ. Представляются основные тенденции образовательного процесса, анализируются основные проблемы, барьеры и трудности реализации интеллектуального потенциала индивида в сложных условиях действительности.

Ключевые слова: *образование, мониторинг, студенческая молодежь, профессионально-квалификационный портрет преподавателя, показатели, параметры.*

Theoretical and methodological as well as organizational problems of creating and implementing socio-pedagogical monitoring in the educational process of higher educational institutions have been analyzed in the article. The major trends of educational process are represented; the main problems, obstacles and difficulties in order to implement the intellectual potential of the personality in difficult conditions nowadays have been analyzed.

Key words: *education, monitoring, students, professional and qualification portrait of a teacher, parameters, options*

Освіта – один із найбільш ефективних соціальних інститутів, який органічно пов'язаний із фундаментальними основами державного устрою, його соціально-економічною і суспільно-політичною організацією, та найвагоміший чинник становлення та розвитку інтелектуального потенціалу молодого покоління.

Вивчення функціонування ВНЗ, як важливого соціального інституту, надзвичайно актуальна проблема сьогодення. Адже вищий навчальний заклад "вбудований" у систему інших елементів системи освіти і має самодостатній потенціал у справі забезпечення підготовки висококваліфікованих спеціалістів для соціальної практики. Водночас в освітніх закладах існують проблеми не лише "зовнішнього" характеру – невідповідності рівня фахової підготовки спеціалістів для соціальної практики та відсутності науково обґрунтованого прогнозу потреб у фахівцях для конкретного регіону, але й "внутрішні" специфічні негаразди – брак інноваційних методик та технологій навчання, домінування вузькопрофесійних інтересів професорсько-викладацького корпусу, обмежена кількість методичного оснащення навчального процесу, відсутність налагодженого "зворотного" зв'язку між рівнем репрезентації знань та їх відповідним засвоєнням і використанням студентами у повсякденній практиці.

Мета наукової статті – аналіз проблем упровадження соціально-педагогічного моніторингу якості освіти та ефективності педагогічного процесу.

Сьогодні виникає необхідність зупинити руйнівні процеси у галузях освіти, науки, культури. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають конкретні соціологічні дослідження, які дозволяють не лише вивчати громадську думку, але й здійснювати наукові розвідки у царині державотворення, подальшого розвитку освіти, науки, культури, аналізу проблем формування та реалізації невичерпного інтелектуального потенціалу студентської молоді. Тим часом, на думку З. Фройда, "дуже мало користі з того, коли хтось гучно проголошує, що береться досліджувати ту або ту велику проблему. У науковій роботі перспективніше братися за те, що лежить безпосередньо перед вами, і тоді самі собою з'являються і шляхи досліджень… і дозволить підступити до вивчення складних проблем" [1, с. 21]. Тому надзвичайно важлива проблема сьогодення – налагодження систематичного вивчення об'єктивних бар'єрів та негараздів соціально-економічного, психолого-педагогічного та інформаційного характеру, які тримають у полоні невичерпний та нереалізований інтелектуальний потенціал молоді, що відповідно дозволить унеможливити руйнівну дію таких чинників. Тим часом у системі освіти нагромаджуються такі тенденції:

Проявляється низька адаптивність молоді до ринкових зрушень й неготовність її діяти більш самостійно щодо облаштування власної долі на перетині сформованих та задекларованих впродовж попере-

© Вербець В. В., 2012

днього періоду стереотипів соціальних орієнтацій та очікувань щодо "стабільності" й належної "турботи" держави про підростаюче покоління.

Відбувається ескалація патерналістських очікувань молоді в нових ринкових умовах завдяки домінуванню стереотипізації як необхідного способу людського мислення й здобуття молоддю нового соціального досвіду, але, водночас, уповільнюється процес прийняття адекватних рішень.

Зростають розбіжності економічного та соціального статусів в молодіжному середовищі ("залежних від підтримки держави" та "залежних від ринкових трансформацій"), внаслідок ініціюються різні за наслідками процеси: відпливають найкомпетентніші та найкваліфікованіші працівники із державного сектора економіки в ринковий, з одного боку, руйнується система мотивації особистості у професійній зорієтованості на підґрунті відсутності ресурсів ідентифікації – з іншого.

Зменшується рівень професійної компетентності та кваліфікованості, водночас збільшується індивідуальне пристосування особистості до ринкових перетворень, і як наслідок послаблюється соціальний престиж освіти як чинника суспільної диференціації.

Звичайно, наявні бар'єри ускладнюють процеси реалізації потенціалу особистості у виробничій, соціальній та інтелектуальній сфері і провокують елементи девіації: динамізуються вчинки бездуховності, аморальності, збільшуються психічні розлади, поглиблюється соціальна аномія в цілому.

Тим часом надзвичайної актуальності набуває проблема формування освіченої, конкурентно-спроможної, мобільної на ринку праці молоді з глибокими та сильними мотивами, раціональною поведінкою, почуттям відповідальності, високою адаптивністю, готовністю призвичаїтися, опанувати та сприйняти зміни пріоритетів у виробленні нової системи цінностей та орієнтацій у складних ринкових умовах сьогодення. У результаті виникає необхідність надзвичайно потужної роботи щодо переорієнтації молоді з традиційних цінностей, на вартості ініціативно-творчого, соціально-активного та відповідального типу майбутнього працівника для ринкової економіки. Зростає безробіття в умовах невідповідного рівня життя широких верств населення, зокрема молоді, як найбільш мобільної частини українського суспільства. Молодь змушена здійснювати інтенсивний виїзд за кордон з метою працевлаштування й здобуття коштів. Відповідно виникає завдання щодо необхідності оперативної розробки тактики та стратегії професійної підготовки, адекватної сучасним вимогам та пошуків шляхів ефективного працевлаштування випускників вищих навчальних закладів різного рівня акредитації та форм власності – державних, приватних, муніципальних тощо.

Важливою умовою у науковому аналізі соціальних проблем молоді виступає необхідність проведення систематичних та широкомасштабних соціологічних, соціально-педагогічних та психологічних досліджень мотивації навчання, професійної спрямованості, психологічної готовності до ринкових перетворень, а також вивчення глибинних, історико-ментальних, генетико-біологічних, інформаційно-культурологічних, соціоніко-енергетичних та інших характеристик потенціалу особистості нової формації в незалежній українській державі. В цьому випадку виникає запитання, що, зокрема, аналізувати в спектрі проблем молоді, явленені чи латентні елементи функціонування соціального об'єкта – студентської молоді?

Зважаючи на специфіку вивчення життєдіяльності студентської молоді, її динамізм, певну амбівалентність дій та вчинків, виникає необхідність охопити широкий спектр проблем не тільки "внутрішнього", суто вікового та психологічного характеру, але й "зовнішнього" – соціального контексту побутування молодіжної спільноти. Звичайно, такий соціальний об'єкт має дві форми життєдіяльності – латентну та явленеву (явну). Така багатовекторність молоді як соціального об'єкта, на думку соціолога В. І. Тарасенка, вимагає, поза сумнівом, діагностики "внутрішнього" стану об'єкта, тобто способу його іманентного існування (латентної форми). Однак "прямо це діагностування вчинити неможливо, а тільки через спосіб явленого існування. Діагностика має пройти той самий шлях, що його проходить соціальне, а відтак, і соціологічне пізнання – від явленої до латентної форми об'єкта" [2, с. 20]. Учений пропонує технологічну схему соціального пізнання в такій послідовності: 1) явлена форма фіксується й аналізується за певними кількісними і якісними параметрами; 2) результати аналізу інтерпретуються "углиб", тобто у напрямі латентної форми існування об'єкта, яка, звісно, спочатку не є конституйованою, а тому залишається невідомою; 3) інтерпретація конституює (встановлює) тип латентного буття (форму існування) об'єкта і термінологічно чи поняттєво позначає її; 4) пояснення встановленої форми (уточнення, характеристика тощо) на основі певної концепції чи теорії; 5) на підставі пояснення встановлюється діагноз об'єкта, тобто оцінка його стану у тій конкретній латентній формі, яку попередніми процедурами конституйовано і пояснено" [3, с. 20]. Така методологія пізнання та діагностування соціального об'єкта, на думку соціолога В. І. Тарасенка, має постати як "певна інтелектуально-технологічна цілісність" [4, с. 21]. Звичайно, всі елементи такої технологічної схеми взаємопов'язані та мають чітку ієрархічну підпорядкованість для наступного теоретизування, зокрема концептуалізації об'єкта, створення нової теорії та технологічного образу для практичного перетворення й узагальнення з можливістю екстраполяції в інші галузі життєдіяльності студентської молоді.

Існує широка джерельна база, яка розкриває напрямки пошуків у впровадженні моніторингу в галузях політики, екології, економіки, соціології, педагогіки тощо. В цілому з проблемою впровадження моніторингу якості освіти можна познайомитися в працях Н. Балакіревої, М. Барни, Б. Бодрякової, Т. Борової, С. Братченко, Н. Вербицької, В. Гузеєвої, Н. Дерзкової, Г. Єльникової, Е. Заїки, А. Зубка, В. Лізинського, Т. Лукіної, О. Морева, С. Подмазіна, В. Рєпкіна, Г. Рєпкіної, Н. Товстухи, Д. Уілмса, С. Щудло, О. Яременка та інших [5]. Водночас складність моніторингових досліджень якості освіти, на думку С. Щудло, зумовлюється тим, що їх об'єктом є якість освіти – категорія багатогранна та складна за структурою [6, с. 77]. Моніторинг як метод постійного спостереження і діагностики конкретного соціального процесу й визначення його динаміки за допомогою аналізу емпіричної інформації (масиву анкет, бланків інтерв'ю, протоколів спостережень тощо) з метою порівняння базових і нормативних показників й попередження небажаних відхилень у процесах пізнання, спілкування та дозвілля викладачів і студентської молоді використовується в різних галузях соціальної практики.

У науковій літературі аналізуються "позитиви" й "негативи" цієї системи, яка репрезентується специфікою впровадження моніторингу в різних галузях. Учені вважають, що моніторинг – це "форма організації, збору, обробки і розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, яка забезпечує безперервне відстеження її стану і прогнозування розвитку педагогічної системи" [7, с. 6]. Так, Г. Єльникова вважає, що моніторинг – це "комплекс процедур спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку" [8, с. 17]. Тим часом важливо зазначити, що діагностика процесів формування та реалізації ресурсів студентської молоді має здійснюватися на підґрунті глибокого вивчення процесів становлення її самосвідомості, самовизначення, самореалізації та самоствердження як взаємозалежних і взаємообумовлених елементів "індивідуальної творчої лабораторії" особистості [9, с. 72]. Це звичайно вимагає налагодження тісної співпраці колективів освітніх закладів з учнівськими, студентськими, творчими організаціями та установами молодіжного спрямування. Тому визначення конкретних закономірностей і механізмів взаємозв'язку між особистістю та суспільством уможливлює вплив на функціонування соціальної групи й поглиблює соціально-психологічну регуляцію в умовах навчального колективу [10, с. 17]. Отже, педагогічний процес як соціально-освітній феномен потребує не лише глибокого та всебічного вивчення, але й вирішення проблем залучення інтелектуальних ресурсів для творчого розвитку суб'єктів соціально-педагогічної взаємодії.

Сьогодні особливого значення набувають проблеми узгодження взаємодії політичних, гуманітарних, соціально-психологічних та духовно-творчих чинників у процесі визначення та забезпечення оптимальної траєкторії подальшого розвитку суспільства. Здійснюючи аналіз проблем студентської молоді як динамічної соціально-демографічної спільноти та потужного соціального феномену державотворення, необхідно окреслити коло питань, які розкривають її ресурсний потенціал, що має сукупність психофізіологічних, соціокультурних, морально-етичних, духовно-творчих та професійно-кваліфікаційних детермінант.

Звичайно, аналіз процесу формування професійного потенціалу молоді передбачає врахування зовнішніх та внутрішніх елементів впливу, іншими словами, єдності та гармонійного поєднання багатьох "світів", зокрема соціально-економічного, особистісного, морально-етичного, духовно-творчого, освітнього, інтелектуального та багатьох інших.

Водночас феномен соціального потенціалу охоплює надзвичайно величезну сукупність ресурсів, умов, чинників та елементів інтегративного й цілісного характеру, що вимагає бачення структури особистості як складної системи біологічних, фізіологічних, історично-ментальних, соціально-психологічних, культурологічних, морально-етичних та професійно-кваліфікаційних елементів, що перебувають під впливом соціокультурного та техногенного середовища в динаміці та розвитку. В цьому контексті виникає запитання щодо необхідності глибокого розуміння молоддю природи громадянського суспільства, засад демократії, усвідомлення нею особистих прав, можливостей та обов'язків, демаркаційних меж між такими різноаспектними, багаторівневими та поліфункціональними детермінантами суспільного розвитку. Тим часом феномен потенціалу молоді варто розглядати в системі, елементи якої перебувають у складній ієрархії та повною мірою залежать від соціально-економічних, морально-етичних та соціокультурних умов сьогодення. Крім того, елементи системи ознак та характеристик молоді у своїй природі самодостатні і мають варіативний характер залежно від особистісних рис, які були сформовані в реальному соціумі з надзвичайно амбівалентними характеристиками. Зазначимо, що для оцінки реального стану різних галузей життєдіяльності особистості необхідно здійснити аудит стану (констатацію, аналіз негараздів та труднощів) соціальної та освітньої галузі як надзвичайно важливих сфер українського суспільства.

Для отримання об'єктивної, надійної та репрезентативної соціокультурної інформації необхідно побудувати систему показників та критерій вимірювання. Така система показників та індикаторів має репрезентувати кількісні та якісні характеристики соціальної галузі й охоплювати широкий спектр ознак

і характеристик в динаміці та розвитку. З іншого боку, така система критеріїв та показників має визначати стійкі ознаки та основні тенденції розвитку конкретної галузі, організації, установи, закладу тощо. Тим часом така система показників має бути потужно обґрунтована і репрезентувати інтегроване уявлення про рівень, побутування, структуру та динаміку соціальних та освітніх процесів. Зазначимо, що така система має давати можливість зіставлення, порівняння та обґрунтованої екстраполяції (поширення) отриманих результатів в інші площини освітнього середовища.

Проблема визначення ефективності педагогічного процесу – справа не лише актуальна, але й досить суперечлива за функціональною неоднозначністю. Адже оцінка якості освітнього процесу й результативності праці кожного викладача складається з багатьох елементів, які мають об’єктивні та суб’єктивні суперечності. Так, до об’єктивних чинників можна зарахувати досягнення викладача ВНЗ щодо захисту дисертацій, підготовки монографій, наукових статей, методичних посібників та рекомендацій, рівень проведення лекцій, семінарів та здійснення керівництва аспірантами, здобувачами тощо. Звичайно потрібно також враховувати актуальність, наукову новизну та практичну значущість наукових праць викладача, рівень та частоту їх цитування, а також активність впровадження інноваційних методик та технологій у педагогічний процес.

Суб’єктивні чинники дещо складніші та мають латентний характер, адже у мотивації діяльності викладача не завжди простежується відповідність досягнутих результатів та адекватного відображення в системі морального або матеріального винагородження й публічного визнання в соціальному контексті. Разом з тим загальна ефективність роботи педагогічного колективу залежить не лише від зусиль сумісної діяльності, але й від кожного викладача, зокрема.

Існують різні підходи до оцінки колективної творчості і ролі особистості в результатах діяльності виробничого, наукового, творчого та педагогічного колективу. Разом з тим методика аналізу загальновизнаних результатів діяльності особистості – навчальної, організаційної, методичної на наукової роботи, динаміки службової кар’єри та зростання економічного й соціального статусу має враховувати також й інші додаткові параметри:

1. Оцінки за об’єктивними результатами, які репрезентують результати діяльності та досягнутого статусу (кваліфікаційні досягнення, професійна мобільність, кар’єрне зростання тощо);

2. Аналіз результатів ситуативної діяльності на основі об’єктивного відображення та фіксації динаміки досягнень наукової, методичної, організаційно-навчальної та виховної роботи (наприклад, ефективність виконання індивідуального плану викладачем);

3. Експертні оцінки – групова оцінка професійної діяльності особистості (в групу експертів варто включати як незалежних, не заангажованих фахівців з різних структурних підрозділів навчального закладу, так і з інших установ освітнього профілю);

4. Оцінка студентами процесу реалізації особистісних та інтелектуально-професійних характеристик викладача за допомогою тестування та анкетування;

5. Самооцінка праці викладача щодо успішності керівництва навчальної, науково-дослідної та творчої діяльності студентів на основі методик, які мають варіативний та креативний характер.

Методика діагностики елементів евристичної моделі “професійно-кваліфікаційний портрет викладача ВНЗ” має передбачати стратифікаційні відмінності рівня соціального статусу та його соціальної мобільності (переміщення) в штатному розкладі колективу ВНЗ: 1 – асистент, викладач; 2 – старший викладач (без наукового ступеня); 3 – кандидат наук, доцент; 4 – професор (без наукового ступеня); 5 – доктор наук, професор.

У побудові ***вибірки*** для соціологічного аналізу варто передбачати репрезентацію окремих досягнень викладачів: кількість років педагогічного досвіду членів колективу, їх науково-дослідна активність у здійсненні наукових розвідок та специфіка роботи кафедр ВНЗ – фундаментальних дисциплін, гуманітарних та профілюючих, а також додаткові характеристики викладачів – базова освіта, рівень комунікативної культури, захоплення, творчі вміння та навички тощо.

Представникам різних професійно-кваліфікаційних груп викладачів пропонується за 5-бальною шкалою оцінити ступінь важливості професійно-кваліфікаційних та соціально-психологічних ознак діяльності працівника ВНЗ.

У результаті аналізу експертних вимог та пропозицій і на основі рейтингових оцінок варто визначити чотири групи рис, які певною мірою репрезентують ***ядро*** структури евристичної моделі професійного портрета викладача ВНЗ:

До ***першої групи*** варто віднести риси, які характеризують професійну діяльність викладача: аналітичність, ерудиція, евристичність, оригінальність мислення, креативність, новаторство, творчий підхід до справи, здатність до узагальнення та рівень володіння професійними знаннями.

У другій групі репрезентуються такі риси: самокритичність, організаторсько-методичні вміння, досвід роботи тощо.

Третю групу складають якості, які представляють комунікативно-адміністративну діяльність: педагогічне вміння здійснювати керівництво колегами та студентами, навички творення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі, вміння стимулювати, вимагати, контролювати та знати проблеми власного колективу, а також вимогливість та турбота про зростання професійно-кваліфікаційного статусу інших колег.

Четверта група складається із рис, які притаманні особистості в галузі загальної культури: духовні запити, потреби та інтереси, творчі вміння та навички, а також знання гуманітарного характеру, загальна ерудиція, навички ораторського мистецтва та вміння розбудовувати власний імідж викладача.

Таке емпіричне "ядро" складається із групи досить тісно пов'язаних між собою показників та індексів. Водночас зі зниженням рівня кореляційного зв'язку між конкретними елементами кластерів (груп ознак), перелік якостей, які входять до такого ядра, може бути збільшена або розширена. При зменшенні тісноти зв'язків у цій структурі шляхом експериментальної роботи можуть бути запропоновані додаткові групи ознак професійного портрета викладача.

До такої "додаткової" групи можуть входити такі риси, як вихованість, витриманість, толерантність, вміння спілкуватися з колегами та студентами, справедливість, доброзичливість та повага до іншої думки.

До другої ("резервної") групи можна також віднести окремі професійні риси, а саме: корпоративність, гордість за власний колектив та його досягнення, власний стиль поведінки, обов'язковість, принциповість, авторитетність та енергійність.

Дослідницька методика має передбачати включення контрольних запитань у дослідницький інструментарій, які дозволяють не лише пересвідчитись в отриманні достовірних та об'єктивних результатів, але й розширити параметри евристичної моделі викладача з подальшою її екстраполяцією в інші галузі соціальної практики.

До основних особистих параметрів професійного простору, які характерні для викладачів та які посідають більш високий статус у колективі й виконують контролюючі обов'язки, можна зарахувати: високий рівень виконання соціальних вимог, свідомий контроль поведінки, моральних норм та педагогічних правил. Такі риси істотно корелюють із діловою спрямованістю особистих інтересів та мотивацій до лідерства.

Отримані характеристики віртуальної евристичної моделі викладача ВНЗ можуть бути використані при оцінці конкретних осіб та слугувати підґрунтям в атестації кадрів та більш раціональній кадровій політиці в управлінні професорсько-викладацькими та вчительськими колективами. Тим часом "ні роботодавці, ні окремі споживачі освітніх послуг не володіють достатньо тривалим горизонтом планування" [11, с. 376].

При проведенні діагностики різноаспектних видів інтелектуальної, професійної й духовно-творчої діяльності та визначення основних характеристик соціально-професійного портрета викладача важливо враховувати соціально-психологічні та морально-етичні цінності, які мають певний самодостатній характер та узагальнюються поняттями "ставлення до інших", "моральна самооцінка", "особиста гідність та незалежність суджень", "кар'єра", "дружба": ставлення до викладача його колег (експертні оцінки); власна поведінка, вчинки щодо колег (самооцінка); розширення ерудиції, розвиток здібностей (стажування тощо); можливість бути незалежним у поглядах та вчинках (статус); громадське визнання, суспільна оцінка досягнень викладача (рейтинг); можливість професійного зростання (соціальна мобільність); наявність друзів та оцінка ними характерних рис конкретної особистості.

Запровадження системи соціально-педагогічного моніторингу в навчальному закладі дозволяє отримати широку та різноаспектну інформацію стосовно якості освітнього процесу, динаміки засвоєння знань й здобуття вмінь і навичок студентів, дізнатися про соціальні установки та ціннісні орієнтації суб'єктів навчально-виховного процесу, проводити виважену та науково обґрунтовану кадрову політику. Для отримання об'єктивної та репрезентативної соціальної інформації соціально-педагогічний моніторинг передбачає відповідні рівні, способи та етапи збору, аналізу та інтерпретації емпіричної інформації. Широкого резонансу набувають дослідження, які проводяться систематично, з використанням нових методів, з метою визначення динаміки соціально-педагогічного процесу в багатьох вимірах соціального часу й простору.

Отже, можна дійти таких висновків:

1. Реформування освіти в країні залежить від активної модернізації і вдосконалення державних стандартів освіти та оптимізації системи моніторингу обсягу знань, умінь і навичок студентів й запровадження новітніх морально-етичних засад процесу освіти.

2. Важливий напрям здійснення освітніх реформ полягає в глибокому і тісному поєднанні фахової підготовки з урахуванням регіональних особливостей і можливостей розширення та реалізації ресурсного потенціалу суб'єктів навчально-виховного процесу.

3. Моніторинг як метод постійного вивчення навчально-виховного процесу та аналізу емпіричної інформації з метою порівняння базових і нормативних показників й попередження небажаних відхилень

у процесах пізнання, спілкування та дозвілля студентської молоді важливо запроваджувати в діяльність освітніх закладів.

4. Моніторинг набуває поширення в екології, економіці, політології, соціології, педагогіці та інших наукових галузях. Він зумовлює відстеження динаміки прояву соціальних орієнтацій та настанов різних соціально-демографічних груп населення, уможливлює здійснення діагностики проявів політичної активності електорату, дозволяє здійснити вимірювання ступеня соціально-психологічної напруженості в різних регіонах країни.

5. За допомогою методики соціально-педагогічного моніторингу можна визначити ефективність функціонування різних компонентів навчально-виховного процесу та результативності педагогічних дій. При цьому налагоджується зворотний зв’язок між педагогічною системою та іншими елементами соціальної структури суспільства, між рівнем презентації навчального матеріалу викладачами та його засвоєнням студентами.

6. Соціально-педагогічний моніторинг сприяє визначенню ступеня дисперсії (відхилення) між запланованими параметрами навчально-виховної моделі та реально отриманими результатами успішності, мотивації, професійної спрямованості суб’єктів навчально-виховного процесу.

7. Універсальність методики моніторингу проявляється в можливостях його впровадження в діяльність загальноосвітньої школи, ВНЗ та інших соціальних інститутів освіти й виховання з метою подальшої діагностики розвитку здібностей студентської молоді, здобуття умінь займатися самоосвітою та самовдосконаленням й розбудовувати інноваційні морально-етичні моделі соціальної взаємодії.

Література:

1. Фройд З. Вступ до психоаналізу / Пер. з нім. П. Таращук. – К. : Основи, 1998. – 709 с.

2. Аграрна реформа в Україні (соціологічна діагностика). За ред. В. Тарасенка. – К. : Інститут соціології НАН України, 2007. – 576 с.

3. Там само. – С. 20.

4. Там само. – С. 21.

5. Ю. Подгурецки, С. Щудло. Образование как информационно-комуникативная система. – Москва-Сосновец-Дрогобич, 2010. – 166 с.; Сидоренко О. П., Раков С. А., Русанова Н. О. Міжнародні порівняльні дослідження як інструмент вдосконалення національних систем математичної освіти // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Збірник наук. праць. – Харків: Видавничий відділ ХДУ, 2008. – С. 514-519; Вербець В. В. Соціально-педагогічний моніторинг у вузі: методологія, методика, організація: Монографія. – Рівне: РДГУ, 2002. – 309 с.; Наводнов В., Масленіков О. Федеральний Інтернет-екзамен у системі вищої освіти Російської Федерації // Вісник ТІМО: Тестування і моніторинг в освіті. – 2007. – № 12. – С. 12-15; Щудло С. А. Моніторингові дослідження якості освіти // Молодіжна політика: Збірник матер. VI Міжнар. наук.-практ. конфер. – Дрогобич, 2009. – С. 193-197.

6. Щудло С. А. Якість освіти: методологічні аспекти дослідження // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Збірник наукових праць. – Харків: Видавничий відділ ХДУ, 2008. – С. 76-79.

7. Моніторинг якості освіти: методи, форми, організаційне забезпечення / Південоукр. регіон. ін-т післядтпломної освіти педагог. кадрів / Уклад. Зубко А. М., Товстуха Н. В., Морев О. О. – Одеса, 2001. – С. 7-21.

8. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою. – Харків: Крок, 1999. – С. 17-23.

9. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2000. – С. 372.

10. Орбан-Лембрик Л. Перспективні напрями розвитку соціальної психології в контексті реальних потреб суспільства // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 16-21.

11. Щудло С. А. Освітні реформи: небезпеки інституційних пасток. – С. 374-379 / Молодіжна політика: проблеми та перспективи. Вип. 2: [збірник наукових праць / наук ред. С. А. Щудло]. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – 498 с.

УДК 373.3

Войцеховська О. В.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто основні теоретичні положення корекційної роботи з когнітивного розвитку молодших школярів. Закцентовано увагу на технології предметно-орієнтованого тренінгу з урахуванням особливостей навчальної дисципліни, її змісту й методів викладання. Обґрунтовано зміст корекційної роботи з урахуванням співвідношення інваріантного іваріативного у когнітивному розвитку.

Ключові слова: *технології розвиваючого навчання, розвиваючі роботи, навчальний розвиток, серіація, предметно-орієнтований тренінг, когнітивний розвиток.*

В статье рассмотрено основные теоретические положения коррекционной работы по когнитивному развитию младших школьников. Внимание акцентируется на технологии предметно-ориентированного тренинга с учетом особенностей учебной дисциплины, ее содержания и методов преподавания. Обосновано содержание коррекционной работы с учетом соотношения инвариантного и вариативного в когнитивном развитии.

Ключевые слова: *технологии развивающего обучения, развивающая работа, учебное развитие, сериация, предметно-ориентированный тренинг, когнитивное развитие.*

The article reviews the basic theoretical principles of corrective work on cognitive development of younger students. Is emphasized on the technology of object-oriented training in view for the discipline, its content and teaching methods. Economic substance corrective work considering the ratio of invariant ivariatyvnoho in cognitive development.

Keywords: *technology developing training, developmental work, educational development, seriatsiya, subject-oriented training, cognitive development.*

Проблема розвитку особистості належить до однієї з найважливіших проблем педагогічної психології. Для цього потрібно розвивати особистісний потенціал, а також його продуктивну реалізацію. Звертаємо увагу на особливу властивість особистості молодшого школяра – суб'єктність (специфічна організація психічного, що сприяє активній, творчій свідомій та цілеспрямованій побудові, реалізації та розвитку діяльності).

Психологічна робота з когнітивного розвитку ділиться на корекцію когнітивного розвитку й властиво роботу, спрямовану на когнітивний розвиток. У першому випадку можна говорити про психотехніку корекції когнітивного розвитку, а в іншому про психотехніку властиво когнітивного розвитку, тобто про розвиток когнітивного розвитку, як би тавтологічно не звучало це визначення.

Корекція розвитку – це виправлення вроджених або набутиих недоліків фізіологічного, психологічного чи соціального розвитку. Залежно від походження недоліку й засобів, що використовуються для його усунення, розрізняють: психологічну, медичну, логопедичну, педагогічну, соціально-педагогічну корекцію.

Психологічна корекція – організований вплив на клієнта з метою зміни показників його активності відповідно до вікової норми психічного розвитку. Це виправлення недоліків розвитку уваги, пам'яті, мислення, уяви. Нейропсихологічна корекція являє собою корекцію психологічних функцій (мова, письмо, довільні рухи), порушених у результаті черепно-мозкової травми.

Завдання корекції – усунути недолік. Корекція не завжди можлива, терапія в принципі завжди. А. Ейнштейн якось помітив, що "у світі дві речі безмежні – всесвіт і людська дурість. Але я ще сумніваюся щодо першої".

Терапія пов'язана з переживаннями й взаєминами людини, тобто з її особистістю. Корекція – з операціонально-технічною стороною людської діяльності. Ефективність корекції висока там, де вона можлива. Ефективність терапії досить відносна, часто зазнає сумніву. Наприклад, Г. Айзенк протягом усієї своєї професійної кар'єри займався викриттям психоаналізу як неефективної терапії. Відомо, що час лікує душевні рани часто не гірше терапевта.

Розвиток – це закономірна зміна психічних функцій у часі, що виражається в їхніх кількісних, якісних і структурних перетвореннях. Розвиток має періодизацію й вікові нормативні характеристики. Психолог, займаючись розвитком когнітивної сфери, просуває дитину на більш високі в порівнянні з нормативом рівні розвитку пізнавальних процесів. Ця практика подібна до роботи тренера в спорті. При цьому психолог працює в зоні найближчого розвитку дитини, не вимагаючи від нього неможливого.

© Войцеховська О. В., 2012

Розвиток є вдосконалювання наявного. Корекція – формування відсутнього. Корекція як виправлення недоліків когнітивного розвитку орієнтована, насамперед, на актуальний розвиток дитини, на приведення його у відповідність із віковими вимогами. Звичайно, випливає, що корекція орієнтована на вчорашній день розвитку, вона доформує у дитині те, що стихійно не сформувалося. (Наприклад, уважність при письмі). Розвиток глобально, абстрактно. Це символ віри всіх гуманітаріїв, зміст гуманітарних технологій і форма існування природи, суспільства й людського мислення.

Корекція як виправлення недоліків актуального розвитку має будуватися на основі діагностики цього розвитку. Діагностика дозволяє виявити той недолік, який корекція має усунути, виправити. Тому корекція має бути діагностичною, спиратися на діагностику. Діагностика, своєю чергою, має переслідувати корекційну мету й мати корекційну спрямованість. Можна говорити про принцип єдності діагностики й корекції розумового розвитку, який обґрунтував К. М. Гуревич.

Корегування пізнавального розвитку (процесу, стану, властивості) являє собою здатність пізнавальної характеристики до змін під впливом корекційних впливів, своєрідне відлуння на них. Це питання про межі й можливості когнітивних змін. Як відомо, Ж. Піаже й Л. С. Виготський протистояли в розв’язку цієї проблеми.

Близьким є до корекції поняття “проективність когнітивного розвитку”. Але це останнє застосовне вже до перспектив просунутого розвитку, до розв’язку питання про те, у якій мірі рівень і тип розвитку може бути заданий ззовні, спланований, визначений в основних своїх параметрах. Корекційність психологічного інструментарію – це відповідність корекційної методики властивості, яка піддається корекції, своєрідна її корекційна валідність. У корекційності розкривається корекційний потенціал, використовуваної корекційної методики. Поняття валідності в корекції когнітивного розвитку не розроблене.

Однією із форм когнітивного розвитку є тренінг. Тренінг виступає основною формою психологічної роботи поряд з консультуванням і терапією.

Навмисні зміни когнітивної сфери, або розвиваючі впливи, ведуть до появи розумових дій більш високого рангу й підвищення статусу цих дій у цілісній пізнавальній діяльності дитини.

Термін “навмисні зміни” запропонований С. І. Макшановим. Поняття “зміна” рівне за своїм форматом (Дж. Брунер) з поняттям “рух”. Зміна взагалі розглядається як синонім руху у виділенні цього найважливішого атрибута матерії. Зміна супроводжує будь-який рух і взаємодію, перехід з одного стану в інший.

До зміни належать будь-які просторові переміщення, внутрішні перетворення форм матерії, усі процеси генезису й розвитку. На нашу думку, погоджуючись з С. І. Макшановим, вдалим є термін “навмисні зміни” для позначення роботи з когнітивного розвитку. Зокрема, важливим є теза про те, що “зміна можлива без розвитку, розвиток – ні”. Це означає, що далеко не будь-які зміни в когнітивному розвитку можна зарахувати до розвитку когнітивного розвитку (про виправданість цієї тавтології мова вже йшла). Іншими словами, до виникнення нових когнітивних структур або атрибутивних властивостей структур, що вже склалися.

С. І. Макшанов пропонує визначити навмисні зміни “як усвідомлену активність суб’єктів взаємодії, спрямовану на гармонізацію їх особистісного й професійного буття”.

У зв’язку зі сказаним тренінг можна визначити як форму навмисних розвиваючих змін когнітивного розвитку або когнітивної сфери у випадку об’єктивації процесу розвитку.

У руслі проведеного обговорення виникає питання про співвідношення навмисно незмінного (інваріантного) і навмисно змінюваного (варіативного) у когнітивному розвитку. Питання про змінюваність психіки – це більшою мірою питання віри й переконань. Архімед говорив: “Дайте мені точку опори, і я переверну Земну кулю”. Сучасний Архімед від психології Дж. Брунер – геній нового й старого Світла – самовпевнено стверджував: “Дайте мені методику, і я з будь-якого дурня зроблю генія”.

Ми виділяємо дві методологічні позиції з питання про співвідношення змінюваного й незмінного в розвитку.

Перша позиція активного втручання й керованих змін. Являє собою вираження діяльнісного підходу (Леонтьєв, Гальперін, Давидов). Виходить із переконання про високу пластичність психіки й схильності до змін. Ґрунтується на некласичній психології, головний принцип якої “принцип втручання в реальність”.

Друга позиція виражається у фасилітарному впливові на суб’єкт когнітивного розвитку для пробудження його внутрішніх потенцій. Це позиція гуманістичної психології, яку відстоює К. Роджерс і його послідовники. Психолог не змінює, а створює умови для зміни, які може здійснити тільки сам клієнт. Ця позиція відповідає методологічному дискурсу постмодернізму.

Постнекласична психологія бере на озброєння принцип “благоговіння перед розвитком”, що є переосмисленням етичної концепції А. Швейцера стосовно психології”. Він вимагає осмислення меж “формуючих експериментів”, стверджує, що до будь-якого типу проектування людського розвитку треба ставиться із крайньою обережністю (В. П. Зінченко). Принцип виводить на передній план внутрішню логіку індивідуального розвитку, яка проявляється у феноменології доль творців.

Ми розділяємо розвиваючі впливи, що змінюють, на здійснювані за бажанням суб'єкта й без його бажання. Впливи, здійснювані без бажання, можуть бути прямими й непрямими. Під час когнітивного розвитку виникають важко змінювані когнітивні структури та їх атрибутивні властивості, що становлять інваріантну частину процесу розвитку. Разом із цим у когнітивному розвитку відбуваються зміни, що не зачіпають його основи, а дотичні інформаційно-знаннєва його частини, інакше кажучи, усього того змістовного наповнення когнітивної сфери, яким оперують стійкі когнітивні структури. До перших належать інтеріоризовані культурні константи когнітивного розвитку у формі генотипу, архетипу й фольклору. До других можна зарахувати зміст орієнтовної частини дій, деякі види оман, еталони й зразки оцінної діяльності й т. ін.

Співвідношення незмінного й змінюваного в психіці людини можна уявити у формі квадрата, що розширюється, який виступає своєрідною моделлю цього співвідношення. У психіці виникають зони незмінного, досягнуті рівні, що сформувалися шари психіки (мислення, почуттів і т. ін.), зони найближчих і віддалених змін, пов'язані з появою нових культурних шарів психіки.

Представлена модель будується на трьох припущеннях. Згідно з першим припущенням у психіці відбувається ріст інваріантної частини й звуження варіативної. Ця тенденція виражається в падінні здатності до змін. Згідно з другим припущенням, бажані зміни одного аспекту психіки ведуть до небажаних змін іншого аспекту. Наприклад, особистісний ріст як благо для себе може обертатися егоїзмом для навколишніх. І, нарешті, третє припущення фіксує розбіжність рангу психологічної проблеми для клієнта й рангу цієї проблеми для психолога.

Тренінг є формою роботи з когнітивного розвитку з погляду психолога. Для учня-учасника тренінгу він уже виступає формою когнітивного розвитку. На нашу думку, залишається слабо розробленою технологія тренінгу когнітивного розвитку.

На нашому баченні питання ми зупинимося більш докладно. Навмисні розвиваючі зміни, або, іншими словами, цілеспрямовані розвиваючі впливи, можуть здійснюватися у двох основних формах: навчання й тренінгу. Технологія розвиваючого впливу являє собою двошарову діяльність.

Перший – змістовний шар включає різні когнітивні приймання й техніки, наприклад, мнемічні або евристичні.

Другий – методичний – містить приймання організації й формування пізнавальної діяльності різного операціонального змісту.

Розвиваючі технології реалізуються, насамперед, в однойменних системах навчання, розроблених у руслі формуючого психологічного експерименту. Ми розрізняємо два різновиди тренінгу:

– предметно-орієнтований тренінг;

– тренінг, не орієнтований на який-небудь навчальний предмет, так би мовити, що розвиває.

Усі технології розвиваючого впливу, або розвиваючі технології, можна поділити, таким чином, на три види:

– технології розвиваючого навчання (РН);

– розвиваючі роботи (РР)

– навчальний розвиток (НР).

Цільова настанова системи РН виражається в словах: навчаючи – розвивати, предметно-орієнтованого тренінгу – розвиваючи – навчати й загальнорозвиваючого тренінгу – розвиваючи – розвинути.

Зупинимося більш докладно на особливостях виділених технологій.

До технологій РН належить тільки система навчання Д. Б. Ельконіна-В. В. Давидова. Ця система показує, як проектувати зміст і методи навчання, щоб вони розвивали в школярів теоретичне мислення як головну мету цієї психолого-дидактичної системи.

Розвиваючі тренінги можуть будуватися на теоретичних посиланнях різних шкіл і напрямів у вивченні мислення й творчості. Назвемо деякі з найбільш впливових шкіл. Це, насамперед, теорія планомірного формування розумових дій і понять Гальперіна. Потім концепції продуктивного мислення З. І. Калмикової, творчості Я. А. Пономарьова й творчого процесу Д. Б. Богоявленської.

Особливо варто виділити концепцію творчої обдарованості А. М. Матюшкина. Ведеться розвиваюча робота з молодшими школярами по програмі міждисциплінарного навчання. На уявленні про дивергентне мислення американського вченого Д. Гілфодрда, побудував свою технологію розвитку творчого мислення його учень Дж. Рензуллі. Ця технологія активно освоюється російським психологом Ю. Б. Гатановим. Розроблені системи занять з розвитку логічного й авторського мислення.

Широкої популярності серед учителів і шкільних психологів набули уроки психологічного розвитку Локалової. Когнітивний розвиток є єдиною цільовою настановою перерахованих технологій.

Особливістю предметно-орієнтованого тренінгу є те, що його зміст черпається з поточних тем, досліджуваних дітьми на тих або інших уроках. Успіхи в розумовому розвитку школярів тим помітніші, чим легше дається засвоєння навчального матеріалу, росте успішність.

Сама технологія предметно-орієнтованого тренінгу запозичується вчителем, що проводять тренінг, із практичної психології. Мета описуваного тренінгу – розвиваючи навчати. Предметно-орієнтований тренінг будується з урахуванням особливостей навчальної дисципліни, її змісту й методів викладання. Теоретичною підставою для розробки такої форми розумового розвитку може слугувати психолого-педагогічна класифікація навчальних дисциплін і їх предметно-методична презентація, запропонована Н. А. Алексєєвим.

Автор підрозділяє навчальні предмети на три групи:

– структурно-орієнтовані;

– позиційно-орієнтовані;

– смисло-орієнтовані.

В основі такого розрізнення лежить метод презентації навчального знання й “резонуючі” йому психологічні механізми засвоєння. До першої групи належать фізико-математичні й природні дисципліни.

До другої входить низка гуманітарних дисциплін, таких як історія, юриспруденція, іноземна мова й ін. Третю групу утворюють література й предмети освітньої сфери “Мистецтво”.

Предмети структурно-орієнтованої групи припускають відпрацьовування навичок предметно-специфічного мислення, що будується на аксіоматичній основі виконання, що вимагає алгоритмічних дій, жорстко організованих, тобто без єдиної частки суб’єктивізму. Під час навчання цим предметам формуються такі логічні навички: узагальнення, обмеження й визначення окремо взятого поняття, порівняння двох понять і встановлення між ними зв’язків різного виду, класифікація й серіація декількох понять.

Позиційно-орієнтовані предмети допускають багатозначність позицій, неоднозначність трактувань, певну “розмитість” тверджень і обсягів використовуваних понять. “Позиційне” мислення, сформоване при вивченні цих наук, має певну частку суб’єктивності, упередженості, поряд з використанням чіткого наукового апарата. У цьому мисленні поєднуються віра, думки й істина. Воно будується на прийнятті й формуванні певної позиції та її відстоюванні.

Освоєння предметів смисло-орієнтованої групи припускає з боку суб’єкта навчання відчуття, вживання в предмет, спрямованість на те, щоб відчути не стільки автора, скільки через нього себе, свої переживання, позначаючи їх засобами, які дає художній твір. Предмети цієї класифікаційної групи формують у школярів “емпатичне” мислення, що оперує не стільки морально-естетичними категоріями, скільки відповідними переживаннями. Розвиваюча своєрідність виділених груп навчальних предметів виражається в різному їхньому впливі на параметри розумового розвитку, що є відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл параметрів розумового розвитку учнів по групах навчальних предметів

Параметри розумового розвитку	**Групи навчальних предметів**		
	структурно-орієнтовані	**позиційно-орієнтовані**	**смисло-орієнтовані**
мотивація	пізнавальний інтерес	погляд, позиція	етичні й естетичні переживання
рефлексія	основи міркувань	порівняння позицій	саморозуміння й самовідчуття
самостійність	аргументація висловлень	уміння слухати, приходити до згоди	різноманітність самовираження
ціннісні орієнтації	істина	повага позиції (добро)	краса

Форма когнітивного розвитку структурно-орієнтованого типу являє собою тренінг логічних операцій, здійснюваний на поняттях тих предметів даної групи, які вивчаються школярами відповідно до освітньої програми. Такий тренінг включає відпрацьовування вже названих логічних навичок. У тренінгу цього типу обсяг предметно-специфічних компонентів змісту повинен дорівнювати обсягу загальнологічних. І обоє вони повинні перевищувати предметно-особистісну складову. У процесі тренінгу організовується суб’єкт-об’єктна взаємодія за типом квазідослідження.

Заняття за цією технологією в рвмках експерименту з формування у школярів основ логічного й творчогомислення проводять під нашим керівництвом вчителі фізики, хімії, російської мови в низці шкіл Курганської області.

Формами когнітивного розвитку, що відповідають навчальним предметам позиційно-орієнтованого й смисло-орієнтованого типів, виступають відповідно соціально-психологічний (комунікативний) тренінг і тренінг особистісного росту. Ці тренінги популярні як технології чисто розвиваючої роботи, і

широко проводяться для різних цілей практичними психологами. Випадки використання їх як предметно-орієнтованих форм когнітивного розвитку нам невідомі. Розробка подібних тренінгів на матеріалі відповідних шкільних предметів є цікавим перспективним завданням.

На наш погляд, використання запропонованої моделі структури змісту навчальних предметів можна ефективно використовувати для розробки технології предметно-орієнтованого тренінгу.

Література:

1. Блонский П. П. Задачи и методы народной школы / Избранные педагогические и психологические сочинения. – Т. l. – М. : Педагогика, 1979.

2. Божович Е. Д. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. – Изд-во: МПСИ. – М., 2000. – 192 с.

3. Брушлинский А. В. Зона ближайшего развития // Психологич. журнал. – 1994. – № 3.

4. Брушлинский А. В. Субъект: Мышление, учение, воображение. – М. : Воронеж НПО “Модэк”, 1996.

5. Выготский Л. С. О психологических системах // Собр. соч. – М. : 1982. – С. 109-131.

6. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Собр. соч. в 6 т. – Т. 2. – М., Педагогика, 1982.

7. Давыдов В. В. О понятии “развивающее обучение”. – Томск : Пеленг, 1995. – 144 с.

8. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5-14.

9. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психолог. – 1992. – № 3-4. – С. 14-19.

10. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 Т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2.

УДК 159.953

Волошина В. О.

ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ТА МЕТАПАМ’ЯТЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРСПЕКТИВ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ

У статті проведено теоретичний огляд найбільш дискурсивних питань досліджень пам’яті та метапам’яті в контексті інтерференційної теорії. Здійснено аналіз поняття інтерференції та виокремлені основні причини виникнення цього явища, обґрунтувавши що пам’ять та метапам’ять по-різному реагують на нього. Таким чином, коли люди перебувають в умовах інтерференції, їх пам’ять і метапам’ять зазнають невдачі, і вони не можуть контролювати процес запам’ятовування в правильному напрямку, оскільки вони не можуть передбачити вплив інтерференції на їх пам’ять об’єктивно. Запропоновано перспективні завдання майбутнього експериментального дослідження.

Ключові слова: *пам’ять, інтерференція, метапам’ять, судження метапам’яті.*

В данной работе сделан теоретический обзор наиболее дискурсивных вопросов исследований памяти и метапамяти в контексте интерференционной теории. Проведён анализ понятия интерференции и выделены основные причины возникновения данного явления, сделав обоснование того, что память и метапамять поразному реагируют на него. Таким образом, когда люди находятся в условиях интерференции, их память и метапамять терпят неудачу, и они не могут контролировать процесс запоминания в правильном направлении, поскольку они не могут предсказать влияние интерференции на их память объективно. Как итог этой статьи, автор предлагает перспективные цели будущего экспериментального исследования.

Ключевые слова: *память, интерференция, метапамять, суждения метапамяти.*

In the present paper, we made theoretical overview of the most discursive issues of memory and metamemory research with regard to interference theory. The authors conducted an analysis of the interference and highlighted the main causes of this phenomenon and to substantiate that memory and metamemory react differently to it. Thus, when people are under condition of interference, their memory and metamemory possibilities fail, and they cannot control the process of remembering in the correct way as they cannot predict the effect of interference on their memory objectively. As sum of this article, author proposes perspective aims of future experiment.

Keywords: *memory, interference, metamemory, metamemory judgments.*

У дослідженнях пам’яті явище інтерференції описується як таке, що виникає в умовах, коли запам’ятовується інформація, що має схожість із тією, яка вже зберігається в пам’яті [6; 7]. Це явище здебільшого описується як негативне, оскільки є причиною забування або ж ослаблення сліду пам’яті, яке, своєю чергою, в кінцевому результаті унеможливлює коректне відтворення інформації. Оскільки явище інтерференції є доволі розповсюдженим, науковці намагалися пояснити причини його виникнення, і незважаючи на те, що обговорення цієї проблематики триває вже понад століття, ще й досі не визначене конкретне його пояснення. У рамках дослідження пам’яті вивченням інтерференції займалися: Дж. Мюллер, А. Пілзекер, Дж. Менсінк, Дж. Райямакерс, М. Андерсон, Дж. Ніллі, Д. Нельсно, В. МакКінні, Н. Гіі, Дж. Джанзура, Б. Андервуд та ін.; в рамках дослідження метапам’яті: А. Бенжамін, Р. Бйорк, Е. Хішман, Дж. Меткалфе, Б. Фінн, Н. Вахлхейм, Т. Шреб’єр, Д. Нельсон, Д. Еакін, М. Діаз та А. Бенджамін та ін. В останні роки вивченням цієї проблематики активно зайнялися когнітивісти, зокрема в дослідженнях метапам’яті науковці зацікавлені в розкритті питання щодо моніторингу пам’яті в умовах впливу інтерференції. Проблематика вивчення є доволі вузькою, адже інтерес зосереджений довкола питання, як метапам’ять особистості реагує на явище інтерференції, і, чи є можливим, що наслідки впливу інтерференції на пам’ять можуть буди передбачені, відрефлексовані та відкоректовані відповідним чином. Значним внеском можна вважати відкриття Еакін (2005) [14] та впровадження поняття “ілюзія про знання” (“illusion of knowing”), суть якого розкриває ефект впливу інтерференції на метапам’ять. “Ілюзія про знання” передбачає собою надмірну впевненість у тому, що інформація, яка зберігається в пам’яті, є правильною та не містить помилок (граматичних, семантичних, контекстуальних та ін.), хоча насправді, вона, уже під впливом інтерференції, є своєрідним чином викривленою та спотвореною, і під час відтворення є фактично помилковою. Цікавою особливістю впливу цього явища є те, що навіть після відтворення, у більшості випадків, люди є доволі впевненими у тому, що вони вірно відтворили інформацію, та лише в окремих випадках з’являються сумніви у правильності їх відтворення. На цьому етапі досліджень метапам’яті лише розпочинається активне вивчення того, як ми здійснюємо моніторинг пам’яті в умовах інтерференції, і які метапам’яттєві судження є найбільш чутливими до цього явища. З огляду на те, що концепція інтерференції є багатомірною, і причин її

© Волошина В. О., 2012

виникнення, а точніше, пояснення цих причин є декілька, а також враховуючи складність структури метапам'яті особистості, ми ставимо перед собою завдання систематизувати та виокремити актуальні перспективи вивчення впливу інтерференції на метапам'ять особистості.

Метою цієї статті є теоретичний аналіз перспектив дослідження метапам'яттєвих суджень в умовах впливу інтерференції.

Поняття "інтерференції" було вперше запропоноване німецьким психологом Бергстромом у 1892 році. При виконанні завдання із використанням "ефекту Струпа" він помітив, що після запам'ятовування першої позиції кольорів, відтворення другої та третьої позиції є набагато повільнішими. Надалі теоретичною розробкою поняття зайнялися його колеги Мюллер та Пілзекер. У своїй спільній роботі вони дійшли висновку, що інформація, яка є проміжною під час запам'ятовування створює асоціативний зв'язок, який пригальмовує та перешкоджає відтворенню інформації, це явище вони назвали як "зворотне гальмування" ("retroactive inhibition"). Продовжуючи свої пошуки, вони активно вивчали це явище, робота Мюллера та Пілзекера увійшла в історію психології як "класична теорія інтерференції". Причиною забування не є швидкоплинність часу, як вважалося раніше, а події, які схожі між собою, і спогади про них, які накладаються один на один: "ми можемо пам'ятати що ми їли вчора на вечерю, проте ми не пригадаємо, що ми їли тиждень, місяць тому, причиною цьому не є час, а рутинність та подібність наших дій, які і викривляють наші спогади". З огляду на обмеженість людської пам'яті, ми стаємо жертвами рутини, яку ми запам'ятовуємо, проте основна причина полягає в нездатності усвідомити власну обмеженість розпізнати та ідентифікувати схожу між собою інформацію на метарівні. Класична теорія інтерференції була базовою понад півстоліття, проте наукові пошуки уже здійснювалися в напрямі пояснення причин виникнення і більш детального огляду, а власне, як діє явище інтерференції. Зокрема, в інтерференційній теорії можна виокремити дві базові причини її виникнення, це: оклюзія (occlusion) та відучування (unlearning). Ми не заперечуємо того факту, що в теорії інтерференції існують і інші пояснення, яким чином працює цей механізм, проте виокремленні нами причини є найбільш обговорюваними в літературі. Отож, ефект оклюзії можна охарактеризувати своєрідним виникненням "пробки", коли інформація, яка відтворюється "закупорюється" і не може бути відтвореною, або ж відтворюється частково. Досить часто люди в ситуації "закупорювання" відтворення знаходяться під впливом ефекту "на кінчику язика" ("tip of a tongue"), яке описується, як відчуття, що "те, що необхідно пригадати, ви нібито пам'ятаєте, і що воно ось-ось, у скорому часі пригадається". Таке відчуття є настільки сильним, що люди можуть бути доволі впевненими у тому, що незабаром розпочнеться відтворення, хоча, насправді, воно може і не настати. Якщо говорити про явище "відучування", воно характеризується частковим "випаданням" інформації, що зберігається в пам'яті, характерним є явище фрагментації самих спогадів. Це є актуальним, коли ми мимовільно щось запам'ятовуємо і коли вже намагаємося довільно це відтворити, то ті частини, які "випали", ми намагаємося заповнити самостійно, при чому це може відбуватися не усвідомлено. Отож, "відучування" є результатом некоректно або частково збереженої інформаці, де люди перебувають під впливом дезінформації, зі спробою отримання чітких спогадів, вони намагаються заповнити прогалини інформацією, яку вони думають, що пам'ятають [20; 27; 7]. Ця фрагментація отримує пояснення тим, що спочатку закодовані асоціативні зв'язки між елементами цієї події були зруйновані або пошкоджені під впливом постійного накопичення подальшого досвіду, або минулого досвіду, який втручається в міжасоціативні зв'язки та заповнює "прогалини" у спогадах.

Враховуючи той факт, що система пам'яті є досить масштабною, містить масу джерел та ресурсів, ми не можемо ігнорувати того, що під час здобуття нового досвіду, ми, з метою швидкого освоєння інформації, часто, усвідомлено намагаємося його проасоціювати із тією інформацію що вже нам відома, і таким чином об'єднати її. На жаль, цей метод і є основною причиною виникнення інтерференції. Надалі, коли ми намагаємося відтворити цю інформації, частинки сполучень і асоціації, викривляють результативність відтворення (власне, ці асоціативні зв'язки стають часткою самого відтворення або ж взагалі деструктивно впливають на відтворення, утворюючи оклюзію). Залежно від того, наскільки індивід вміє відчувати та диференціювати, контролювати процес асоціювання, залежить і коректність майбутнього відтворення. Зрештою, ми підійшли до логічного підсумку, що одним із шляхів, для подолання негативного впливу інтерференції, є обхід її на метарівні. Індивід як суб'єкт пізнання може здійснювати пізнавальну діяльність, що спрямована на вивчення процесів перебігу власної пізнавальної активності, в цьому випадку – пам'яті та процесів запам'ятовування. Чи справді люди можуть передбачати вплив інтерференції на пам'ять? Яким чином здійснюється моніторинг пам'яті в умовах впливу інтерференції? Розглянемо, яким чином і на якому етапі вивчення проводяться дослідження в контексті метапам'яті особистості. Окреслимо основні положення цього підходу.

Моніторинг метапам'яті особистості визначається як процес структурування та збору інформації щодо репродуктивних можливостей нашої пам'яті та приймає вигляд метакогнітивних думок (метапам'яттєвих суджень) [17; 27]. Визначають декілька різновидів метакогнітивних суджень: судження про легкість вивчення (EOL), судження про вивчене (JOL), миттєві судження про вивчене (iJOL), відстроченні судження

про вивчене (dJOL), відчуття про знання (FOK), судження ретроспективної впевненості (RCJ) та інші. Відмінність між різновидами суджень полягають, по-перше, у часовому проміжку, в якому вони здійснюються (до, після та під час запам’ятовування), а також від контрольного запитання, яке ставить собі людина в процесі засвоєння інформації (напр.: На скільки добре я запам’ятав? (JOL) На скільки я впевнений у тому, що правильно відтворю інформацію? (RCJ) та ін.). Якщо проаналізувати теоретичні підходи до вивчення метапам’яті, можна підсумувати, що основною особливістю вивчення метапам’яті, власне, і є метапам’яттєві судження, які носять характер чіткого стандартизованого інструментарію для експериментальних досліджень, що є уподібненими до реальних щоденних думок та оцінок, які ми здійснюємо під час запам’ятовування, з відмінністю, що ми не надаємо цьому тієї усвідомленості та вони не носять того чіткого звітного характеру, а здійснюються більш мимовільно, проте є координуючою та контролюючою силою щодо наших подальших дій (повторити пройдений матеріал чи ні).

Центральним питанням у дослідженні метапам’яті є те, як точно люди можуть передбачити можливості власної пам’яті запам’ятовувати, зберігати та відтворювати інформацію. Інтерференція, як ми вже зазначили, відома як явище, що впливає безпосередньо на пам’ять, і сила її впливу залежить від різноманітних чинників. У психології виокремлюють два види інтерференції: проактивна інтерференція (ПІ) та ретроактивна інтерференція (РІ). РІ виникає за рахунок запам’ятовування нової інформації, яка власне здійснює інтерференційний вплив на відтворення попередньої інформації, і таким чином перешкоджає її правильному відтворенню [12]. РІ є результатом зниження первинної функції запам’ятовування за рахунок утворення нової функції запам’ятовування, нового сліду пам’яті. Мюллер та Пілзекер (1990), продовжуючи вивчення явища інтерференції, вперше запропонували тлумачення цього ефекту, і, як результат, були сформовані основні положення класичної теорії РІ. Переповнення блоку пам’яті різноманітною інформацією або завданнями може викликати значимий вплив ефекту інтерференції щодо відтворення попередньо вивченої інформації. Найбільш значущим висновком у класичній теорії РІ є те, що “забування є не лише слабкістю або неспроможністю системи пам’яті” [11], а є швидше невід’ємною частиною процесу зберігання та структурування інформації. Стандартним поясненням причин виникнення РІ є конкуренція, де нові асоціації конкурують з попередніми, і домінантність нових асоціацій унеможливлює пригадування попередньо вивченої інформації. Згідно з теорією проактивної інтерференції (ПІ), ПІ виникає в умовах запам’ятовування інформації зі схожим контекстом, крім того, чим більш взаємопов’язаною є інформації, тим більшим є ефект інтерференції на пам’ять [27].

Отож, згідно з інтерференційною теорією, інтерференція впливає на пам’ять та метапам’ять по різному [23; 28; 33], оскільки метапам’яттєві судження ґрунтуються не на шляху пам’яті, а на основі іншої інформації, до якої люди мають доступ під час здійснення моніторингу. Джерела такої інформації можуть містити схожу, взаємопов’язану інформацію, що відтворюється у відповідь на стимул; знайомість цільової інформації з якою асоціюється стимул; легкість доступу до інформації, що запам’яталася [33]. Відповідно до цього погляду, Еакін [14] припустила, що пам’ять та метапам’ять можуть знаходитися під різними чинниками впливу в умовах ретроактивної інтерференції (РІ). Досить велику кількість причин було виокремлено, як таких, що зумовлюють вплив ефекту інтерференції на метапам’яттєві судження, а саме: тривалість запам’ятовування [13], змагання цільової інформації [19], схожість стимулу [24], розмір стимульної інформації [26], розмір цільової інформації [30], взаємопов’язаність стимульної та цільової інформації [28] та семантична схожість інформації [31] та ін.

Відповідно до окремих досліджень впливу ефекту інтерференції на метапам’ять, люди не можуть передбачити її негативний вплив на майбутню продуктивність відтворення, проте, з іншого боку, згідно з попередніми дослідженнями, можуть виникати певні обставини, за яких досліджувані можуть передбачити чинники, що обмежують доступ до вивченої інформації [14; 19]. Згідно з інтерференційною теорією, метапам’яттєві судження ґрунтуються на безлічі інших ресурсів, до яких люди мають доступ: взаємопов’язана інформація, що відтворюється, у відповідь на пошукову активність; легкість або плавність, з якою відтворюється інформація; знайомість стимулів інформації щодо інформації, з якою вона асоціюється та ін. Власне тому люди спотворюють об’єктивну природу їхньої пам’яті, і відповідно, точність майбутнього відтворення ґрунтується на значній кількості суб’єктивних стимулів. З іншого боку, передбачення продуктивності запам’ятовування піддаються впливу інтерференції, відтак метапам’яттєві судження є надміру впевненими [36; 14], проте цей факт негативно впливає на відтворення, оскільки вони не можуть точно передбачити майбутню продуктивність пам’яті в умовах впливу інтерференції. Попередні знання та/або асоціації спотворюють процес запам’ятовування нової інформації та зумовлюють виникнення надміру впевнених суджень, вищеназвану “ілюзію про знання” [14]. Коли люди знаходяться під впливом “ілюзії про знання” вони оцінюють, що досконало запам’ятали інформацію, проте прогностична валідність таких суджень близька нулю. Коли люди не можуть правильно передбачити майбутню спроможність відтворить інформацію, то це впливає не лише на метапам’ять, але й на весь процес запам’ятовування нової інформації, яка взаємопов’язана та/або асоціюється із попередньою. Тому, коли люди знаходяться в умовах інтерференції, можливості

їхньої пам'яті та метапам'яті зазнають поразки, і вони не можуть адекватно контролювати процесом запам'ятовування, оскільки люди не можуть правильно передбачити вплив ефекту інтерференції на їхню пам'ять,

Діаз та Бенжамін (2010) припустили, що JOL здійснені впродовж ПІ завдань, ґрунтуватимуться на змаганні цільової інформації або на знайомості стимульної. Якщо JOL ґрунтуватимуться на змаганні цільової інформації, вони зменшуватимуться зі збільшенням проб і, навпаки, будуть збільшуватися, якщо вони є чутливими до знайомості стимульної інформації. Меткалфе, Шварц та Джоаквуім (1993) дослідили, як ефект ПІ впливає на FOK, та дійшли висновку, що люди справді не можуть передбачити вплив ПІ, проте була виявлена одна особливість – FOK є надміру впевненими щодо тієї інформації, де стимульна (а не цільова інформація) повторювалася. Тому ми можемо припустити, що на FOK впливала більше знайомість стимулу, а не ПІ [13]. Щодо РІ теорії, Макі (1999) виявила, що знайомість стимульної інформації не впливає на JOL, оскільки досліджувані можуть правильно передбачити, що стимули, які є в парі, із декількома цільовими словами будуть продукувати гірше відтворення. Але дослідниця також дійшла висновку, що JOL є чутливими до ефекту інтерференції, оскільки вони відображають змагання між цільовою інформацією. Меткалфе та Фінн (2008) продемонстрували, що доступ до відповідей є базисною основою для відстрочених JOL. Згідно з цим, точність відстрочених JOL може бути порушеною в ситуаціях впливу інтерференції, оскільки легкість, з якою робляться судження, має бути такою ж для відтворення. Вахлхейм (2010) також дійшов висновку, що інтерференція впливає на точність JOL, навіть у тих експериментах, де стимули не передбачали продукування високого рівня інтерференції.

Підсумовуючи аналіз кроссдосліджень метапам'яті та інтерференції, ми можемо говорити про те, що початок їх припадає на 1993 рік, проте розвиток найбільшого інтересу до цієї проблематики активізується лише в останні три роки. Це, своєю чергою, підтверджує актуальність вивчення впливу інтерференції на метапам'ять особистості. Окрім того, ми виокремили питання, які ще не були розглянуті взагалі. Наприклад, EOL судження, ті, які виносяться безпосередньо перед запам'ятовуванням, взагалі не були досліджені експериментально в умовах інтерференції. Надалі ми плануємо провести самостійне експериментальне дослідження. Ґрунтуючись на теоретичному аналізі перспектив вивчення впливу інтерференції на метапам'яттєві судження, ми пропонуємо до уваги читача експериментальні цілі нашого майбутнього дослідження. У ньому ми пропонуємо дослідити роль інтерференції в судженнях про легкість вивчення (EOL) та відстрочених судженнях про вивчене (dJOL), відчуття про знання (FOK), судження ретроспективної впевненості (RCJ), а саме – ми хочемо визначити, чи EOL та відстрочені JOL, FOK, RCJ є чутливими до умов інтерференції. Процес, коли ми здійснюємо EOL судження, про те, як добре ми запам'ятаємо інформацію, залежить від багатьох чинників, які ми зіставляємо із близькою інформацією щодо майбутньої спроможності її запам'ятовування та відтворення. Судження EOL ґрунтуються більше на "суб'єктивному відчутті" та покладаються більше на стимули, які не пов'язані із силою пам'яті. На відміну від EOL, відстрочені JOL ґрунтуються більше на інформації, що міститься в довготривалій пам'яті, оскільки EOL здійснюються безпосередньо перед запам'ятовуванням інформації, а відстрочені JOL через деякий проміжок часу [18]. Власне тому наше дослідження сфокусоване на експериментальне вивчення цих двох видів метапам'яттєвих суджень: EOL та відстрочених JOL в умовах інтерференції. Окрім того, FOK судження є актуальними при процесах впізнавання, а RCJ судження, які спрямовані на вивчення суб'єктивної впевненості відносно правильності пригадування або розпізнавання цільової інформації. Отже, досить важливо дізнатися та зрозуміти, чи можуть люди правильно оцінити майбутню продуктивність пам'яті: коли вони здійснюють EOL, тобто покладаються більше на суб'єктивне відчуття, чи коли вони здійснюють відстрочені JOL, тобто покладаються більше на мнемонічні стимули та здійснюють безпосередній доступ до шляху пам'яті, чи під час оцінки FOK, коли безпосередньо матимуть наочний стимульний матеріал для розпізнавання, і найважливіше, ми хочемо дізнатися наскільки чутливим є рівень суб'єктивної впевненості особистості в умовах інтерференції уже після безпосереднього відтворення. Які метапам'яттєві судження є найбільш чутливими до ефекту інтерференції: EOL, відстрочені JOL, FOK, чи RCJ. Основоположними питаннями нашого поточного експерименту є: чи здатні люди передбачити той факт, що їхня пам'ять є під дією інтерференції; чи існують ситуації, в яких люди можуть передбачити вплив інтерференції на пам'ять, проконтролювати та скоригувати процес запам'ятовування відповідно до цих знань.

Література:

1. Волошина В. О., Джонсон Ф. У., Каламаж Р. В. Метапамяттєві судження та когнітивні процеси, що лежать в їх основі / В. О. Волошина, Ф.У. Джонсон, Р. В. Каламаж // Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". – Острог: Вид-во Нац-го ун-ту "Острозька академія". 2012. – Вип. 20. – С. 32 – 41.

2. Гордійчук О. "Accuracy and reliability of the -"tip-of-the-tongue" phenomenon in metamemory judgments and recallability of information" / О. Гордійчук // Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації: матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2011. – С. 68 – 70.

3. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Когнітивна психологія в контексті дослідження пам’яті людини / С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. – Острог: Вид-во Нац-го ун-ту “Острозька академія”. 2012. – Вип. 20. – С. 3-16.

4. Попчук М. А. Теоретичні аспекти дослідження метапам’яті в контексті метапізнання особистості / М. А. Попчук // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. – Острог : Вид-во Нац-го ун-ту “Острозька академія”. 2012. – Вип.20. – С. 228-233.

5. Сігінішина А. С. Метакогнітивні судження як засіб моніторингу пам’яті / А. С. Сігінішина // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. – Острог: Вид-во Нац-го ун-ту “Острозька академія”. 2012. – Вип. 20. – С. 254-263.

6. Anderson M. C., Neely J. H. Interference and inhibition in memory retrieval / M. C.Anderson, J. H. Neely // In: Bjork EL, Bjork RA, editors. Handbook of perception and memory. Memory. Vol. 10. San Diego: Academic Press. 1996. – P. 237-313.

7. Anderson, M. C. Rethinking interference theory: Executive control and the mechanisms of forgetting / M. C. Anderson // Journal of Memory and Language, 49, 2003. – P. 415-445.

8. Benjamin, A. S., & Bjork, R. A. Retrieval fluency as a metacognitive index / A. S. Benjamin & R. A. Bjork // In L. Reder (Ed.), Implicit memory and metacognition. Mahwah, NJ: Erlbaum. 1996. – P. 309-338.

9. Benjamin, A. S., Bjork, R. A., & Hirshman, E. Predicting the future and reconstructing the past: A Bayesian characterization of the utility of subjective fluency / Benjamin, A. S., Bjork, R. A., & Hirshman, E. // Acta Psychologica, 98, 1998a. – P. 267-290.

10. Bjork, E. L., & Bjork, R. A. Continuing influences of to-be-forgotten information / Bjork, E. L., & Bjork, R. A // Consciousness and Cognition, 5, 1996. – P. 176-196.

11. Bjork, R. A. Interference and memory / R. A. Bjork // In L. R. Squire (Ed.), Encyclopedia of learning and memory. New York: Macmillan. 1992. – P. 283-288.

12. Bower, G. H., Thompson-Schill, S., & Tulving, E. Reducing retroactiveinterference: An interference analysis / G. H. Bower, S. Thompson-Schill, & E. Tulving // Journal of Experimental PsychologyLearning: Memory and Cognition, 20, 1994. – P. 51-66.

13. Diaz, M., & Benjamin, A. S. The effects of proactive interference (PI) and release from PI on judgments of learning. // Memory & Cognition. 2011. doi:10.3758/s13421-010-0010-y.

14. Eakin D.K. Illusions of knowing: Metamemory and memory under conditions of retroactive interference // Journal of Memory and Language, Volume 52, Issue 4, May 2005, – P. 526-534.

15. Hordiichuk O. V., Voloshyna V.O. FOK, JOL and TOT: distinguishing between the three types of metamemory judgments // Міжнародна Інтернет конференція “Сучасні дослідження когнітивної психології”: Матеріали конференції. – Острог: Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2012. – Випуск 1 – С. 82-84.

16. Kimball, D. R., & Metcalfe, J. Delaying judgments of learning affects memory, not metamemory / D. R. Kimball & J. Metcalfe // Memory & Cognition, 31, 2003. – P. 918-929.

17. Koriat, A. How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing / A. Koriat // Psychological Review, 100, 1993. – P. 609-639.

18. Koriat, A. Monitoring one’s own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning / A. Koriat // Journal of Experimental Psychology: General, 126, 1997. – P. 349-370.

19. Maki, R. H. The roles of competition, target accessibility, and cue familiarity in metamemory for word pairs / R. H. Maki //Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition, 25, 1999. – P. 1011-1023.

20. Martin, E. Memory codes and negative transfer. / E. Martin // Memory & Cognition, 1973, 1, 1973. – P. 495-498.

21. Mensink, G.-J., & Raaijmakers, J. G. A model for interference and forgetting./ G.-J. Mensink & J. G. Raaijmakers // Psychological Review, 95, 1988. – P. 434-455.

22. Metcalfe J., Finn B. Familiarity and Retrieval Processes in Delayed Judgments of earning. / J. Metcalfe & B. Finn //Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, Vol. 34, No. 5, 2008. – P. 1084-1097.

23. Metcalfe, J. Novelty monitoring, metacognition, and control in a composite holographic associative recall model: Implications for Korsakoffamnesia. / J. Metcalfe // Psychological Review, 1993. – P. 99-120.

24. Metcalfe, J., Schwartz, B. L., & Joaquim, S. G. The cue-familiarity heuristic in metacognition / J. Metcalfe, B. L. Schwartz & S. G. Joaquim // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 19, 1993. – P. 851-864.

25. Nelson, D. L., McEvoy, C. L., Schreiber.,& T. A. The University of South Florida (1999). Word Association, Rhyme, and Word Fragment Norms. Retrieved, from the World Wide Web: Available from: http://www.usf.edu/FreeAssociation.

26. Nelson, D. L., McKinney, V. M., Gee, N. R., &Janczura, G. A. Interpreting the inXuence of implicitly activated memories on recall and recognition./ D. L. Nelson, V. M. McKinney, N. R. Gee & G. A. Janczura, // Psychological Review, 105, 1998 – P. 299-324.

27. Postman, L., & Underwood, B. J. Critical issues in interference theory / L. Postman, & B. J. Underwood // Memory & Cognition, 1, 1973. – P. 19-40.

28. Reder, L. M., & Ritter, F. E.. What determines initial feeling of knowing? Familiarity with question terms, not with the answer / L. M Reder, & F. E.. Ritter // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 18, 1992. – P. 435-452.

29. Rhodes, M. G., & Castel, A. D. Metacognition and part-set cuing: Can interference be predicted at retrieval? / M. G. Rhodes, & A. D. Castel // Memory & Cognition. Volume 36, Number 8, 2008. – P. 1429-1438.

30. Schreiber, T. A. Effects of target set size on feelings of knowing and cued recall: Implications for the cue effectiveness and partial retrieval hypotheses / T. A. Schreiber, // Memory & Cognition, 26 (3), 1998. – P. 553-571.

31. Schreiber, T. A., & Nelson, D. L. The relation between feelings of knowing and the number of neighboring concepts linked to the test cue / T. A. Schreiber & D. L. Nelson // Memory & Cognition, 26, 1998. – P. 869-883.

32. Schwartz, B. L., & Metcalfe, J. Cue familiarity but not target retrievability enhances feeling-of-knowing judgments / B. L., Schwartz & J. Metcalfe // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 18, 1992. – P. 1074-1083.

33. Schwartz, B. L., Benjamin, A. S., & Bjork, R. A. The inferential and experiential bases of metamemory / B. L. Schwartz, A. S. Benjamin, & R. A. Bjork // Current Directions in Psychological Science, Vol. 6, Number 5, 1997. – P. 132-137.

34. Voloshyna V. O. Can people predict the effect of interference on their memory? // Міжнародна Інтернет конференція "Сучасні дослідження когнітивної психології": Матеріали конференції. – Острог: Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2012. – Випуск 1 – С. 79-81.

35. Voloshyna V.O., Jönsson F. U. Do different metamemory judgments share the same underlying cognitive processes? // The Fifth International Conference on Cognitive Science\Пятая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов: Калининград, 18–24 июня 2012 г. – Калининград, 2012. – С. 188-189.

36. Wahlheim C.N. Predicting memory performance under conditions of proactive interference: Immediate and delayed judgments of learning./ C.N. Wahlheim // Memory & Cognition, Volume 39, Number 5, 2010. – P. 827-838.

37. Watkins, O. C., & Watkins, M. J. Buildup of proactive inhibition as a cue-overload effect / O. C., Watkins & M. J. Watkins //Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, Vol. 104, No. 4, 1975. – P. 442-452.

УДК 159.9

Волошинська Л. В.

СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ’Я СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ ЗАХИСНИМИ МЕХАНІЗМАМИ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено результати емпіричного дослідження зв’язку захисних механізмів та ставлення до здоров’я особистості. Показана роль механізмів психологічного захисту особистості у формуванні позитивного ставлення до здоров’я.

Ключові слова: *механізми психологічного захисту, ставлення до здоров’я.*

В статье представлены результаты эмпирического исследования связи защитных механизмов психологической защиты в формировании положительного отношения к здоровью.

Ключевые слова: *механизмы психологической защиты, отношение к здоровью.*

In this article we present the results of an empirical study on the relationship of protective defense mechanisms in the formation of positive attitudes towards health.

Key words: *defense mechanisms, attitude to health.*

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до особистості – цілеспрямованої, компетентної, здорової. Ставлення до здоров’я, своєю чергою, є особливим компонентом життєдіяльності індивіда, що характеризується з позицій суб’єктивної регуляції життєвого шляху особистості. Проблема визначення зв’язку особливостей ставлення до здоров’я особистості та її захисних механізмів залишається на цей час малодосліджуваною, що і зумовлює актуальність емпіричних розробок.

Міра наукової розробки проблеми ставлення до здоров’я особистості подана у дослідженнях Р. А. Березовської, С. Д. Дерябко, В. А. Ясвіна. Психологічні особливості захисних механізмів є предметом переважно психоаналітичних досліджень (З. Фрейда, А. Фрейд, К. Холла, Г. Ліндсей тощо).

Психологічний захист особистості, що функціонує у вигляді різноманітних захисних механізмів, має структурний характер і є певний симптомокомплекс, вбудований у загальну систему особистості [3]. Механізми психологічного захисту забезпечують регулятивну систему стабілізації особистості, спрямовану, перш за все, на зменшення тривоги, що неминуче виникає при усвідомленні конфлікту або перешкоді до самореалізації [5].

На нашу думку, перевага тих чи інших механізмів психологічного захисту особистості може бути взаємобумовлена із її ставленням до здоров’я. Отже, метою нашого дослідження було:

1) визначити переважні механізми психологічного захисту студентів;

2) провести кореляційний аналіз показників механізмів психологічного захисту та компонентів ставлення до здоров’я студентів.

Для досягнення завдань дослідження нами були використані такі методики.

1. Опитувальник Плутчика-Келлермана-Конте – методика, що дозволяє досить точно визначити та охарактеризувати механізми психологічного захисту людини. Ця методика була описана ще в 1979 році на теоретичній психоеволюційній базі Р. Плутчика і структурній теорії особистості Келлермана. Сьогодні практично всі вчені вважають її найбільш точним інструментарієм у діагностуванні механізмів психологічного захисту (МПЗ), яка дозволяє працювати як з усіма основними механізмами, так і з кожним окремо, оцінюючи ступінь напруженості. Методика вимірює 8 основних видів механізмів психологічного захисту: витіснення (забування, ігнорування, репресія), регресія, заміщення, заперечення, проекція, компенсація, реактивне формування, інтелектуалізація [4].

2. Методика “Індекс ставлення до здоров’я та здорового способу життя” С. Д. Дерябко, В. А. Ясвін [1], спрямована на дослідження когнітивного, емоційного, практивного та поведінкового компонентів ставлення до здоров’я особистості.

3. Опитувальник “Ставлення до здоров’я” Р. А. Березовської, спрямована на дослідження пізнавального, емоційного, ціннісно-мотиваційного та поведінкового компонентів ставлення до здоров’я особистості [2].

При обробці отриманих даних використовувалися статистичні методи дослідження: t-критерій Стьюдента, коефіцієнт кореляції Пірсона. В дослідженні були задіяні 50 студентів 2-го курсу ХНПУ імені Г. С. Сковороди, віком від 18 до 20 років. Розглянемо результати порівняння середніх значень показників механізмів психологічних захистів юнаків та дівчат (табл. 1).

© Волошинська Л. В., 2012

Таблиця 1

Середні значення показників механізмів психологічних захистів у дівчат та юнаків

Показники розвитку механізмів психологічних захистів	Дівчата, M±σ	Юнаки, M±σ	t-Стьюдента	p
Витіснення	4,12±0,51	3,20±0,94	0,96	0,3393
Регресія	4,13±0,93	2,68±0,73	6,70	0,0001
Заміщення	3,00±0,84	7,20±1,15	6,97	0,0001
Відхилення	4,36±0,54	5,09±1,05	-1,16	0,2484
Проекція	6,33±1,49	4,80±0,89	6,76	0,0001
Компенсація	5,40±0,33	4,60±0,05	1,46	0,1491
Реактивне формування	4,20±0,86	2,20±0,25	4,01	0,0001
Раціоналізація	5,98±1,20	5,66±1,95	-1,36	0,1772

Отже, дівчата більш схильні використовувати такі психологічні захисти, як регресія, заміщення та реактивне формування ($p<0,0001$).

За допомогою механізму регресії здійснюється неусвідомлене сходження на більш ранній рівень пристосування, що дозволяє задовольняти бажання дівчат. Регресія застосовується дівчатами в ситуаціях підвищеної відповідальності, при захворюваннях (хворий вимагає підвищеної уваги і опіки).

Заміщення у дівчат проявляється при фобічних реакціях, коли тривожність від прихованого в несвідомому конфлікту переноситься на зовнішній об'єкт.

Реактивне формування дівчат підміняє неприйнятні для усвідомлення спонукання гіпертрофованими, протилежними тенденціями. Захист носить двоступеневий характер: спочатку витісняється неприйнятне бажання, а потім посилюється його антитеза. Наприклад, перебільшена опіка у дівчат може маскувати почуття покинутості, перебільшено ввічлива поведінка може приховувати ворожість.

Наступним завданням нашого дослідження було встановити, чи пов'язані захисні механізми особистості із ставленням до здоров'я особистості студентів. Статистично значущих відмінностей у розвитку компонентів ставлення до здоров'я юнаків та дівчат встановлено не було, тому кореляційний аналіз здійснювався на загальній вибірці студентів.

Результати кореляційного аналізу захисних механізмів та компонентів ставлення до здоров'я за методикою С. Д. Дерябо, В. А. Ясвіна подані у табл. 2.

Так, встановлено статистично значущий зв'язок між показниками психологічного захисту "регресія" та емоційного компонента ставлення до здоров'я (0,68, $p<0,01$). Отже, студенти, які у стресових емоційно ускладнених ситуаціях прагнуть повертатись до більш примітивних форм поведінки, які гарантують почуття безпеки, виявляють високий рівень емоційного реагування на події, пов'язані із станом власного здоров'я. Так, у ситуаціях хвороби вони виявляють бурхливі негативні емоції, які виражаються у незрілих, неадекватних, інфантильних поведінкових формах. Такі студенти прагнуть того, щоб близькі люди, переважно батьки, їх пожаліли, надали можливість відпочити, подарували певні коштовні речі.

Таблиця 2

Взаємов'язок механізмів психологічного захисту та компонентів ставлення до здоров'я

Показники розвитку механізмів психологічних захистів	Показники ставлення до здоров'я			
	Емоційний	Когнітивний	Практичний	Поведінковий
Витіснення	-0,27*	0,17	-0,06	0,04
Регресія	0,68**	0,19	0,03	0,03
Заміщення	-0,09	0,34*	0,35*	0,16
Заперечення	0,18	0,33*	0,10	0,18
Проекція	0,26*	0,18	0,11	0,12
Компенсація	-0,14	0,37*	0,61**	0,59**
Реактивне формування	0,50**	-0,13	-0,23	-0,11
Інтелектуалізація	0,20	0,63**	0,10	0,03

* – на рівні значущості $p<0,05$;

** – на рівні значущості $p<0,01$.

Встановлено статистично значущий зв’язок між показниками психологічного захисту “інтелектуалізація” та когнітивного компонента ставлення до здоров’я (0,63, p<0,01). Таким чином, студенти, які прагнуть до використання інтелектуальних ресурсів у цілях пригнічення почуттів та емоцій, виявляють високий рівень компетентності щодо здоров’я та здорового способу життя.

Існує зв’язок між показниками психологічного захисту “компенсація” та практичного і поведінкового компонентів ставлення до здоров’я (0,61 та 0,59, p<0,01). Отже, студенти, які прагнуть подолати реальні чи уявні недоліки свого характеру, здоров’я, зовнішності тощо, виявляють високий рівень поведінкового та практичного компонентів ставлення до здоров’я, тобто у реальному житті роблять все для того, щоб бути здоровим, а отже, і досконалим.

Встановлено негативний зв’язок між показниками психологічного захисту “реактивне формування” та емоційного компонента ставлення до здоров’я (0,50, p<0,01). Отже, студенти, які неприйняті для усвідомлення спонуки змінюють на гіпертрофовану протилежну поведінку, виявляють виражені емоційні реакції на стан свого здоров’я.

Встановлено зв’язок між показниками психологічного захисту “компенсація” та когнітивного компонента ставлення до здоров’я (0,37, p<0,05). Спроба подолати реальні та уявні недоліки і вади студентами пов’язується із інтелектуальною здібністю використовувати інформацію щодо свого здоров’я.

Встановлено зв’язок між показниками психологічного захисту “заміщення” та практичного і когнітивного компонентів ставлення до здоров’я (0,35 та 0,34, p<0,05). Отже, студенти із прагненням переносу дій, спрямованих на недоступний обєкт, на дії із досягненими обєктами, виявляють високий рівень обізнаності та активності у поліпшенні стану свого здоров’я. Студенти, які як захисний механізм обирають ілюзорний світ фантазій, мають високий рівень пізнавальних та практичних (дієвих) здатностей щодо розвитку свого фізичного стану та здоров’я в цілому.

Встановлено зв’язок між показниками психологічного захисту “заперечення” та емоційного компонента ставлення до здоров’я (0,33, p<0,05). Таким чином, студенти, які не сприймають інформацію, що викликає у них стан тривоги, бурхливо переживають усі події пов’язані зі своїм здоров’ям.

Встановлено зв’язок між показниками психологічного захисту “проекція” та емоційного компонента ставлення до здоров’я (0,26, p<0,05). Студенти, яким властиво переносити власні почуття на особистість інших людей, емоційно реагують на зміни стану свого здоров’я.

Встановлено негативний зв’язок між показниками психологічного захисту “витіснення” та емоційного компонента ставлення до здоров’я (-0,27, p<0,05). Таким чином, студенти, які стримують страх, виявлення якого є недопустимим для позитивного самосприйняття, виявляють низький рівень виявлення емоційних реакцій щодо свого здоров’я. Такі студенти пригнічують свої негативні емоції, якщо захворіли.

Результати кореляційного аналізу захисних механізмів та компонентів ставлення до здоров’я за методикою Р. А. Березовської подані у табл. 3.

Таблиця 3

Взаємов’язок механізмів психологічного захисту та компонентів ставлення до здоров’я

Показники розвитку механізмів психологічних захистів	**Показники ставлення до здоров’я**			
	Пізнавальний	**Емоційний**	**Ціннісно-мотиваційний**	**Поведінковий**
Витіснення	0,10	-0,08	-0,03	0,04
Регресія	-0,08	-0,09	-0,13	0,03
Заміщення	-0,07	-0,03	0,15	0,11
Заперечення	0,18	0,33*	0,30*	0,13
Проекція	-0,06	-0,07	0,11	0,12
Компенсація	0,34*	0,11	0,29*	0,22
Реактивне формування	-0,25	0,33*	-0,22	-0,12
Інтелектуалізація	0,27*	-0,08	0,16	0,04

* – на рівні значущості p<0,05

** – на рівні значущості p<0,01

З таблиці 3 видно, що існує зв'язок між показниками психологічного захисту "компенсація" та пізнавального компонента ставлення до здоров'я (0,34, p<0,05). Спроба подолати реальні та уявні недоліки та вади студентами пов'язується із пізнавальною обізнаністю щодо свого здоров'я та здорового способу життя.

Встановлено зв'язок між показниками психологічного захисту "реактивне формування" та емоційного компонента ставлення до здоров'я (0,33, p<0,01). Отже, студенти, які недопустимі для усвідомлення прагнення змінюють на гіпертрофовану протилежну поведінку, виявляють виражені емоційні реакції на стан свого здоров'я.

Встановлено зв'язок між показниками психологічного захисту "заперечення" та ціннісно-мотиваційного компонента ставлення до здоров'я (0,30, p<0,05). Таким чином, студенти, які не сприймають інформацію, що викликає у них стан тривоги, розглядають здоров'я як найвищу цінність, прагнуть бути здоровими.

Існує зв'язок між показниками психологічного захисту "компенсація" та ціннісно-мотиваційного компонента ставлення до здоров'я (0,29, p<0,05). Спроба подолати реальні та уявні недоліки і вади студентами пов'язується із прагненням бути здоровим та фізично досконалим.

Встановлено статистично значущий зв'язок між показниками психологічного захисту "інтелектуалізація" та пізнавального компонента ставлення до здоров'я (0,27, p<0,05). Таким чином, студенти, які прагнуть до використання інтелектуальних ресурсів у цілях пригнічення почуттів та емоцій, виявляють високий рівень компетентності щодо змісту поняття здоров'я та шляхів до здорового життя.

Наступним завданням нашого дослідження було визначити, які захисні механізми переважають у студентів із різним ставленням до здоров'я. У результаті статистичного аналізу за методиками діагностики ставлення до здоров'я вибірка досліджених була поділена на три групи: студенти із низьким, середнім та високим рівнем ставлення до здоров'я. Після цієї процедури нами було визначено рівень розвитку захисних межанізмів для даних груп. Результати дослідження подані у таблиці 4.

Таблиця 4
Середні показники механізмів психологічних захистів у студентів з різним рівнем ставлення до здоров'я

Показники розвитку механізмів психологічних захистів	**Рівні ставлення до здоров'я**		
	Низький (n=12)	**Середній (n=22)**	**Високий (n=16)**
Витіснення	3,20±0,94	4,12±0,51	5,12±0,54
Регресія	4,13±0,93	3,60±0,78	2,15±0,78
Заміщення	7,58±1,17	5,20±1,15	3,00±0,82
Заперечення	4,41±0,57	5,39±1,25	4,03±0,15
Проекція	5,33±1,49	4,80±0,89	6,16±0,89
Компенсація	3,25±0,25	4,34±0,16	5,86±0,59
Реактивне формування	4,20±0,86	2,20±0,25	3,15±0,85
Інтелектуалізація	3,05±1,07	5,66±1,95	6,08±1,45

Встановлено статистично значущі відмінності у рівні розвитку показників механізмів психологічного захисту студентів з високим та низьким рівнем ставлення до здоров'я. Статистично значущих відмінностей у студентів із низьким та середнім рівнем та середнім та високим рівнем ставлення до здоров'я встановлено не було.

З'ясовано, що у студентів із високим рівнем ставлення до здоров'я переважають такі механізми психологічного захисту, як інтелектуалізація (t=4,42, p<0,01), компенсація (t=3,12, p<0,01), проекція (t=3,02, p<0,01), витіснення (t=2,11, p<0,05). Таким чином, студентам із високим рівнем ставлення до здоров'я, що характеризується позитивним емоційним ставленням, обізнаністю у питаннях здоров'я, високим прагненням бути здоровим, властиві такі шляхи захисту від психотравмуюючих чинників, як, по-перше, використання інтелектуальних ресурсів у цілях позбавлення емоційних переживань, по-друге, спроба позбавитись реальних чи уявлених недоліків, по-третє, перенесення на інших власних почуттів, бажань та потягів, і стримання емоцій страху. Вато зазначити, що в цілому такі захисні механізми є більш конструктивними.

Таким чином, можна дійти висновку про існування зв'язку між механізмами психологічних захистів та ставленням до здоров'я особистості у студентському віці, а також про те, що у студентів з високим рівнем ставлення до здоров'я (високим розвитком усіх компонентів ставлення до здоров'я) переважають такі конструктивні механізми захисту, як інтелектуалізація, компенсація, проекція, витіснення.

Література:

1. Дерябо С. В. Здоровье как предмет єкопсихологической диагностики / Дерябо С. В., Ясвин В. А., Панов В. И. // Прикладная психология, 2000. – № 4. – С. 52-66.

2. Диагностика здоровья: Психологический практикум / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2007. – 950 с.

3. Кочунас Р. Основы психологического консультирования. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.

4. Мак-Вильямс Н. Первичные (примитивные) защитные процессы” и вторичные (высшего порядка) защитные механизмы” / Нэнси Мак-Вильямс // Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе = Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process. – Москва: Класс, 1998. – 480 с.

5. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы = Das Ich und die Abwehrmechanismen / А. Фрейд. – Москва: Педагогика-Пресс, 1993. – 68 с.

УДК 159.922.6

Галичанська А. В.

ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ТА БЛИЗЬКИХ ДОРОСЛИХ ДО ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТІ: СТРАТЕГІЇ Й ТАКТИКИ У МІЖПОКОЛІННОМУ ПОРІВНЯННІ

У статті розглянуто готовність підлітків та членів їх сімей до узгодженої або неузгодженої міжпоколінної взаємодії. Поєднання тактик й стратегій конфліктної поведінки членів родини створює своєрідну спільну сімейну стратегію поведінки в конфлікті, яка, зберігаючи свою конфігурацію протягом тривалого часу, постає як сімейний стиль ведення неузгодженої конфліктної взаємодії.

Ключові слова: *конфліктна ситуація, підлітки, сімейний стиль.*

Статья посвящена эмпирическому исследованию проблемы готовности подростков и членов их семей к согласованному межпоколенному взаимодействию. Совокупность тактик и стратегий конфликтного поведения членов семьи порождает своеобразную общую семейную стратегию поведения во время конфликта, которая сохраняя свою конфигурацию на протяжении длительного времени становится семейным стилем поведения несогласованного конфликтного взаимодействия.

Ключевые слова: *кофликтная ситуация, подростки, семейный стиль.*

The article contains methodological, and empirical research of the influence of family traditions on intergenerational relations character in "the teenager-close adults" system in families with different traditional experience. The author has revealed that conflictness among teenagers during interaction with a family members is realized through the prism of a teenage standard conflictness as a factor of formation of his/her personality in the interaction with adults, and also in a social situation of a teenager development which in the above-mentioned aspect determines this conflictness.

Keywords: *conflict situation, teens, family style.*

Сучасна ситуація трансформації характеру і змісту міжпоколінної взаємодії в контексті наростання обсягу міжгенераційної інформації усіх аспектів соціалізації особливо яскраво проявляється в умовах сім'ї, що спричиняє наростання неузгодженості у системі стосунків "дитина – дорослі" і зумовлює пошук прийомів та способів гармонізації взаємин між батьками і дітьми. Сучасний етап досліджень проблеми запобігання міжпоколінних конфліктів у сім'ї характеризується початковим станом розробленості її основних аспектів. До теперішнього часу не проводилися комплексні дослідження чинників та умов, які перешкоджають виникненню міжпоколінних конфліктів.

Метою дослідження є діагностика конфліктності особистості в структурі її готовності до неузгодженої міжпоколінної взаємодії, з'ясування особливостей готовності підлітків та близьких дорослих до поведінки у конфлікті. Задля реалізації поставленої мети було застосовано методику діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса, у адаптації Н. Грішиної [141, с. 470–475]. Для опису типів поведінки людини у конфліктній ситуації К. Томас вважає доречним використання двомірної моделі регулювання конфліктів, вимірами якої є кооперація – пов'язана із увагою людини до інтересів інших та наполегливість – акцентується захист власних інтересів. Відповідно до цих критеріїв К. Томас виокремлює такі стратегії (або тактики) регуляції конфліктів: суперництво, пристосування, компроміс, уникнення, співробітництво.

Автор вважає, що при виборі тактики уникнення жодна зі сторін не досягає успіху; при таких формах взаємодії, як конкуренція, пристосування та компроміс, програють обидві сторони або одна сторона, що бере участь у конфлікті. Тільки тактика співробітництва, на думку автора, уможливлює конструктивне розв'язання конфлікту. В опитувальнику пропонується опис кожної з п'яти тактик у 12-ти блоках суджень про поведінку індивіда в конфліктній ситуації. У різних комбінаціях ці судження згруповані у 30 пар, в кожній з яких респонденту пропонують обрати тактику, яка є йому найближчою. Аналіз отриманих даних здійснювався за віковим критерієм, що дозволило визначити профіль тактик конфліктної поведінки для кожної вікової групи (підлітки, середнє і старше покоління).

Оскільки поведінка респондентів характеризувалася не лише в певній сфері діяльності (приміром навчальна, професійна), а в контексті повсякденності загалом, у ретроспективі життєвого шляху й історії сім'ї, ми вважали, що згадані окремі домінуючі "конфліктні звички" [3, с. 45], які були зафіксовані у процесі діагностики, краще позначити як провідні тактики кожного члена сім'ї, а їх своєрідне поєднання як стратегію поведінки особистості в конфлікті.

© Галичанська А. В., 2012

З огляду на це, поєднання тактик й стратегій конфліктної поведінки членів родини створює своєрідну спільну сімейну стратегію поведінки в конфлікті, яка, зберігаючи свою конфігурацію протягом тривалого часу, постає як сімейний стиль ведення неузгодженої конфліктної взаємодії.

Аналіз отриманих даних за гендерним критерієм засвідчив, що серед респондентів жінок тактику суперництва обирають 30%, серед чоловіків – 46,6%. Тактики компромісу дотримується 11,7% жінок та чоловіків. Тактика співробітництва домінує у 20% жінок й 18,3% чоловіків. Тактику уникнення провідною вважають 21,7% жінок та 10% чоловіків. Основною тактика пристосування є для 16,7% жінок та 13,3% чоловіків. Таким чином, чоловіки й жінки однаково часто обирають тактики співробітництва й компромісу, їх вибори відрізняються, насамперед, стосовно двох тактик – чоловіки швидше обирають суперництво, а жінки уникнення (див. рис. 1.1).

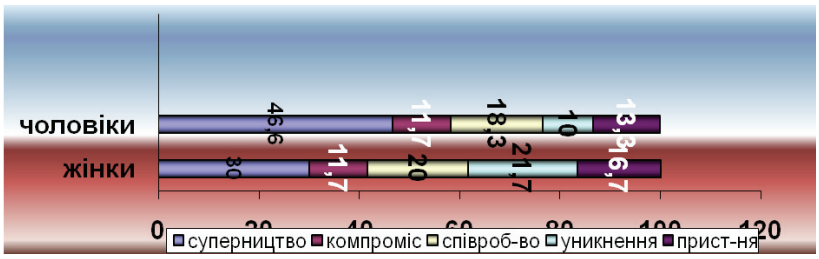


Рис. 1.1. Вибір домінуючої тактики взаємодії в конфліктній ситуації (гендерний аспект)

За віковим критерієм ми отримали такі дані: молодше покоління (підлітковий вік): найчастіше схиляються до тактики суперництва (36%), тактика компромісу домінує у 16,6% опитаних, тактика співробітництва є провідною для 20,6%, основною вважають тактику уникнення лише 13,5%. Такі ж показники характеризують тактику пристосування – 13,3% у підлітків (див. табл. 1.1).

Отримані дані свідчать, що в досліджуваних сім’ях не лише для підлітків, але й для їх батьків і прабатьків притаманна конфліктність, яка виявляється у наданні переваги тактиці суперництва у взаємодії. Так, серед представників середнього віку тактика суперництва виявилася провідною для 40,3%. Тактика співробітництва домінує у 20,8% опитаних. Тактики компромісу дотримуються 13,3% респондентів, приблизно стільки ж основною вважають тактику уникнення 13,1%. Найчастіше використовується тактика пристосування 12,5% респондентами середнього віку.

Люди старшого віку провідною обирають тактику суперництва так само часто, як і їх діти (40,3%). Це ж стосується тактики співробітництва (20,8%). Компромісу дотримується 10,8%, тактика пристосування провідною є для 12,5%. Старші дещо більше схильні в ситуації конфлікту до тактики уникання – 15% (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1
Вибір домінуючої тактики в конфліктній ситуації представниками різних поколінь

Назва тактики	Покоління					
	молодше		середнє		старше	
	%	n	%	n	%	N
суперництво	36,6	22	38,3	46	38,3	46
компроміс	16,6	10	14,1	17	11,6	14
співробітництво	20	12	20,8	25	20,8	25
уникнення	13,3	8	14,1	17	16,6	20
пристосування	13,3	8	12,5	15	12,5	15

Таким чином, варто зауважити високі відсотки за показником суперництва у представників усіх поколінь. Особливо це стосується середнього та старшого віку, які перевищують схильність до суперництва в конфлікті у підлітків, що перебувають у стані нормативної кризи. Щодо підлітків та середнього покоління, то ми звернулись до них з додатковим проханням пояснити причини частого вибору тактики суперництва. Так, для представників середнього віку основними причинами були “ситуація конкуренції на місці роботи та невміння переключатися на інші тактики взаємодії у сім’ї”, “бажання мати розподіл влади у сім’ї за зовнішнім соціальним статусом”. Для підлітків домінуючий вибір тактики суперництва був мотивований такими причинами: “бажання підвищити соціальний статус”, “прагнення нових свобод”, “небажання коритися вказівкам інших”. Отже, підлітки стверджують, що вони не хочуть коритися вказівкам дорослих, дотримуватися чинних норм і правил, а прагнуть більшої самостійності й свободи

вибору. Загалом, профіль обраних тактик підлітків найбільш близький до стратегій, обраних середнім поколінням, а не старшим.

Вибір тактик поведінки у конфлікті має певні особливості залежно від освіти респондентів (вища, середня, неповна середня). Так, респонденти з вищою освітою найчастіше визначають як провідну тактику співробітництва (32). Тактика суперництва є привабливою для 24% з них, а тактика компромісу – для 21%. Менш властивою для цієї категорії респондентів є тактика уникнення (13%) та тактика пристосування (10%) респондентів. Опитані, які мають середню освіту, найчастіше обирають тактику суперництва 27%, тактика співробітництва домінує у 23%, тактики компромісу дотримується 18%, основною вважають тактику уникнення 21%. Найменш привабливою для них є тактика пристосування (11,3%) (див. рис. 1.2).

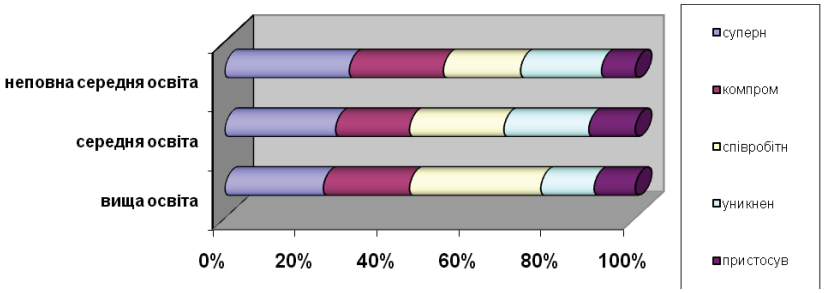


Рис. 1.2. Вибір домінуючої тактики взаємодії в конфліктній ситуації респондентами із різним рівнем освіти

Респонденти, які отримали неповну середню освіту, для взаємодії в конфліктній ситуації ще більш одностайно використовують тактику суперництва – 30,3%, тактика компромісу приваблює 22,9%, тактика співробітництва домінує у 18,8%. Менш популярною для них є тактика уникнення (19,7%) і тактика пристосування (8,2%). Отже, чим вищий рівень освіти, тим більш конструктивні тактики поведінки в конфлікті схильна обирати особистість. Найменш привабливою для всіх є тактика пристосування (див. рис. 1.2).

Важливим критерієм вибору тактики в конфліктній ситуації в межах міжпоколінної взаємодії є місце проживання респондентів. Двадцять чотири відсотки опитаних, які проживають у місті, вважають тактику суперництва провідною, тактики компромісу дотримується 19% респондентів – жителів міст, тактика співробітництва домінує у 27%, основною вважають тактику уникнення 18%. Провідною тактика пристосування є для 12%. Опитані, які проживають в районних центрах, обирають домінуючою тактику суперництва у 23%, тактика компромісу домінує у 20% респондентів, тактика співробітництва є провідною у 24% опитаних, основною вважають тактику уникнення 21% жителів містечок. Провідною тактика пристосування є для 12% респондентів. Опитані, які мешкають у селах, демонструють такі результати: тактику суперництва вважає провідною – 25% опитаних, тактики компромісу при вирішенні конфлікту дотримується 18%, тактика співробітництва домінує у 21% респондентів, основною вважають тактику уникнення 17% (див. рис 1. 3). Найчастіше вживаною тактика пристосування є для 19% опитаних жителів райцентрів. Підсумовуючи, зазначимо, що місце проживання респондентів не впливає на вибір ними тактики у процесі конфлікту, більш суттєвим чинником можна вважати різницю у віці.

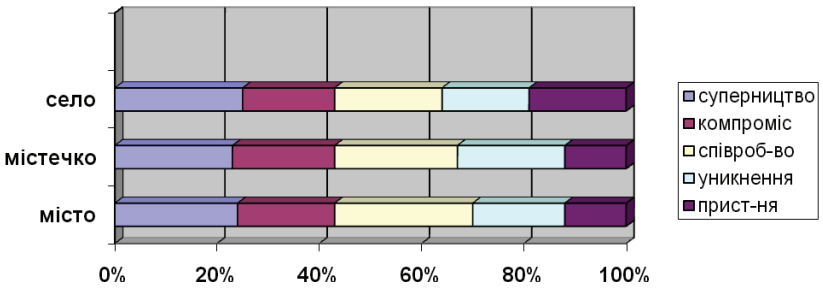


Рис. 1. 3. Вибір домінуючої тактики взаємодії в конфліктній ситуації (місце проживання)

Далі було важливо було з'ясувати, чи є зазначені тактики реакцією підлітка на: а) міжособистісний конфлікт з одним дорослим; б) міжпоколінний конфлікт в родині. Для цього ми проаналізували конфігурації тактик поведінки в конфлікті на рівні сім'ї як малої групи. Аналіз показав, що в родинах 22

підлітків, які вибрали стратегію суперництва як провідну, завжди хто-небудь з дорослих теж обрав цю стратегію. Причому, якщо таких родин, у яких одному підлітку з тактикою суперництва протистояв з такою ж тактикою всього один дорослий, було лише дві, то родин з двома, трьома й чотирма членами родини, які виявилися одночасно прихильниками конфліктної тактики, було виявлено відповідно сім, чотири та шість. Останні представляли таку конфігурації сімейної конфліктної стратегії: підліток (С – тактика суперництва) – дорослі (С. С. С,С). Це стосувалося й тактики співробітництва. Підлітки обирали її тільки тоді (11 з 12), коли хоча б один дорослий у родині виявляв цю поведінку у ситуації конфлікту. Для тактик пристосування, компромісу й уникнення такої залежності не виявлено.

Таким чином, отримані результати свідчать про те, що виявлені вікові особливості поведінки в конфліктній ситуації вказують не лише на прояви міжособистісної конфліктності підлітка, але й на характер його міжпоколінної конфліктності, а також відображають рівень неузгодженості міжпоколінної взаємодії в трипоколінній сім ї (сімейну стратегію конфлікту).

Література:

1. Кулагина И. Ю. Психологический возраст: диагностика и тенденции изменения в онтогенезе / И. Ю. Кулагина // Вестник Университета РАО. – 2000. – № 1. – С. 72-84.

2. Кошечко Н. В. Ефективне спілкування у конфлікті з дитиною – партнерський діалог без психологічного захисту / Н. В. Кошечко // Діти – батьки – сім’я. – К. : Наук. світ, 2008. – № 5. – С. 10-27.

3. Пов’якель Н. Психологія вирішення педагогічних конфліктів / Н. Пов’якель. – К. : Шк. Світ, 2008. – 128 с.

4. Психология подростка: практикум: тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А. А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак; Москва: Олма-Пресс, 2004. – 128 с.

УДК 928.22

Гандзілевська Г. Б.

ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОДРАМАТИЧНИХ ПРИЙОМІВ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

У статті виявлено основні проблеми обдарованих дітей; обґрунтовано актуальність застосування психодрами для стимулювання їхньої самореалізації; виділено особливості та переваги цього методу в контексті оптимізації дитячої обдарованості.

Ключові слова: *психодрама, обдарована дитина, дитяча обдарованість.*

В статье виявлено основные проблемы одаренных детей; обоснована актуальность примененения психодрамы для стимулирования их самореализации; выделено особенности и преимущества этого метода в контексте оптимизации детской одаренности.

Ключевые слова: *психодрама, одаренный ребенок, детская одаренность.*

The article deals with the main issues of gifted children. The importance of the usage of psychodrama in their selfrealization and the main pecularities of the usage of this merhod are highlighted. The main benefits of psychodrama appliance in the context of child' giftedness optimization are specified.

Key words: *psychodrama, gifted child, child giftedness.*

Актуальність дослідження питань, пов'язаних із підтримкою обдарованих дітей, підсилюється у зв'язку із сучасними нововведення в системі освіти України. Так, Закон Верховної Ради України "Про позашкільну освіту" (червень 2000 р.), Укази Президента України "Про державну підтримку обдарованої молоді" та "Програма роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 рр." свідчать про потребу нових досліджень з орієнтацією на пошуки сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу обдарованих дітей та молоді, стимулювання їхньої самореалізації у сучасному суспільстві. Таким чином, постає необхідність пошуку таких методів навчання, які б не лише сприяли створенню сприятливого клімату для формування у дітей необхідних знань, умінь та навичок, а й формували ресурсні можливості для особистісної самореалізації. В цьому контексті науковий інтерес викликає психодрама – метод вільної діяльності, що передбачає залучення та реалізацію творчого потенціалу особистості. Усі форми цього методу зосереджені на глибшому пізнанні індивідом самого себе, що є когнітивною основою самореалізації. Крім того, варто зазначити, що психодрама – це групова терапія для вивчення особистісних проблем. А як відомо, дезадаптованість обдарованих дітей – основна їхня проблема. У дослідженнях особистісної самореалізації останніх років (О. Баришевої, Т. Більгільдєєвої, В. Зарицької, Н. Корчакової, Л. Левченко) зазначається, що вагомою детермінантою розвитку особистості є колектив, спілкування. А тому така особливість обдарованих дітей, як соціальна автономність, певною мірою гальмує процес їхньої самореалізації. Таким чином, метою нашого дослідження є теоретично дослідити можливості психодрами для стимулювання самореалізації обдарованих дітей. Завдання дослідження: виокремити особливості дитячої психодрами та обґрунтувати актуальність і можливості її використання у контексті обдарованості.

Поняття "обдарована дитина" в науковій літературі часто ідентифікується із поняттям "дитяча обдарованість". Проте такі дослідники, як Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, Н. Лейтес, В. Панов, О. Кульчицька, О. Савенков та інші, розмежовують ці поняття. Для позначення незвичайних проявів дітей науковці пропонують використовувати такі поняття, як "вікова обдарованість", "ознаки обдарованості дитини", таким чином вказуючи на винятковість дитини, що якісно відрізняє її від однолітків. Своєю чергою, дитяча обдарованість є аналогом "потенціалу особистості", який характерний кожній дитині (О. Савенков). Відповідно до праць Н. А. Карпенко [7], дитяча обдарованість є цілісною, складною, багатогранною динамічною психологічною системою, яка є підсумком індивідуального шляху розвитку. Досліджуючи психолого-педагогічний супровід обдарованої особистості, можемо зазначити, що більшість вчених для стимулювання дитячої обдарованості, а саме проявів креативності дитини, власне і пропонують індивідуалізувати програми процесу викладання (К. Текекс, М. Карне, Дж. Гілфордом, Дж. Рензуллі та ін.). Однак, спираючись на праці О. Музики [5], констатуємо низку особливостей обдарованої дитини, які свідчать про її тотальну соціальну непристосованість. Так, внутрішній конфлікт між бажанням бути таким як всі та бути обдарованим, відповідно до досліджень науковця, у підлітковому та юнацькому віці веде до втрати обдарованості. Розв'язання даної проблеми вимагає нових досліджень шляхів оптимізації обдарованості. Згідно з концепцією обдарованості Дж.Рензуллі, обдарованість є поєднанням трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (що перевищують середній

© Гандзілевська Г. Б., 2012

рівень); наполегливості (мотивації, орієнтованої на завдання) та креативності. Нашому дослідженню імпонує визначення “обдарованості”, яке розглядається науковцями як високий рівень творчого потенціалу, що активізує дослідницьку діяльність, створення творчих “продуктів” у різних сферах життя (Д. Б. Богоявленська, О. М. Матюшкін, В. С. Юркевич та інші). Відповідно до досліджень Є. Ільїна, креативність є незалежним чинником у структурі обдарованості і визначається як здатність людини породжувати незвичайні ідеї, творчі задатки індивіда, що дають йому можливість знаходити незвичайні рішення [6]. А тому в цьому дослідженні ми зосередимо свою увагу на пошуки шляхів оптимізації в першу чергу прояву креативності обдарованої дитини.

Теоретичний аналіз виокремленої проблеми дає підстави стверджувати, що обдарована дитина – це дитина, здатна актуалізувати і презентувати свої задатки. Відповідно до досліджень Б. Теплова, обдарованість може виявлятися лише в конкретній діяльності. А тому критерієм розпізнавання обдарованості є успіх, значні досягнення в діяльності. Успіх часто трактується науковцями як повна самореалізація особистості. В контексті вищевикладеного варто відзначити дослідження М. Янковчук [11], яка для виокремлення поняття обдарованої особистості вводить поняття “альтодональна особистість” (від. лат. “altus” – високий, “donus” – дар). Хоча в термін “альтодональність” включено слово “дар”, авторка розглядає його не як даність, а як можливість до дії, до самоздійснення, до самореалізації. У своїх попередніх дослідженнях проблеми самореалізації, зокрема соціалізації обдарованої дитини ми пропонували визначення поняття “самореалізація” особистості, яке розуміємо як заснований на рефлексії процес самопізнання, спонукальною силою якого є вибір цілей і шляхів реалізації своєї сутності, самовизначення і прагнення до самопрезентації, що передбачає оцінку на рівні переживання внутрішньої свободи, гармонії і задоволення від досягнення поставленої мети. Таким чином, функція самореалізації обдарованої дитини полягає у спрямуванні особистості на презентацію її актуалізованих можливостей відповідно до власної мети та очікувань інших. Спираючись на дослідження М. Янковчук [12], виділяємо одну з проблем обдарованої особистості, пов’язану саме з реалізацією обдарованості та розвитком потенціалу, який у неї закладений. Авторка стверджує, що багато обдарованих людей, випереджаючи свій час, залишаються незатребуваними суспільством і не можуть реалізувати себе повною мірою. Відповідно до праць Л. Уманець, дитина прямує шляхом самореалізації, коли живе за вимогами своєї сутності. Домінуючим мотивом поведінки обдарованих особистостей, на думку М. Янковчук, є радість від використання власних здібностей, що є досить важливим для процесу самореалізації. Однак обдаровані діти, на її думку, можуть як важко страждати від усвідомлення, що не виправдали свої і чиїсь очікування, так і відчувати глибоке задоволення незалежно від реакції навколишніх і суспільства, досягаючи мети. Крім того, обдаровані діти, часто захоплюючись поставленими цілями, втрачають відчуття часу і не розраховують власні сили. Таким чином, творчий потенціал дитини може як конструктивно, так і деструктивно впливати на її обдарованість. Розглядаючи можливість цілеспрямованого розвитку творчих здібностей та креативності Є. П. Ільїн [6] виділяє низку сприятливих чинників цього процесу, зокрема коло спілкування, яке повинне включати творчих людей, з активною та діяльнісною позицією. Виокремлюючи психодраму як чинник оптимізації дитячої обдарованості, варто наголосити, що у психодраматичній групі такими людьми можуть бути як директори групи, так і самі учасники. Крім того, спираючись на праці А. Айхінгер та В. Холла [1], можемо стверджувати, що у психодрамі активізується дитячий інтерес до спільної роботи, що, своєю чергою, сприяє вирішенню проблеми соціалізації обдарованої дитини. Крім того, гра (основа психодрами), викликаючи інтерес, приносить задоволення для дитини,що теж є досить вагомим для розвитку її обдарованості. Потрібно наголосити і на психодраматичних техніках, таких як монолог, дублювання, обмін ролями, техніка самопрезентації, дзеркало і, нарешті, техніка самореалізації. Ці техніки дозволяють допомогти поглянути на себе очима іншого, що, своєю чергою, динамізує рефлексію, яка є умовою і результатом самореалізації, та допомагає особистості глибше пізнати себе, що, відповідно, стимулює складові цього процесу, а саме самоактуалізацію, самовизначення, самопрезентацію особистості.

Дослідження Ю. Жукової [3], де наголошено на неможливості стимулювання творчості, підтверджують важливість у першу чергу вивільнення креативності особистості для забезпечення успіху в діяльності. У більшості випадків, зазначає авторка, як в освітніх закладах, так і в сім’ї, зазвичай стимулюється результат, а не отримання насолоди від творчого процесу. Крім того, зазвичай творчий процес, як і творча особистість, не поважається, оцінюється лише творчий продукт, розмежовується трудова та ігрова активність та ін. А тому основним завданням щодо оптимізації креативності, стверджує науковець, і є вивільнення творчого потенціалу особистості від негативного впливу. В контексті вищезазначеного наголосимо, що основна мета психодрами полягає в тому, щоб вивільнити спонтанність і разом з тим інтегрувати її в цілісну структурну життєдіяльність людини. Поряд із спонтанністю до основних понять психодрами належать: теле (взаємні емоційні почуття групи), катарсис (очищення через переживання), інсайт (новий погляд на розуміння проблеми). Фактично дія завершується у психодрамі, коли у протагоніста (центрального об’єкта психодраматичної дії) настає інсайт.

Спонтанність та усвідомлення, на думку психодраматерапевта М. Левандовської, дають можливість творчо й адекватно пристосуватись людині до життя – в нашому випадку – обдарованій особистості до соціального середовища. Авторка зазначає, що "саме спонтанність дає можливість та імпульс до творчої реакції в різних… нових життєвих ситуаціях" [4, с. 50]. Спираючись на дослідження Я. Морено (засновника психодрами), Г. Лейтц констатує, що блокування спонтанності, "викликає неврози креативності, тобто приводить до пасивності; така людина, не дивлячись на високий інтелект і особливі здібності, якими може бути наділена, не здатна, ні проявити, ні задіяти їх. Вивільнення і одночасна інтеграція спонтанності є передумовою креативності. На людському рівні вона виражається в творчій діяльності" [8, с. 128-129]. Так, у працях Г. Лейтц знаходимо вагомі підтвердження доцільності використання психодрами у роботі з обдарованими дітьми.

Е. де Боно у своїй праці звертає увагу на низку традиційних та нетрадиційних джерел творчості та креативності. Одним з таких джерел він називає незнання, яке дає нам можливість творити [2]. Основою психодрами є імпровізація. Крім того, у грі діти, на думку В. Холла, зображаючи свою дійсність, одночасно і змінюють її. А тому гра у психодрамі, на його думку, допомагає "розхитати" застиглі точки зору і ригідні зразки поведінки. Психодраматична гра орієнтована не на проблему, а на її вирішення. Крім того, у грі можна простежити безмежні творчі здібності, стверджує автор: з неприємної, болючої для них ситуації вони виносять задоволення і радість, відчуваючи свою активність. Варто зазначити, що, на думку науковця, гра привносить в терапевтичну роботу задоволення, що має не останнє значення в роботі з обдарованими дітьми. Крім того, потрібно підкреслити, що основою психодрами є рольова гра. А тому через моделювання, програвання і переживання ситуацій можливо розширити ролевий репертуар особистості. Так, феномен прийняття ролі розвиває здатність краще розуміти себе та інших, що позитивно динамізує рефлексію особистості, а отже, і її самореалізацію.

Зауважимо, що, досліджуючи чинники розвитку креативності, вагоме значення науковці приділяють мікросередовищу, одним із найважливіших складових якого є вплив сім'ї (М. Арнаудов). Спираючись на праці В. Холла, наголосимо, що гра в дитяцій психодрамі орієнтована на ресурси родини: в ній робиться ставка на спонтанність та креативність, вона пробуджує довіру до власних цілющих сил сім'ї, що є позитивним для стимулювання дитячої обдарованості.

Наголосимо ще на тому, що у психодрамі спогади й усвідомлення є включеними в гру. Досліджуючи цей аспект, Г. Лейтц знаходить підтвердження у працях Х. Гадамера, де наголошено, що гра виявляє істинні проблеми, оскільки в ній "виходить на світ те, що в інших умовах завжди ховається і є невидимим" [8, с. 186]. У психодрамі гра настільки захоплює протагоніста, що його опори зникають самі по собі. Гра і драма, даючи людині пом'якшені та полегшені дії вчинку (глядач навіть їх реально не здійснює), виконують для збудження психічної активності таку ж роль, як і справжній вчинок [9, с. 199]. Очевидно, що гра, де "в одній дії реалізуються дві настанови: ігрова та реальна" (В. Роменець), "уявний світ працює на реальний і навпаки" (М. Гладкова), дає можливість особистості, зокрема обдарованій дитині, не лише моделювати себе в певній ситуації, а й фіксувати життєвий ресурс на перспективу.

Таким чином, психодрама надає кожній обдарованій дитині власне місце в групі, інтегруючи її в колектив. Дитяча психодрама активізує спонтанний контакт зі своїм несвідомим. При цьому обдарована дитина має можливість відчути прийняття, підтримку, бути зрозумілою у цьому процесі. Оптимізація спонтанності, вивільнення креативності, своєю чергою, активізують дитячу обдарованість. А розв'язання обдарованою дитиною таких завдань, як адаптація в колективі, індивідуалізація та інтеграція в ньому, спонукатиме її до самопізнання, самовідкриття та самопрезентації, тобто її самореалізації. Серед перерахованих проблем обдарованих дітей виокремлюється проблема їхньої неприязні до школи. Теоретичний аналіз сучасних досліджень дає підстави стверджувати про можливість використання психодрами в контексті стимулювання пізнавальної активності особистості, шляхом її самореалізації у провідній діяльності. А тому дослідження психодрами як метод навчання обдарованих дітей вбачаємо перспективним у подальших розвідках.

Література:

1. Айхингер А, Холл В. Психодрама в детской групповой терапии. Пер. с нем. – М.: Тетрис, 2003 . – 256 с.

2. Боно Э. Серьёзное творческое мышление / Э. Боно // Пер. с англ. Д. Я. Онацкая.– Мн.: "Попурри", 2005. – 416 с.

3. Жукова Ю. Л. Лекция № 3: Креативность как свойство мышления [Электронный ресурс] / Юлия Львовна Жукова. – Режим доступа: // http://edu.jobsmarket.ru/library/psychology/7214/.

4. Журнал практического психолога. [Научно-практический журнал] / гл. ред. А. Г. Лидерс. – Москва : ОАО "Центр типография", 2011. – Вып. 4. – 200 с.

5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во "Рута", 2006. – 320 с.

6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – Питер; СПб.; 2009. – 434 с.

7. Карпенко Н. А. Генезисні аспекти розуміння батьками проявів дитячої обдарованості // Матеріали 2 Всеу-

країнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка (19-20 квітня 2010 року). – Т. 2. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2010. – С. 233-235.

8. Лейтц Грете. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / пер. с нем. – Издание 2-е, испр. и доп. – М. : “Когито-Центр”, 2007. – 380 с. (Современная психотерапия).

9. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. 3-тє видання. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.

10. Уманець Л. Особистісні сюжети розвитку та психології ситуації / Основи практичної психології: підручник / Панюк В., Титаренко Т, Чепелєва Н. та ін. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Лтбідь, 2001. – 536 с.

11. Янковчук М. М. Нужда як спонукальний фактор народження обдарованої особистості // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості: Збірник наукових праць / [за ред. С. Д. Максименка та Р. О. Семенової]. – Т. 6. – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2008. – С. 310-316.

12. Янковчук М. М. Психологіцні особливості обдарованої дитини: самоактуалізація, перфекціонізм, система цінностей // Матеріали 2 Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка (19-20 квітня 2010 року). – Т. 2. – К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2010. – С. 311-314.

УДК 378.147:811.11

Гапонова В. М, Берестецька Н. В.

ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАЧА ВВНЗ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проаналізовано вимоги до викладача ВНЗ, окреслено професійні якості викладача та пояснено функції викладача у процесі підготовки майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності.

Ключові слова: *викладач, майбутній перекладач-прикордонник, вимоги, якості, функції.*

Проанализировано требования к преподавателю ВВУЗ, очерчено профессиональные качества преподавателя, а также объяснено функции преподавателя в процессе подготовки будущих переводчиков-пограничников к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *преподаватель, будущий переводчик-пограничник, требования, качества, функции.*

The requirement to the teacher of higher military educational establishment have been analysed; the professional qualities of the teacher have been specified; the functions of the teacher within the process of training of future translators-borderguards to professional activity have been explained.

Keywords: *teacher, future translator-borderguard, requirements, qualities, functions.*

Сучасний стан підготовки майбутніх перекладачів правоохоронних відомств вимагає об'єктивного пошуку ідей щодо особливостей успішного засвоєння навчальних предметів, використання їх як інструмента для підготовки курсантів до професійної діяльності. Всебічного вивчення потребують питання визначення вимог до викладача у процесі підготовки майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності.

Багато вітчизняних та зарубіжних вчених аналізували вимоги до викладача у процесі підготовки майбутніх фахівців (О. Явоненко, В. Савченко, А. Дорофеєв, І. Зязюн та ін.). Крім того, деякі вчені зупинялися на проблемі підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах (Д. Іщенко та ін.). Проте проблема окреслення вимог до викладача ВВНЗ у процесі підготовки майбутніх прикордонників-перекладачів до професійної діяльності потребує детального дослідження та аналізу.

Метою статті нами визначено проаналізувати вимоги до викладача ВВНЗ у процесі підготовки майбутніх прикордонників-перекладачів до професійної діяльності, окреслити його професійні якості та функції.

Підготовка майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності у сучасній вищій школі, а саме у ВВНЗ – це спільна діяльність викладача та курсантів, де курсанти активні суб'єкти навчання. У навчально-виховному процесі викладач контролює, регулює та спрямовує курсантів у потрібному напрямку, допомагає розкрити їхні сильні сторони, визначає успішність. Така діяльність вимагає від викладача багатьох якостей, що забезпечують реалізацію мети навчання та його ефективність.

Викладач ВВНЗ виконує провідну роль у процесі підготовки майбутніх перекладачів-прикордонників до професійного спілкування, а його педагогічна майстерність – це такий рівень загальних та спеціальних знань, розвитку умінь та навичок, який у поєднанні з моральними та організаторськими якостями педагога дозволяють з високою ефективністю вирішувати завдання навчання та виховання курсантів. Ми підтримуємо думку Д. Іщенка [4] у тому, що педагогічна майстерність викладача ВВНЗ – це синтез психолого-педагогічного мислення, відповідних знань, умінь, навичок і емоційно-вольових засобів виразності.

Високий рівень педагогічної майстерності, професіоналізм педагога суттєво позначається на успішності професійної діяльності, що дає змогу викладачеві оптимально реалізувати свій особистісний потенціал в умовах творчої педагогічної праці. Для навчального закладу, як зазначають О. Явоненко та В. Савченко [10], високий рівень педагогічної майстерності викладача є гарантією успішності навчально-виховного процесу та результативності психолого-педагогічної діяльності.

Ю. Самонеко [8] вважає професіоналізм складною сукупністю умінь, володіння засобами розв'язання професійних завдань, а професійна компетентність педагога характеризується як загальна здатність спеціаліста мобілізувати свої знання, уміння, а також узагальнені способи виконання дій [1]. Компетентність передбачає наявність у педагога таких якостей, які дають йому змогу найефективніше здійснювати педагогічний процес.

© Гапонова В. М, Берестецька Н. В., 2012

Аналіз наукової літератури [1; 3; 5], а також опитування викладацького складу дозволили нам дійти висновку, що для успішного виконання педагогічних завдань у процесі підготовки майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності професійна компетентність викладача повинна мати такі складові:

– актуальна кваліфікованість (знання, уміння та навички у відповідній професійній сфері);

– когнітивна готовність (уміння засвоювати нові знання, виявляти здатність до успішного пошуку);

– комунікативна готовність (володіння мовою, комунікативною технікою, знання ділової етики, уміння вести дискусію);

– креативна готовність (здатність шукати нові підходи до вирішення завдань чи постановка та розв’язання принципово нових завдань);

– розуміння тенденцій розвитку професійної галузі;

– усвідомлене позитивне ставлення до професійної діяльності, прагнення та готовність до професійного вдосконалення;

– стійкі професійно вагомі особистісні якості (відповідальність, цілеспрямованість, рішучість, толерантність, вимогливість тощо).

Також у професійній компетенції викладача виділяють внутрішні компоненти. До них В. Сухомлинський [9] зараховує: професійну освіту; самоосвіту; розвиток педагогічного професіоналізму; життєвий і професійний досвід; індивідуальні здатності до самовдосконалення.

Вивчаючи професійну компетентність викладача ВВНЗ, варто зазначити, що у процесі підготовки майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності усі її складові елементи повинні бути спрямовані на виконання певних освітніх функцій. О. Онаць [7, с. 35] виділяє такі функції: управлінська; менеджерська; контролююча; організаторська; діагностично-прогностична. Управлінська функція полягає у тому, що викладач ВВНЗ виступає у ролі керівника педагогічного процесу та керує навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх офіцерів-прикордонників. Сутність менеджерської функції полягає у тому, що викладач виступає у ролі інструктора, який допомагає курсантам у визначенні ресурсів виконання навчальних завдань. Контролююча функція полягає у тому, що викладач виступає у ролі оцінювача, коли контролює й оцінює навчальні досягнення курсантів. Організаторська функція дає можливість викладачеві бути в ролі організатора діяльності курсантів, а навчальна функція, своєю чергою, полягає у тому, що викладач – носій знань. Діагностично-прогностична функція означає, що викладач виступає у ролі дослідника при визначенні реального ступеня навченості та розвитку курсантів і прогнозуванні на цій основі їх освітніх траєкторій. Зазначимо, що лише за умови комбінування усіх функцій педагог стає ідеальним наставником. Такий підхід створює усі необхідні умови для повноцінної та позитивної взаємодії викладача і курсантів, а також для отримання позитивних результатів цієї взаємодії, у нашому випадку – це формування готовності майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності.

У роботах А. Маркової [6] структура необхідних викладачеві якостей представлена двома групами характеристик. А саме: об’єктивні (професійні знання, професійні вміння, психологічні та педагогічні знання, професійні вміння) та суб’єктивні характеристики (психологічні позиції, установки, особистісні характеристики). До важливих професійних якостей А. Маркова зараховує педагогічну ерудицію, чіткість педагогічних цілей, педагогічне мислення, інтуїцію, імпровізацію, спостережливість, оптимізм, винахідливість, педагогічне передбачення та рефлексію.

Аналіз науково-педагогічної літератури [2-3; 6] та власний педагогічний досвід дозволяє нам зробити узагальнену характеристику ключових умінь, які притаманні викладачеві ВВНЗ з високим рівнем професіоналізму у процесі підготовки майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності. Так, кожен викладач повинен уміти:

– проектувати навчально-виховний процес, вдало конструювати навчальний матеріал, вміло моделювати педагогічні ситуації;

– перетворювати складну наукову інформацію у навчальний матеріал відповідного рівня;

– компетентно визначати особливості стосунків у військовому колективі;

– ставити посильні завдання, координувати діяльність курсантів, співпрацювати з ними у навчально-пізнавальному процесі;

– сприяти виробленню гнучкого та позитивного мислення у пошуках оптимального вибору форм і методів навчально-виховної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників;

– оволодівати новими науково-педагогічними й науково-технічними знаннями, інноваційними методами ефективного регулювання стосунків з колегами та курсантами;

– здійснювати позитивний емоційний вплив на курсантів;

– проводити моніторинг навчання, виховання та розвитку майбутніх офіцерів-прикордонників;

– установлювати ступінь ефективності та успішності власної педагогічної діяльності;

– творчо переосмислювати досвід практиків.

Ми поділяємо думку І. Зязюна [3] та О. Онаць [7] у тому, що кожен викладач ВВНЗ має володіти певними якостями, зокрема:

– мотиваційні (переконаність, соціальна активність, відчуття обов'язку);

– професійні (глибокі теоретичні знання у професійній сфері, методики викладання дидактики вищої школи, педагогіки і педагогічної психології);

– особисті (уміння визначати цілі та завдання навчально-виховної діяльності, розвивати інтерес курсантів до навчання, проводити навчання на високому науково-методичному рівні, об'єктивно контролювати навчальну діяльність майбутніх перекладачів-прикордонників);

– моральні (чесність, правдивість, висока вимогливість до себе і курсантів, відповідальність).

Однією із умов успішної підготовки майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності є наявність та вдосконалення у викладача певних професійних рис характеру. Насамперед, викладачеві має бути притаманна психолого-педагогічна ерудиція, що полягає у широких і різносторонніх знаннях у галузі педагогіки і психології. Зазначимо, що для ефективної роботи викладач повинен володіти педагогічною спостережливістю. Рисами спостережливості є вміння постійно і систематично спостерігати за поведінкою та діяльністю курсантів, бачити внутрішній світ майбутнього офіцера-прикордонника, його переживання, настрій. У тісному зв'язку зі спостережливістю виступає педагогічне уявлення. Ця риса характеру включає у себе вміння уявити внутрішній світ, психічний стан курсантів, уміння правильно й швидко визначити можливі чинники, що впливають на поведінку майбутніх офіцерів-прикордонників.

Ми вважаємо, що викладач ВВНЗ повинен володіти добре сформованим педагогічним мисленням. Ця риса характеру є його стійким стилем вирішення педагогічних завдань. Зазначимо, що педагогічна діяльність за своєю суттю інтелектуальна, вона пов'язана із вирішенням численних педагогічних завдань. При розв'язанні педагогічних проблем робота викладача має пошуковий та творчий характер. Вона під силу тільки тим, у кого розвинуті такі інтелектуальні якості, як: швидкість розуму, гнучкість, активність, самостійність, глибина, логічність та ясність.

Важливою якістю викладача ВВНЗ є його мова, що характеризується такими особливостями, як: висока культура, змістовність і гармонійна розвиненість усіх її видів; високоморальне ставлення до слова – відповідальність за сказане; володіння емоційно-виразними засобами мови (технікою мови, інтонацією, темпом виразності, тембром, дикцією). Саме висока культура мови викладача, її виразність і змістовність дозволяють активно впливати на вирішення навчально-виховних завдань, а також успішно готувати майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності. Важливими педагогічними якостями викладача є вимогливість, повага до курсантів, педагогічний такт, що сприяють встановленню позитивної атмосфери та усуненню труднощів на занятті.

Так, усі розглянуті риси особистості викладача ВВНЗ у поєднанні з його високим науковим світоглядом, загальною, військово-педагогічною культурою становлять ту основу, яка забезпечує успіх підготовки майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності.

Крім того, нами визначено практичні аспекти діяльності викладача. Перш за все, викладач ВВНЗ має ставитися до курсантів по-дружньому, не виявляти до них зверхності, щиро цікавитися їхніми проблемами. Педагог повинен обов'язково поважати у курсантові особистість, навчитися критикувати його так, щоб не образити. Суттєвим аспектом виступає здатність викладача постійно підвищувати свій професійний рівень та стежити за зовнішнім виглядом. Уміння говорити є одним із найважливіших чинників впливу на курсантів, можливістю викладача допомогти у подоланні труднощів навчального процесу.

Варто зазначити, що бажанню вивчати предмет сприяє впевнений, життєрадісний настрій в аудиторії, стиль поведінки викладача, його позитивність, доброзичливість, захоплена колективна робота, тощо. Підвищенню інтересу майбутніх перекладачів-прикордонників до навчання сприяють цікавість, яскравість, новизна предмета, змісту і форми викладу, різноманітність виконуваних вправ.

Наші дослідження показали, що особливо дієвою є робота викладача, якщо він зацікавлює змістом матеріалу, формою проведення занять, емоційністю, різноманітністю навчальної роботи, її практичною спрямованістю, доступністю й результативністю. Найкраще це реалізується на основі комунікативної методики проведення занять.

Під час викладання навчального предмету курсантам дають зрозуміти, що викладач прагне його навчити, хоче поділитися своїм досвідом. Щире бажання сприяє позитивному налагодженню стосунків викладача ВВНЗ та майбутніх офіцерів-прикордонників. Викладач повинен уміло прогнозувати різні ситуації, що можуть виникнути під час заняття та знаходити вдалі методи вирішення цих проблем та способи реагування на них.

Однією з умов ефективної підготовки майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності й успішного засвоєння знань є вміння викладача концентрувати увагу курсантів. Увага визначає знання предмету, що, своєю чергою, призводять до успішного його засвоєння. Так, власні педаго-

гічні спостереження та опитування викладачів свідчать, що найбільш доцільно використовувати певні організаційні моменти концентрації уваги, зокрема:

– своєчасно готувати матеріали, які будуть використовуватися під час заняття;

– за 2-3 хвилини до початку заняття переключити увагу курсантів від перерви до конкретних занять;

– уникати різного тону голосу;

– елементи заняття повинні бути чітко пов’язані між собою;

– під час усного опитування тримати у полі зору всіх курсантів;

– уникати “одноманітності оточення”, яке сприяє процесам гальмування;

– даючи вказівки “Увага!”, “Подивіться на дошку!”, потрібно стежити за їх виконанням;

– під час вивчення нового матеріалу повторення проводити у короткій формі, щоб не розсіювати увагу;

– для зміцнення уваги слід виставляти оцінки за виконання домашнього завдання, використовувати стимули до праці;

– змушувати курсантів працювати самостійно, що сприяє концентрації уваги курсантів на завданні, мотивує до подальших дій;

– враховувати індивідуальні особливості кожного курсанта;

– звертати увагу на вплив зовнішнього середовища (шум, холод та ін.).

Педагог, перш за все, має бути помічником курсантові у його взаємодії із освітнім середовищем. Для таких цілей абсолютно необхідним є використання інформативного навчального матеріалу, що містить знання про реальну дійсність. Такий матеріал дозволяє розширити загальний кругозір майбутнього перекладача-прикордонника, отримати фонові знання для розуміння конкретних ситуацій професійного спілкування, сформувати необхідні поняття для вираження власних думок, ознайомити курсантів з можливими способами мовленнєвої поведінки, а отже, сприяти формуванню готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності.

Крім того, особливе значення у процесі підготовки майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності є уміння викладача зняти напруженість у стосунках, покращити емоційний стан, показати оптимальні способи підвищення організованості й спрямованості дій і вчинків.

Таким чином, підготовка майбутніх перекладачів-прикордонників до професійної діяльності – складний та важливий процес, який вимагає високої професійної компетентності викладача. Курсант і викладач активно співпрацюють. Вагома роль відводиться викладачу, який повинен контролювати та спрямовувати дії курсанта, моделювати педагогічні ситуації, використовуючи весь арсенал педагогічних методів та прийомів, впроваджувати їх у життя. Ефективний вибір оптимальних методів та прийомів педагогічної діяльності, врахування індивідуальних особливостей курсантів та об’єктивність аналізу процесу викладання призводять до успішного засвоєння предмета та до підготовки перекладачів-прикордонників до професійної діяльності.

Література:

1. Андриенко Е. В. Феномен профессиональной зрелости учителя // Педагогика: науч.-прак. журнал / Рос. академия образования; [гол. ред. В. П. Борисенков]. – К. : Педагогика, 2002. – № 6. – С. 66-70.

2. Дорофеев А. М. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. М. Дорофеев // Высшее образование в России: науч.-пед. журнал М-ва образования и науки РФ / М-во образования и науки РФ; [предс. редколлегии А. Ф. Кисилев]. – М., 2005. – № 4. – С. 30-33.

3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної і виховної дії / І. А. Зязюн // Гуманітарні науки: наук.-прак. журнал / Ін-т вищої освіти АПНУ; [гол. ред. О. Глузмак]. – К. : Держ. Вид-во “Педагогічна преса”, 2002. – № 1. – С. 6-14.

4. Іщенко Д. В. Військова педагогіка. Курс лекцій: Навчальний посібник / Д. В. Іщенко. – Хмельницький: Вид-во Академії ПВУ, 1998. – 159 с.

5. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.

6. Маркова А. Н. Психология профессионализма / А. Н. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

7. Онаць О. В. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя / О. В. Онаць // Шлях освіти: наук.-метод. журнал / М-во освіти і науки України; [гол. ред. О. В. Сухомлинська]. – Київ, 2005. – № 3. – С. 34-39.

8. Самоненко Ю. А. Психология и педагогика / Ю. А. Самоненко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 277 с.

9. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1984. – 254 с.

10. Явоненко О. Ф. Комплексний підхід до розв’язування проблем фахової підготовки студентів педвузу / О. Ф. Явоненко, В. Ф. Савченко // Педагогіка і психологія. Вісник АПНУ: наук.-теор. та інформ. журнал АПНУ / АПНУ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К., 1996. – № 4. – С. 18-22.

УДК 159.955

Глухова О. Г.

ПРОБЛЕМА ІДЕАЛЬНОГО ОБРАЗУ В СУЧАСНІЙ МЕТОДОЛОГІЇ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ

У статті розглядаються ідеальний образ та його взаємозв'язок з ідеальним, відокремлюється у філософії та науці дефініція ідеального й ідеального образу, прикладний характер та його соціальні функції, соціальна природа.

Ключові слова: *ідея, ідеал, ідеальне, ідеальний образ.*

В статье рассматриваются идеальный образ и его связь с идеальным, определение в философии и науке идеального и идеального образа, прикладной характер и его социальные функции, социокультурная природа.

Ключевые слова: *идея, идеал, идеальное, идеальный образ.*

This article considers ideal model and its relations to ideal, differ in the philosophy and science definition of the ideal and ideal of model, applied character and its social functions and social nature.

Key words: *idea, eidos, ideal, ideal model.*

Концепція ідеального образу – це один із приватних аспектів серйозної проблеми ідеального об'єкта в науці й філософії. "Ідеальний об'єкт науки" – це одна з найбільш фундаментальних проблем філософії та науки. Актуальність цієї проблематики обчислюється тисячоліттями, починаючи з античної філософії і до сучасних досліджень у філософії та науці. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – представити обсяг і зміст поняття "ідеальний образ". Завдання роботи – показати онтогносеологічне коріння ідеального образу і його онтогносеологічний зв'язок з ідеальним.

Свого часу зауважив Е. В. Ільєнков: "Ідеальне" або "ідеальність" явищ – занадто важлива категорія, щоб звертатися з нею бездумно і необережно".

"Ідеальне" – це відображення дійсності у формах духовної діяльності, здатність людини духовно-уявним чином відтворювати річ. Що стосується ідеального образу в філософії, то це – результат і ідеальна форма відображення об'єкта у свідомості людини, що виникає в умовах суспільно-історичної практики, на основі йу формі знакових систем. Ідеальний образ – це похідне від ідеального, що й формує логіку дослідження нашої роботи – починати дослідження ідеального образу з вивчення самого ідеального. В рамках цих вимог категорія ідеального не є синонімом свідомості, психіки і суб'єктивного, а поняття ідеального образу використовується в методології науки для характеристики специфічного буття об'єкта, щоб відрізнити думку про об'єкт від самого об'єкта.

Феномен ідеального об'єкта дослідження формується як наукова проблема в різних науках: у фізиці – у зв'язку з антропним принципом; в психології ідеальне пов'язане з психічним; в педагогіці – з вихованням особистості; в логіці – це питання про природу і походження логічних об'єктів; з появою комп'ютерної техніки загострилася в науці проблема свідомості та штучного інтелекту, а також технічного моделювання розумових процесів.

Особливе значення в рамках цієї проблематики займає соціальний аспект ідеального, оскільки він є одним з механізмів суспільного розвитку, в рамках якого йде процес зростання суб'єктивного чинника.

У соціальному плані ідеальне представлене цілою структурно-функціональною системою: суспільна свідомість, сукупність почуттів, настроїв, поглядів, соціокультурних і духовних теорій. Це означає актуалізацію ідеального в конкретно-історичні періоди суспільного розвитку світу, які найбільш потребують світоглядного стрибка.

Е. В. Ільєнков, В. С. Барулина активно доводили соціальну природу ідеального: природу і функції суспільної свідомості, співвідношення суспільного буття і суспільної свідомості, індивідуальної та суспільної свідомості, природу культурних норм і цінностей, духовного виробництва та ін.

Сучасні дослідники зазначають, що: "Найбільш перспективним і широким підходом до вирішення проблеми ідеального видається дослідження на основі сучасної форми наукової філософії, що має характер конкретно-загальної теорії, логіки і методології, що проводиться Пермською університетською філософською школою (В. В. Орлов, Т. С. Васильєва, О. М. Кобло, Н. Б. Оконська, А. В. Ласточкін, О. А. Барг, І. С. Утробіна та інші). Результати дослідження узагальнені у визначенні ідеального як предмета, позбавленого свого безпосереднього матеріального субстрату, безпосереднього конкретно-чуттєвого буття та наявного на основі універсального матеріального субстрату – людини. У цьому ви-

© Глухова О. Г., 2012

значенні і заснованих на ньому дослідженнях розкриті “дужки”, що містяться в Марксовому визначенні ідеального як “матеріального, пересадженого в людську голову і перетвореного в ній”. На основі концепції єдиного закономірного світового процесу і введеного поняття відображення як загальної властивості матерії істотною мірою вдалося “вивести” ідеальне з фізичного, хімічного, біологічного, соціального” [1, с. 10].

У сучасній філософії практично не дослідженим залишається прикладний напрям ідеального в соціальній сфері. Наприклад, концепція ідеальних образів та їх впливу та участі у формуванні особистості.

У цій роботі для нас головним є висновок Е. В. Ільєнкова про те, що “ідеальне – це універсальна форма, яка здатна заміщати будь-які матеріальні субстрати, що ця форма може існувати лише як суб’єктивне” [7, с. 11].

Вельми перспективною є концепція В. В. Орлова, який стверджує, що ідеальне з’являється в процесі розвитку людини і людської свідомості як продукт розвитку матерії, як результат розвитку нескінченного світу [10, с. 12].

Багатоаспектність ідеального образу історично виходила з певних понять, наповнювалася цими поняттями, відображаючи еволюцію історичних епох, культур і цивілізацій. Кожен раз, формуючись на новому цивілізаційно-культурному рівні, ідеальний образ вбирав суть нової епохи і ступені людського розвитку, обростав новими смислами, відточував свої функціональні можливості для суспільства і людини. Підтвердженням тому є історико-філософський аналіз цього феномену, а яскравим свідченням зазначеного – фіксована думка мислителів усіх часів і народів про феномен ідеального образу.

Оскільки смисловий багаж ідеального образу сьогодні досить об’ємний, то всі поняття, що характеризують ідеальний образ, ми вирішили згрупувати. Тим паче, що знайомство з історико-філософською літературою показало нам, що і до нас методом “угруповання смислів” ідеального образу займалися досить серйозні філософи. Наприклад, для Е. В. Ільєнкова “родовим гніздом” поняття ідеального образу було саме “ідеальне”. Виходячи зі свого розуміння ідеального (про що буде сказано нижче), з того складного кола понять, які формували ідеальне, Е. В. Ільєнков розподілив їх по декілька структур з урахуванням проявлених у них функціональних спрямованостей і смислів.

Виходячи з ідеальності як проблеми об’єктивності знань, Е. В. Ільєнков вказав на чотири групи їх приналежності: методологічні істини, логічні категорії, моральні імперативи, ідеї правосвідомості.

Отже, для початку ми покажемо весь спектр понять і термінів, які в міру нашого поглиблення в історико-філософський матеріал від епохи до епохи, зумовлювали уявлення про ідеальне.

Такими поняттями були: ейдос, ідея, логос, ідеал, ідол, образ, зразок, обрис, форма, істина, закон, критерій, необхідність, річ, сутність, матеріальне, душа, дух, природний світ, сутність людини, архетип, свідомість, підсвідомість, несвідоме, символ, самосвідомість, психіка, психічне, ілюзія, віртуальне, культура, актуальне, реальне, потенційне, сприйняття, уява, уявлення, спонукання, мета, код, кодіювання, соціокультурність, модель, патерн, схема, креслення, об’єктивність, проявленість, представленість, прообраз.

Запозичивши у Е. В. Ільєнкова метод структурно-функціонального розподілу всіх термінів, феноменів, понять, у колі яких, формувалося сучасне розуміння ідеального, а услід за ним і ідеального образу, у нас вийшла така структура.

1) методологічні істини: ейдос, ідея, образ, вигляд, обрис, форма, річ, сутність, матеріальне, ідеальне, природний світ, сутність людини, архетип, свідомість, підсвідомість, несвідоме, самосвідомість, психіка, психічне, ілюзія, віртуальне, актуальне, реальне, потенційне, сприйняття, уява, уявлення, спонукання, модель, патерн, об’єктивність, проявленість, представленість, прообраз, відображення, здатність, відображення;

2) логічні категорії: необхідність, мета, код, кодіуваня, схема, креслення програма, проект, думкоформа, алгоритм;

3) моральні імперативи: ідеал, ідол, зразок, душа, дух, символ, культура, соціокультурність;

4) ідеї правосвідомості: істина, закон, критерій, логос.

Отже, дослідники проблеми ідеального розглядали його в чотирьох формах: методологічній, логічній, моральній та правовій.

Тому наше завдання – пройти цим шляхом і зрозуміти, як і яким чином в історії світової думки народжувалися поняття, які згодом сформували наукове уявлення про ідеальне і його похідне – ідеальний образ.

Названі модуси ідеального буття в цьому випадку диференційовані силою абстракції, але й окремо один від одного вони існувати не можуть. У всіх у них підпорядкована функція, і всі вони лише ідеальні моменти практичної людської діяльності, перетворюючої зовнішній світ. А в цій практичній діяльності, як правило, і народжувалися поняття, своєю чергою, сприяючи розвитку людської історичної практики. Представлена нами методологічна група понять зі свого боку формувала уявлення про ідеальне.

І хоча історичним батьком ідеалізму в історії класичної філософії став Платон, все ж феномен ідеального був, безумовно, відкритий вже Сократом. Історики філософії вважають, що саме Сократ заклав

основи класичного розуміння ідеального, осередок якого – це справжнє знання про саму людину, тобто, людські ідеали [10, с. 91], коли ідеальне і справжнє поруч. Вийшовши з "закону" і "цілі", ідея розширила свій зміст, включивши в нього "справжнє" та "ідеальне". Але оскільки у істини Сократа – статус необхідності і закону, то вибудовується лінія філософських понять: "істина", "необхідність", "закон". Якщо у софістів істинне те, що "тут і тепер", фіксується почуттям, то у Сократа істина – це "розумний зміст душі", яке і керує поведінкою тіла. У Сократа душа володіє істиною.

Зрозуміло, об'єктивність істинного знання і об'єктивність навколишнього світу можуть не збігатися за обсягом. Об'єктивність речей підтверджується сприйняттям, що фіксує реальність їх існування [10, с. 91]. "Що стосується об'єктивності істини, якою володіє душа, – пише Мареєва Є. В., – то вона іншого роду. Ця об'єктивність виражається в тому, що знання має якості чогось вічного і незмінного, а також з необхідністю диктує нам певну лінію поведінки" [10, с. 91].

Як слушно зауважують філософи, вчення про ідеї спочатку могло виникнути тільки у світі культури, а не у світі природи. І прикладом цього є філософія Сократа. Саме Сократ вважав головною необхідністю зрозуміти не природу речей, а природу людей. Сократ дивився на людей як на культурного носія еволюції людства. Для Сократа саме культура, культурне мислення здатні породжувати ідеї. Сократ вказував на те, що вчинок спочатку зароджується в людській голові у вигляді ідеї (мети, ідеалу), а сам вчинок – це вже необхідний наслідок. Подібною своєю позицією Сократ фактично визначив у майбутньому місце "необхідності" у філософії як категорії цього виду знання. Цю логіку філософи вважають початком класичного розуміння ідеального.

"Ні художні образи, ні норми моральності, – пише далі А. Д. Майданський, – не можуть похвалитися такою, воістину нескінченною свободою вираження природи речей. Їх органічна злитість з чуттєво-матеріальними умовами людської діяльності є ознака меншої, порівняно з поняттям, чистоти і "прозорості" репрезентованих ними речей ідеального інобуття. Але прямо тут же криється їхня перевага перед логічною формою поняття: можливість безпосереднього, чуттєво-конкретного сприйняття суті предмета. Це – виховане мистецтвом і моральністю вміння інтегрально схоплювати ціле раніше його частин, без якого не отримаєш жодного нового поняття" [9, с. 192].

Однак всі модуси ідеального, зазначає А. Д. Майданський (у нього їх – три, у Е. В. Ільєнкова – чотири) "утворюють людську душу, або, інакше, – особистість. Особистість людини тривимірна, як її органічне тіло. В особистості ми знаходимо безпосередню дійсність ідеального – "дійсність" в гегелівському розумінні, як виступившу назовні, явлену сутність" [9, с. 193].

"Форми ідеального буття, або небуття, різноманітні, як сама природа. Немає в природі речі, в натуральному тілі якої не могло би "оселитися" ідеальне, і рівним чином природа кожної справи може бути виражена в ідеальній формі. У цьому сенсі ідеальне є нескінченний і вічний атрибут Природи. Описуваний в "Етиці" Спінози атрибут Мислення – це і є Ільєнкове "Ідеальне" , власною персоною. Форми вартості та художні образи, моральні заповіді і категорії логіки – все це суть модуси або, якщо завгодно, феномени цієї ідеальної реальності" [9, с. 189].

"Ось ця-то своєрідна категорія явищ, – зазначає Е. В. Ільєнков, – володіють особливого роду об'єктивністю, тобто абсолютно очевидною незалежністю від індивіда з його тілом і "душею", принципово відрізняється від об'єктивності чуттєво сприйманих індивідом одиничних речей, і була колись "позначена" філософією як ідеальність цих явищ, як ідеальне взагалі". Тут Е. В. Ільєнков зазначає, що саме в цьому сенсі ідеальне (те, що належить до світу "ідей") формується вже у Платона, якому людство і зобов'язане як виділенням цього кола явищ в особливу категорію, так і її назвою. Він також вказує на універсальний характер "ідей" Платона. Він пише: "Ідеї Платона – це не просто будь-який стан людської "душі" ("психіки"), це неодмінно універсальні, загальнозначущі образи – схеми, закон, що протистоїть окремій "душі", з вимогами якого кожен індивід з дитинства змушений рахуватися куди більш звичайно, ніж до вимог свого власного одиничного тіла, з його швидкоплинними і випадковими станами цих своєрідних явищ, природи світу "ідей", ідеального світу, незводимих до проблем тіла або окремих його частин (і навіть мозку).

У цілому "ідеальний світ" – це світ уявлень (а не матеріальний світ), що існує незалежно від людини і людства. Це світ, представлений в історично мінливий суспільній (колективній) свідомості людей (за висловом Е. В. Ільєнкова в "колективному безособовому – "розумі"). На думку фахівців у цій галузі, німецька класична філософія тому й досягла успіху в дослідженні природи "ідеальності", що вперше після Платона перестала розуміти "ідеальність" вузькопсихологічно (на манер англійського емпіризму) і добре зрозуміла, що ідеальне – це не сума "психічних станів окремих осіб" [7, с. 18]. У ідеального – соціокультурна детермінанта.

Е. В. Ільєнков уточнює, що в сучасну "категорію" ідеального" входять саме ті, і тільки ті форми відображення, які специфічно відрізняють людину й абсолютно не властиві і невідомі ніякій тварині, навіть тій, яка володіє досить високорозвиненою вищою нервовою діяльністю і психікою. Саме ці і тільки ці специфічні форми відображення навколишнього світу людською головою філософія як наука завжди

і розглядала під назвою “ідеальних” форм психічної діяльності, саме заради їх відмежування від усіх інших форм вона і зберігала цей термін. В іншому випадку це слово взагалі втрачає свій конкретно-науковий сенс, своє значення наукової категорії” [7, с. 132].

У “Словнику практичного психолога” С. Ю. Головін дає визначення образу, підкреслюючи його психофізіологічну об’єктивність. Він пише: “ОБРАЗ – суб’єктивна картина світу чи його фрагментів, суб’єктивна представленість предметів зовнішнього світу, обумовлена як чуттєво сприймаючими ознаками, так і гіпотетичними конструктами. Включає в себе самого суб’єкта, інших людей, просторове оточення і часову послідовність подій. Будучи основою для реалізації практичних дій з оволодіння зовнішнім світом, образ визначається також характером цих дій, в ході яких вихідний образ видозмінюється, все більш задовольняючи практичним потребам. Одне з важливих властивостей образу – його цілісність (гештальт). Цілісність образу детермінована: онтологічно – предметністю об’єктивної реальності; психофізіологічно – взаємодією зовнішнього дистантного і рухового аналізаторів, які об’єднуються в пізнавальний комплекс; фізіологічно – на рівні організму, і психологічно – на рівні особистості – активністю, спрямованістю на пізнання” [4, с. 288].

Далі він пояснює відмінності між образами відчуттів, образами уявлень, образами сприйняття. “Образи відчуттів, – зазначає науковець, – виконують регулюючу, пізнавальну та емоційну функції. Образ – завжди сигнал і має біологічне та соціальне значення, визначає реакцію зближення або відходу від подразника, а також траєкторію, силу, швидкість руху, просторову локалізацію. Людина не тільки відчуває, але відчуває пізнавально-естетичну потребу у відчуттях. У цієї потреби закладена основа розумового й естетичного розвитку особистості, повнота відображення світу і ставлення до нього” [4, с. 289].

Говорячи про образи уявлень і сприймань, С. Ю. Головін пише: “Образи уявлень вторинні щодо образів відчуття і сприйняття. Збережені в пам’яті, вони покращують орієнтацію тварин у середовищі, а в людини стають надбанням духовного життя, підсумком пізнання чуттєвого світу, основою прогнозу для пізнання і дії. Образ уявлення – вихідна форма розвитку і розгортання психічного життя особистості. Серед закономірностей передусім важлива узагальненість образу. При порівнянні якісних характеристик образів сприйняття і образів уявлення кидається в очі неповнота, фрагментарність, нестійкість і блідість останніх у порівнянні з образом сприйняття” [4, с. 289-290].

З позиції дослідження розвитку онтогенетического, як зауважує С. Ю. Головін, образ передбачає інтеріоризацію схем дії з предметами. В роботах О. Н. Леонтьєва була висунута гіпотеза про образ світу як про багатомірне психологічне явище. До числа п’яти його квазівимірювань належать координати простору-часу і квазівимірне значення. Останнє, своєю чергою, можна представити за допомогою відповідних засобів математичної обробки у вигляді різноманітних геометричних моделей – просторів семантичних суб’єктивних.

Інтенсивне вивчення образів ведеться в психології когнітивній, де обговорюється і проблема співвідношення образу, що виникає в результаті актуального сприйняття, з уявленнями тих самих предметів і подій [4, с. 290].

Аналіз просторових перетворень предметів, які сприймаються і подаються, свідчить про близькість процесів, які лежать в їх основі. Тому було висунуто припущення про існування гіпотетичної нейрофізіологічної структури. “Зорового буфера”, активація якого сенсорною інформацією або відомостями з пам’яті довготривалої призводить до появи наочного образу. Проте виявлену емпірично відповідність можна пояснити лише генетично – походженням внутрішнього плану діяльності з реальних дій предметних. Про відмінність двох видів образів можуть говорити відмінності їх суб’єктивної виразності, а також той факт, що образи уявлень ніколи не локалізуються в зовнішньому просторовому оточенні. Виняток – образи едетичні справжні галюцинації, що виникають при деяких психічних розладах [4, с. 290].

Таким чином, науковий аналіз проблеми ідеального образу у філософії та науці дозволяє нам дійти таких висновків.

По-перше, проблема “ідеального” – це фундаментальна проблема методології філософського та наукового пізнання.

По-друге, ідеальний образ – це в методологічній площині походить від “ідеального” та має соціокультурне підґрунтя.

По-третє, актуальність цієї проблематики не викликає сумнівів і потребує свого подальшого дослідження.

Література:

1. Выготский Л. С. Психология искусства. – СПб.: Азбука, 2000. – 416 с.

2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

3. Глухова О. Г. Проблема идеального в истории философии и науки. – К. : “Гілея”, 2010. – С. 197-205.

4. Головин С. Ю. Словарь практического психолога – М. : АСТ, Харвест – 1998. – С. 409.

5. Дубровский Д. И. Психические явления и мозг. – М. : Наука, 1971. – 386 с.
6. Залещук В. Г. Проблема идеального в современной научной философии. – Пермь, 2004. – 209 с.
7. Ильенков Э. В. Диалектика идеального // Ильенков Э. В. Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 229-274.
8. Лифшиц М. Диалог с Эвальдом Ильенковым. (Проблема идеального). – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 183 с.
9. Майданский А. Д. Метаморфозы идеального // Идеальное: Ильенков и Лифшиц. – М., 2004. – С. 185-196.
10. Мареев С. Н., Мареева Е. В. История философии (общий курс): Учебное пособие. – М. : Академический Проект, 2004. – 880 с.
11. Сагатовский В. Н. Бытие идеального. Монография. – СПб. : Изд-во “Петрополис”, 2003. – 103 с.
12. Ярошевский М. Г. История психологии. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.

УДК 37.015.3

Гордєєва О.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАЛЕТМЕЙСТЕРА Й УЧНЯ

У статті розглядаються чинники навчальної взаємодії педагога-балетмейстера та учасника хореографічного колективу, які безпосередньо пов’язані з поглибленням педагогічної майстерності.

Ключові слова: *педагогічні чинники, психологічні чинники, взаємодія, педагогічна майстерність, комунікативні вміння.*

В статье рассматриваются факторы учебного взаимодействия педагога-балетмейстера и участника хореографического коллектива которые непосредственно связаны с усовершенствованием педагогического мастерства.

Ключевые слова: *педагогические факторы, психологические факторы, взаимодействие, педагогическое мастерство, коммуникативные умения.*

The article deals with the factors educational co-operation of a teacher of ballet and a member of choreographical collective which are directly connected with deepening pedagogical skills.

Key words: *pedagogical factors, psychological factors, co-operation, pedagogical skills, communicative skills.*

Специфіка будь-якого навчально-педагогічного процесу передбачає *психолого-педагогічний* підхід у стосунках учитель – учень або викладач – студент. У роботі хореографа важливе місце посідає взаємодія між двома сторонами суб’єкт-суб’єктних стосунків, а саме педагогом-балетмейстером і учнем (студентом). Ця двостороння взаємодія має ґрунтуватися на засадах моральності та професійно-орієнтованої цілеспрямованості, Процес взаємодії полягає у безпосередньому впливі суб’єктів один на одного, що відповідно породжує причинову зумовленість їхніх взаємозв’язків. Це взаємотворчий процес без будь-якого психологічного насилля над людською особистістю і на основі авторитету педагога. Сьогодні проблема психолого-педагогічної взаємодії між педагогом-балетмейстером та учнем досліджена недостатньо і потребує подальшого вивчення. Актуальність дослідження навчальної взаємодії зумовлена її значущістю в процесі підготовки учня (студента). Взаємодія є основою навчально-виконавської діяльності учасників хореографічної групи, яка відкриває можливості для вияву учнем (студентом) творчих якостей, розвитку його індивідуальності, умінь, інтересів, потреб, прагнень.

Метою цього дослідження є визначення основних психолого-педагогічних чинників у поглибленні навчальної взаємодії педагога-балетмейстера й учня.

Пошук нових шляхів забезпечення співпраці “педагог – учень” триває вже протягом тривалого часу. На сьогодні він як ніколи актуальний, адже при такій співпраці між двома суб’єктами навчально-виховного процесу активізується процес самовдосконалення, самодисциплінованості й самоорганізації учня. “Навчання – упорядкована взаємодія педагога з учнем, яка спрямована на досягнення поставленої мети” [9, с. 292]. Проблема співпраці педагога й учня вивчалася такими дослідниками, як І. Бех, Ф. Гоноболін. Ю. Забродін, О. Леонтьєв, А. Маркова, А. Петровський, В. Рибалка, Т. Яценко, С. Гончаренко, І. Зязюн, Т. Ільїна.

Методологічною основою статті є сучасні дослідження з проблем професійної підготовки хореографа в системі вищої гуманітарної освіти (С. Г. Забредовський, С. А. Легка, О. О. Таранцева); вивчення психолого-педагогічної теорії формування особистості та її художньо-творчого розвитку (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, В. О. Сухомлинський); специфіки хореографічної діяльності (К. Ю. Василенко, А. І. Гумешок, Ю. О. Станішевський); теорії та методики хореографічної роботи з дітьми (П. О. Березова, Л. А. Бондаренко, Т. С. Ткаченко).

Сьогодні наука визначає чимало видів взаємодії педагога й учня, зокрема такі як співробітництво та суперництво. Балетмейстер працює з групою людей, відповідно це визначає вид взаємодії між педагогом та учнем, а саме – суб’єктно групову взаємодію. Соціальна психологія розглядає спільну діяльність як організовану систему активності індивіда, важливою рисою якої є спільна мета та передбачення результату, який би сприяв реалізації потреб кожного індивіда у хореографічній групі [5].

Побудова співпраці балетмейстера й учнів на психологічних засадах потребує високої педагогічної майстерності, яка має сприяти вибору правильного підходу до кожного учня. Індивідуальний підхід є одним із найбільш ефективних у педагогіці. На думку дослідників, успішна педагогічна діяльність

© Гордєєва О., 2012

між ланкою "педагог – учень" (суб'єкт-суб'єктними відношеннями) базується саме на індивідуальних передумовах [7, с. 28].

Головними ознаками особистісно орієнтованого навчання є багатоваріантність методичних підходів, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження усіма засобами цінності та гідності особистості учня (студента). Диференціація та індивідуалізація навчання і виховання стають основоположним принципом роботи хореографа. Майстерність – це мистецтво виховання та навчання. Вчені розглядають мистецтво з моральної позиції як цілісність гармонійного розвитку особистості. Однак це стосується лише справжнього мистецтва. Його низькопробний варіант породжує відповідно й низький рівень культури учнів, ігнорування ними морально-етичних норм. Майстерність хореографа можна характеризувати як високий рівень педагогічної діяльності, важливим чинником якого є передумови, які сприяють досягненню високого рівня цієї роботи. Такими передумовами є покликання педагога і яскраво виражене позитивне ставлення до учнів.

Зовнішньо майстерність балетмейстера проявляється через вирішення різноманітних педагогічних завдань, високий рівень організації навчально-виховного процесу. Основні ознаки майстерності розкриваються в тих якостях особистості хореографа, які породжують цю діяльність, забезпечують її успішність. Ці якості розкриваються не лише в уміннях, а й у певному єднанні властивостей особистості, її позиції, що і створює для педагога можливість діяти продуктивно та творчо.

Сучасні педагогічні дослідження з цієї проблеми доводять, що підгрунтям формування майстерності у педагога є природний нахил до обраної професії та наявність до цього відповідних здібностей; високий рівень педагогічних умінь, заснованих на педагогічних переконаннях; процес педагогічної підготовки та педагогічної праці; фахова компетентність і професійно значущі якості.

Хореографія – це творча діяльність, яка удосконалює здатність учнів бачити, відчувати, споглядати. Ми розглядаємо хореографічну культуру як соціокультурний чинник творчої діяльності і розвитку особистості [11].

Основними складовими педагогічної взаємодії педагога-балетмейстера з учнями є педагогічна, психологічна і морально-духовна діяльність педагога. *Педагогічні* елементи такої взаємодії охоплюють індивідуальний підхід, діалогічне спілкування, ініціативність учня, формування зацікавленості у спільній діяльності. *Психологічний* аспект полягає у врахуванні індивідуально-психологічних особливостей кожного індивіда, його емоційного стану, концентрації уваги під час процесу спілкування, активації пам'яті, волі, уяви, почуттів. *Морально-духовний* аспект виявляється у відсутності приниження гідності учня, повазі його вибору, у духовному збагаченні через ознайомлення з традиціями та звичаями свого народу.

Вміння педагога-балетмейстера здійснювати індивідуальний підхід у своїй професійній діяльності має неабияке значення для розвитку самоактуалізації й самореалізації суб'єктів навчального процесу. Глибоке знання педагогом особливостей своїх вихованців підвищує їхній інтерес до навчання й творчості [4, с. 18].

Безсумнівно, значну роль у підвищенні професійної майстерності відіграють творчі здібності педагога-хореографа. У психологічному аспекті творчість – це вищий рівень розвитку інтелекту особистості. Під *здібностями* ми розуміємо індивідуально-психологічні якості особистості, що є передумовою успішного виконання нею певної діяльності. Професор М. В. Гамезо зазначає, що творчі здібності не існують як специфічні утворення, а є похідними від психофізичних якостей особистості [3, с. 42].

Ми виділяємо якості педагога, які характеризують його професійну майстерність: 1) пізнавальна мотивація та інтереси, ціннісні потреби, педагогічні здібності; 2) інтелектуальні, творчі, емоційно-вольові властивості педагога; 3) чинник персоніфікації, що передбачає індивідуальний підхід до учня [10, с. 137].

Фактор – це об'єктивна причина, яка зумовлює певне явище, та основна рушійна сила, що призводить до тих чи інших результатів. Синонімічними до поняття "фактор" є терміни "чинник", "умова". *Факторами фахової майстерності педагога-балетмейстера* ми називаємо основні внутрішні та зовнішні причини, які зумовлюють підвищення рівня його майстерності. Існують психолого-педагогічні чинники, що впливають на підвищення майстерності педагога-хореографа. Під *психолого-педагогічними факторами* розуміємо ті внутрішні і зовнішні причини, що обумовлюють рух індивідуальності педагога до вершин професіоналізму і піддаються корекції або компенсації, на рівні педагогічних систем.

У педагогічній літературі ці чинники поділяють на три групи: *об'єктивні, суб'єктивні* й *об'єктивно-суб'єктивні.* Об'єктивні чинники пов'язані з умовами організації фахового середовища, на які педагог-професіонал не має безпосереднього впливу. Це насамперед фактори інформаційно-методичного забезпечення та матеріально-технічного забезпечення. Суб'єктивні чинники безпосередньо пов'язані з суб'єктом фахової діяльності. Вплив цих факторів може свідомо регулюватися і коригуватися самим педагогом. У цю групу входять: чинник мети фахової діяльності, фактор знань, чинник умілості, фактор фахової саморефлексії, чинник самовдосконалення, фактор задоволеності фаховою діяльністю, чинник

творчої актуалізації фахово-особистісного потенціалу педагога (нестандартне розв’язання фахових завдань, розширення рамок фахової діяльності).

Фактор мети фахової діяльності передбачає орієнтири педагога: соціальне замовлення суспільства; програму викладання того чи іншого предмета; власні мотиви, потреби чи інтереси; навчання чи виховання. Встановлено, що ті педагоги досягають вершин професіоналізму, у яких власні потреби й мотиви фахової діяльності, фахові цілі збігаються з соціальним замовленням суспільства, яке передбачає виховання через навчання і навпаки.

Чинник фахової саморефлексації передбачає оцінку педагогом себе як професіонала і залежить від адекватності оцінки рівня свого професіоналізму; адекватності оцінки своїх фахово-особистісних якостей; адекватності оцінки педагогом своєї діяльності та діяльності колег та учнів (студентів); адекватності уявлення про фаховий ідеал; адекватності оцінки перспектив своєї фахової динаміки.

Експериментально доведено, що існує прямий зв’язок між рівнем професіоналізму педагога та рівнем фахової саморефлекції, при якій педагог шляхом самоконтролю та самопізнання отримує реальні знання про себе і свою педагогічну діяльність. Педагогам, що прагнуть досягти вищого рівня професіоналізму, притаманна інтернальність самовдосконалення, тобто вміння знаходити у складних умовах фахової діяльності внутрішні резерви і можливості здійснення практичної діяльності, спрямованої на досягнення фахового ідеалу.

Фактор задоволеності фаховою діяльністю передбачає задоволеність педагога співпрацею з учнями (студентами); взаємну контактність педагога й учнів (студентів); інтерес до професії і його динаміку; характер ставлення педагога до професії; характер труднощів, з якими педагог зустрічається у фаховій діяльності; сприйняття фахової діяльності як джерела насолоди, задоволення.

До *об’єктивно-суб’єктивних* чинників належать: фактор ціннісного ставлення до професіоналізму (полягає в недооцінці суспільної, фахової, особистісної, значущості професіоналізму як якісної характеристики педагогічної діяльності); чинник престижу педагогічної професії (падіння соціального статусу педагога); фактор соціальної домінантності педагога, що передбачає необхідність наявності високого рівня відповідальності за результати своєї праці, почуття обов’язку перед суспільством в цілому і перед окремими людьми [6].

Виходячи з перерахованих вище чинників, ми визначаємо, що фактори педагогічної майстерності балетмейстера поділяються на *зовнішні* (соціальний досвід, педагогіка, хореографічне мистецтво, закономірності розвитку різноманітних елементів змісту професійної діяльності; методи, засоби, організаційні умови реалізації професійних якостей хореографа у педагогічній практиці) і *внутрішні* (соціальні функції хореографічної творчості; черговість завдань і цілей хореографічного навчання і виховання в системі шкільної та позашкільної освіти; ступінь доступності навчального матеріалу на рівні теорії і практики) [1].

Зміст педагогічної майстерності хореографа залежить від таких чинників, як рівень засвоєння знань, умінь і навичок, що ґрунтуються на особливостях процесу хореографічної творчості, формах керування цим процесом і практичній реалізації їх у педагогічній діяльності в творчому колективі. Рівень педагогічної майстерності визначається рівнозначним володінням основними видами професійної діяльності керівника: управлінням, навчанням, вихованням та творчою діяльністю [2].

Будь-яка майстерність, у тому числі педагогічна, розкривається в ефективній діяльності. Саме таке розуміння майстерності і прийнято в педагогіці. Ефективність процесу навчання багато в чому залежить від дій педагога – суб’єкта педагогічного процесу, який безпосередньо і багатогранно впливає на кожний його компонент. Завдання балетмейстера полягає в тому, щоб формувати в учнів (студентів) мотивацію, навички та вміння самовдосконалення, озброїти його ефективною методикою. Впоратися з цим дуже складним завданням може тільки справжній майстер своєї справи. Складовими педагогічної майстерності балетмейстера є: гуманізм – ставлення до учня як найвищої цінності, яка проявляється у педагога у вигляді доброти, любові, милосердя, чуйності; професіоналізм – глибоке знання педагогом навчального предмета, його методики, сучасних досягнень педагогіки та психології; педагогічні здібності – комунікабельність, інтуїція, навіювання, оптимізм, здатність до творчості; педагогічна взаємодія – професійний такт учителя, культура мовлення та спілкування з учнями, врахування їх психофізичних особливостей.

Психолого-педагогічні умови майстерності балетмейстера включають низку взаємозумовлених компонентів: орієнтовно-прогностична діяльність полягає в умінні педагога визначати конкретні цілі, зміст, методику виховної діяльності, передбачити її результати на основі знання рівня індивідуальної підготовленості окремих вихованців, злагодженості та згуртованості колективу.

Але основна якість, якою має оволодіти педагог-балетмейстер, – це *педагогічна майстерність,* яка розуміється як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних результатів. Зовні майстерність хореографа – це вирішення різноманітних педагогічних завдань, успішна організація навчального процесу й отримання відповідних результа-

тів, але її сутність полягає в певних професійних і особистісних якостях, які породжують цю діяльність і забезпечують її ефективність. Важливими професійними якостями балетмейстера є працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння поставити мету, вибрати шляхи її досягнення; організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці.

Ґрунтовні знання з педагогіки та психології є запорукою ефективної організації балетмейстером особистісно-орієнтованого навчального процесу. Ці знання сприятимуть виробленню таких необхідно важливих рис, як доброзичливість, повага до молодих людей, до їхнього прагнення навчатися, уважне ставлення до їхньої ініціативи, тактовність у спілкуванні, послідовна і постійна вимогливість, терплячість до помилок, готовність допомогти та інші. *Психологічні* знання допомагають хореографу виробити позитивну "я-концепцію", створити комфортні умови саморозвитку та розвитку особистості кожного окремого учня (студента). *Педагогічні* знання сприяють оптимізації навчально-виховного процесу, допомагають балетмейстеру розвивати творчі здібності учнів [11]. *Психолого-педагогічні* знання допомагають спеціалісту структурувати соціально-культурний досвід на рівні знань, норм, цінностей; навчають педагогічному спілкуванню.

Основою педагогічного спілкування є педагогічний діалог. У зв'язку з цим приділимо більш детальну увагу проблемі власне комунікації. Комунікативно-діяльнісний підхід до організації процесу формування комунікативних умінь передбачає наявність у педагога-балетмейстера практики монологічного та діалогічного мовлення, застосування діалогових форм, методів та прийомів навчання, коли в навчальній діяльності формуються не лише пізнавальні дії, а й система взаємин, відбувається спілкування. Цей підхід узгоджується з теорією, згідно з якою психіка людини проявляється і формується тільки в діяльності. Варто зазначити, що всі ресурси запропонованих методів та прийомів не будуть задіяні повною мірою, а процес формування комунікативних умінь уповільниться при відсутності уваги до успіхів та невдач кожного учня (студента), аналізу зроблених кроків до вдосконалення, постійної рефлексії комунікативної поведінки. Таким чином, *факторами формування комунікативних умінь*, які стосуються організації цього процесу, є: взаємозв'язок теоретичної комунікативної підготовки з практикою; зміст та динаміка комунікативних завдань; застосування знань у нестандартних умовах; досвід діалогічного мовлення; форми, методи та прийоми навчання. Вплив цих чинників на формування комунікативних умінь пов'язаний з дотриманням відповідних умов: забезпечення узгодженості та наступності змісту теоретичних та практичних занять; різноманітність та поступове ускладнення пропонованих комунікативних задач; навчання учнів (студентів) уважному ставленню до комунікативної поведінки, заохочення до її аналізу.

Процес формування комунікативних умінь не є суто індивідуальною роботою, а вимагає присутності групи, участі в групових формах роботи. в процесі виконання діяльності у людини формуються взаємини з людьми, які здійснюють з нею цю діяльність. Ефективність формування комунікативних умінь педагога-балетмейстера великою мірою визначається ставленням педагога до членів групи. Міжособистісні взаємини, створюючи емоційну атмосферу колективу, впливаючи на самопочуття, настрій особистості, є досить впливовим чинником формування комунікативних умінь. Саме педагог-хореограф організовує роботу з удосконалення комунікативних умінь. Від того, які стосунки моделюються педагогом, який особистісний смисл несе для кожного учня (студента) їх зміст, залежить формування цілісного суб'єкта комунікативної діяльності. Взаємини "педагог – учень", "викладач – студент" або сприяють спілкуванню, або гальмують цей процес. Учні (студенти) шукають у балетмейстерові доброзичливу, розуміючу людину. Педагогів, які в особі учня бачать не лише зовнішні сторони, а й внутрішні, переважно позитивні якості, вирізняє зацікавлене, доброзичливе ставлення до учнів, почуття поваги їх гідності, розвинена комунікативна спрямованість, товариськість, справедливість, емоційність. За таких умов більшість учнів (студентів) мають розвинені комунікативні якості, сформовані комунікативні вміння. У балетмейстерів, схильних підтримувати холодний, повчальний тон, які слабо орієнтуються у внутрішніх рисах своїх підопічних, акцентують увагу на їх невдачах, учням (студентам) властива низька комунікативна активність. Обмеження балетмейстером контактів із учнями, орієнтація на підкорення їх своїй волі, на безумовне прийняття ними всіх вимог веде до непорозумінь, виникнення бар'єрів та не сприяє формуванню комунікативних умінь. При нестійких стосунках з педагогом-хореографом, що характеризуються полярними проявами у поведінці, учні (студенти) почуваються розгубленими, відчувають розчарування, страх, почуття образи, мусять зосереджуватись на тому, щоб відповідати настрою педагога, його очікуванням, що ускладнює встановлення психологічного контакту, не заохочує до співпраці, підриває довіру.

Отже, професійна діяльність балетмейстера вимагає наявності певних особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей. Серед них виділяємо *загальногромадянські* риси: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань, громадянська активність і цілеспрямованість, національна самосвідомість, патріотизм і толерантність, гуманізм і соціальний оптимізм, високий

рівень відповідальності та працелюбність; *морально-психологічні якості:* чесність і ясність у взаєминах з людьми, високий рівень загальної психологічної культури, акуратність і охайність, дисциплінованість і вимогливість; *науково-педагогічні* якості: професійна працездатність, активна інтелектуальна діяльність, педагогічна спостережливість, педагогічна уява та інтуїція, володіння педагогічною технікою, гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях, висока культура мови та мовлення, володіння мімікою, тоном голосу, поставою, рухами і жестами; *індивідуально-психологічні* особливості: високий рівень соціального сприйняття й самопізнання, висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість, інтерес до розвитку потенційних можливостей учнів (студентів) і потреба в педагогічній діяльності з ними, високий рівень домагань, емоційна стійкість, витримка й самовладання, твердість характеру; *професійно-педагогічні* здібності: адекватне сприйняття учня (студента), безумовне прийняття його як особистості, педагогічний оптимізм, здатність передбачати можливі результати, організаторські та комунікативні здібності, духовний вплив на групу й особистість студента, організація розвиваючої інтеракції.

Вирішення проблеми взаємодії балетмейстера та учня, формування комунікативних умінь педагога є запорукою оволодіння педагогом професійною майстерністю. Процес взаємодії залежить від правильного визначення системи необхідних знань як бази для взаємодії й формування комунікативних умінь та комплексу використовуваних педагогом методів і прийомів. Процес такої взаємодії балетмейстера з учнем буде тим успішнішим, чим більшою мірою педагог оволодіє відповідними знаннями та навичками. Зміст навчального матеріалу з сутності навчальної взаємодії й комунікативної діяльності є одним із педагогічних чинників формування фахових та комунікативних умінь.

Література:

1. Бурля О. А. До періодизації умов формування професійних якостей педагогів хореографів / О. А. Бурля // Педагогічні науки: Наук.-метод. ж-л. – 2001. – Bun. 1. – С. 132-136.

2. Бурля О. А. Формування професійних якостей хореографа як соціальний попит суспільства / О. А. Бурля // Наукові праці: Збірник. – Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА. – 2001. – Т. 13: Педагогіка. – С. 98-101.

3. Гамезо М. В., Домашенко Н. А. Атлас по психологии: учебное пособие для студентов пед. институтов / М. В. Гамезо, Н. А. Домашенко. – М. : Просвещение. 1986. – 272 с.

4. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / П. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ. Л., 1970. – 114 с.

5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник: У 2 кн. – Кн. 1. : Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.

6. Панчук В. В. Психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача вищої школи (на матеріалі викладання іноземної мови в технічному вузі): Дис. канд. пед. наук. – Н., 1996. – 201 с.

7. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, 1. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : СПДА. М. Богданова, 2008. – 376 с.

8. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: навчальний посібник / за ред. С. П. Бондар. – Рівне, 2003. – 200 с.

9. Підласий І. П. Педагогіка. Новий курс: Посібник для студентів пед. вузів: В 2 кн. / І. П. Підласий. – М.: Гуманітар. вид. центр “ВЛАДОС”, 1999. – Кн. 1: Загальні основи. Процес навчання. – 576 с.

10. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: Дис. канд. пед. наук: 13. 00. 04. – О., 2003. – 221 с.

11. Фриз П. І. Зміст, форма і сутність хореографічної культури та її вплив на творчий розвиток особистості дитини / П. І. Фриз // Музикознавчі студії / Наукові збірки ЛДМА імені М. В. Лисенка. – Львів. – 2007. – Віт. 16. – С. 15-23.

УДК 378.315:811.111

Гудима Ю. П.

ПАМ'ЯТКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

У статті подано визначення навчально-стратегічної компетентності та роль пам'яток для її формування. Охарактеризовано зміст і структуру пам'яток. Описані вимоги до їх змісту та оформлення. Обґрунтовуються теоритичні засади використання пам'яток як засіб і спосіб самостійного опанування іноземної мови та діалогічним мовленням зокрема.

Ключові слова: *пам'ятка, самостійна робота, навчально-стратегічна компетентність, діалогічне мовлення, майбутні вчителі англійської мови.*

В статье представлено определение понятия учебно-стратегической компетентности, выделяется роль памяток для ее формирования. Охарактеризовано содержание и структуру памяток. Описаны требования к содержанию и оформлению памяток. Обосновываются теоретические основы использования памяток, как средства и способ самостоятельного овладения иностранным языком и диалогической речью в частности.

Ключевые слова: *памятка, самостоятельная работа, учебно-стратегическая компетентность, диалогическая речь, будущие учителя английского языка.*

The article presents the definition of strategic competence and the role of tips in its formation. The author describes the content and the structure of tips; outlines the requirements to the content and the tips writing; substantiates the theoretical foundations of using tips as a method and means of mastering a foreign language and interaction in particular.

Key words: *tips, self-study work, strategic competence, interaction, the English language teacher trainees.*

Опанування майбутніми філологами іншомовним спілкуванням передбачає у них формування певного рівня комунікативної копетентності, однією із складових якої є стратегічна компетентність (СтК), що є основою навчальної автономії. СтК включає вміння самостійно здобувати й використовувати знання, планувати навчальний процес та оцінювати досягнутий рівень володіння іноземною мовою (ІМ). У цій роботі ми розглядаємо питання формування СтК в оволодінні ІМ, компонентами якої є різноманітні навчальні стратегії.

Аналіз робіт авторів, які займаються проблемами сприйняття і розуміння іншомовних повідомлень, дозволяє виділити деякі основні напрями у вивченні цього питання. Це дослідження, пов'язане з теорією розвитку іншомовної комунікативної компетенції (І. Л. Бім, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, Р. П. Мільруд, А. Н. Щукін та ін.), концепцією автономії студента (Л. Дікінсон, Г. Холек, А. Рампільон, Н. Ф. Коряковцева, Т. Ю. Тамбовкіна), концепцією поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Тализіна та ін.), концепцією системного підходу до розробки створення і використання засобів навчання (І. Л. Бім, М. Н. В'ятютнев, І. Я. Лернер). Стратегії говоріння описуються в роботах О. А. Галанової, Л. А. Каревої, М. Р. Коренєвої, Ю. А. Синиці, Т. Н. Сухаревої.

Таким чином, з представленого огляду робіт видно, що хоча проблема стратегій в різних видах мовленнєвої діяльності при навчанні студентів ІМ описується багатьма дослідниками, проте сьогодні проблема не може вважатись достатньо розробленою.

Отже, метою статті є описати пам'ятки для формування у майбутніх вчителів англійської мови (АМ) навчально-стратегічної компетентності у діалогічному мовленні (ДМ).

З поставленої мети випливає, що нам потрібно вирішити такі завдання:

– визначити поняття навчально-стратегічної компетентності;

– встановити роль пам'яток для її формування;

– охарактеризувати зміст та структуру пам'яток;

– описати вимоги до змісту та оформлення пам'яток;

– обґрунтувати теоритичні засади використання пам'яток, як засобу і способу самостійного опанування ІМ та ДМ зокрема.

Пам'ятка не є чимось новим у галузі методики викладання ІМ, однак досить теоретичного опису у неї ще нема. Поділяючи думку Е. Г. Азімова, під пам'яткою розуміємо один із засобів навчання на основі наочності та словесний опис того, навіщо, для чого та яким чином потрібно виконувати і перевіряти пропоноване завдання [1, с. 184]. Можна зауважити, що пам'ятка є вербальною опорою, для реалізації діяльності. За допомогою пам'яток створюються умови, що дозволяють долати труднущі, з якими зіштовхуються студенти при вивчені ІМ.

© Гудима Ю. П., 2012

Кожен навчальний підручник повинен містити інструкції-схеми, які призначені для цілеспрямованого формування у студентів вмінь навчатися. Пам’ятка є одним із таких засобів. З її допомогою учитель може ефективно керувати навчальною діяльністю майбутнього філолога [5, с. 13-20].

Досить часто пам’ятки із рекомендаціями з виконання однієї і тієї ж навчальної діяльності значно відрізняються одна від одної як за змістом, кількістю у ній операцій, так і за послідовністю їх виконання. Проте можна уникнути таких недоліків, якщо при розробці пам’яток спиратися не тільки на практичний досвід, але й на наукову основу – уявлення про процес формування навичок і про розвиток мовленнєвих умінь [5, с. 13-20]. Для координації дій студентів та викладача у процесі формування навички ведення розмови розглянемо пам’ятку “Як розпочинати розмову”. В її основу покладений процес роботи над діалогом, різними видами мовленнєвих кліше. Цей процес послідовно проходить такі етапи:

– сприйняття і осмислення нових кліше;

– засвоєння їх уживання;

– засвоєння мовленнєвих кліше в різних ситуаціях.

Розробляючи пам’ятки, педагог повинен враховувати:

– де використовується пам’ятка, вдома/в аудиторії;

– вікові особливості студентів;

– рівень володіння ІМ;

– чітка послідовність виконання дій;

– лаконічність;

– відсутність категоричності;

– подання прикладів.

Перейдемо до характеристики видів пам’яток. В. П. Кузовлєв виділяє за характером змісту такі види пам’яток:

Пам’ятка-алгоритм – послідовність операцій чітко фіксована.

Пам’ятка-інструкція – пропонується певна бажана послідовність операцій, але учасникові дається можливість самостійно змінити цю послідовність або згорнути деякі операції.

Пам’ятка-порада – рекомендує можливі способи виконання дій, залишаючи учаснику право вибору підходящого для неї способу виконання дії.

Пам’ятка-показ – ставить ціль дати приклад виконання завдання.

Пам’ятка-стимул – стимулює активність через розкриті перспективи дій [5, с. 13-20].

Охарактеризуємо вимоги до укладання структури, змісту та оформлення пам’яток. Важливу роль у пам’ятках відіграє її заголовок. Він повинен відображати їх суть і в той же час бути дещо незвичайним, інтригуючим, щоб викликати у майбутніх філологів бажання прочитати цю пам’ятку. Інтригуюча назва дозволить потім згадати студенту її зміст.

Будь-яка пам’ятка має починатись із так званої “експозиції”, призначення якої – підготувати студентів до сприйняття основної частини пам’ятки (порада, інструкція і т. ін.), зообразити важливість цієї навчальної навички, надати певний “емоційний заряд”.

Загалом уся пам’ятка (експозиція та основна частина) має бути написана живою, образною мовою, доступною адресатові, якому вона адресована. В. П. Кузовлєв підкреслює, що слід по можливості частіше вживати приказки, прислів’я, крилаті вирази, які добре запам’ятовуються студентам [5, с. 13-20].

Отже, важливою вимогою є оформлення змісту пам’ятки таким чином, щоб студенту було цікаво читати та слідувати її порадам.

Звідси випливають такі вимоги до пам’ятки:

– лаконічний, інтригуючий заголовок;

– підготовка до основної частини в експозиції;

– порада, інструкція, приклади – в основній частині;

– мова пам’ятки – жива, чітка, без заперечень, із додаванням приказок, крилатих виразів;

– відповідність рівню володіння ІМ та віковим особливостям студентів;

– врахування умов використання пам’яток, етапів роботи над темою.

Пам’ятки виступають одночасно як засіб самостійного опанування ІМ, так і її методикою.

У пам’ятках у формі порад ІМ мовою, не викладач повчає, а студентам даються отримані з досвіду, об’єктивно наявні оптимальні правила навчальної праці щодо ІМ. Вони підказують студентам правильний і надійний шлях оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності, новими організаційними формами, вправами. Кількість пам’яток не повинна бути великою, але вони мають охоплювати всі істотні сторони освітнього процесу. Навчальні та виховні цілі повинні в них тісно переплітатись [2].

Наведемо приклад пам’ятки “Ведення дискусії”:

Discussion is just a tool. You have to aim,

the final goal must be a decision

If you can't remember a word or phrase, use a synonym instead.
Use a wide range of grammar structure and vocabulary.
Stick to the point and do not talk about irrelevant things.
Pay attention to what your partner says, show interest in what they are saying and be polite.
Always justify your opinion and give examples to support your arguments.
Remember to follow the instructions for the exam task carefully and include answers to all parts of the exam task.
At the end of the conversation, draw conclusions from what was said and sum up the discussion.
Interrupting in a polite way
Excuse me, …
Sorry for interrupting, but…
May I interrupt?
Expressing interest
And what happened next?
Go ahead, tell me what do you think?
Expressing and justifying opinion
I believe that…
It seems to me…
Summing up the discussion
To wrap it all up, …
By and large

Пам'ятки розраховані на здатність майбутніх філологів свідомо керувати своєю волею та емоціями, і одночасно вони виховують цю здатність. Потрібно тільки звернути увагу на пам'ятку, а далі вона вже сама "нагадає про себе", бо, керуючись нею, студенти на ділі переконаються в її користі. Тому безпосередній зворотний зв'язок несумісний з пам'яткою. На пам'ятку покладається "стратегічна роль" формування суб'єкта навчання, який відповідально і зацікавлено опановує ІМ на основі осмислених ним (студентом) прийомів навчальної праці [2].

При оволодінні ІМ майбутній філолог повинен перебувати у певних умовах, за яких у нього формуватимуться мовленнєві навички й уміння. Варто залучавати студентів до самостійної діяльності на усіх заняттях з ІМ, поступово збільшуючи ступінь складності самостійної навчальної діяльності, яке здійснюється за трьома напрямами (шляхом збільшення обсягу завдань і тривалості роботи студентів; шляхом ускладнення змісту завдань, а разом із тим мисленнєвих операцій і прийомів робіт, які необхідні для його вирішення; шляхом зміни способу інструктажу і поступового її зменшення з боку викладача), а також збільшувати ступінь самостійності студентів при виконанні навчального завдання.

Не варто забувати, що пам'ятка є лише додатковим засобом формування самостійної навчальної діяльності. Лише під час довгих тренувань, у процесі неодноразового виконання завдань студент може опанувати ІМ. При цьому важливо, щоб користувач ІМ із перших разів навчився правильно і раціонально виконувати окремі завдання. Таке оволодіння ІМ забезпечується, з одного боку, знаннями пам'яток, а з іншого – постійним контролем з боку викладача. Пам'ятка створює спрямування і послідовість підготовки завдань з формування мовленнєвих компетенцій [2].

Отже, пам'ятка є одним із засобів формування мовних і мовленнєвих компетенцій і спрямована на:

– стимулювання активності майбутніх філологів через перспективи дій;

– розвиток практичної діяльності й усвідомленого включення у різноманітні види діяльності навчання та самостійного навчання на основі вимог, що пред'являються викладачами, батьками, студентами;

– надання права вибору способу виконання дій;

– створення умов для можливості усвідомленого вибору змісту освіти й організації пізнавальної діяльності відповідно індивідуальним інтересам студента.

Викладачеві необхідно створити умови, за яких можна було б звести до мінімуму труднощі, з якими стикаються майбутні учителі при опануванні ІМ. І саме пам'ятка є одним із способів створення таких умов.

Таким чином, у статті ми розглянули поняття навчально-стратегічної компетентності; встановили роль пам'яток для її формування; охарактеризували зміст та структуру пам'яток; описали вимоги до змісту та оформлення пам'яток; обґрунтували теоритичні засади використання пам'яток як засобу і способу самостійного опанування ІМ та ДМ зокрема.

Перспективами нашого дослідження ми вбачаємо у розробці пам'яток та встановленні їх місця у процесі формування у майбутніх учителів АМ навчально-стратегічної компетентності у ДМ.

Література:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М. : Издательство ИКАР, 2009. – С. 184.

2. Коминова С. Ю. Памятка как средство формирования речевых компетенций [Електронний ресурс] / С. Ю. Коминова. – Режим доступу: http://pedsovet. su/publ/28-1-0-1016.

3. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9-14.

4. Кузовлев В. П. Памятка как вспомогательное средство обучения / В. П. Кузовлев, Е. И. Пассов, В. С. Коростелев // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев – М. : Русский язык, 1991. – 360 с.

5. Кузовлев, В. П. Памятка как средство развития учебных умений и универсальных учебных действий / В. П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 7. – С. 13-20.

6. Методические рекомендации /для студентов по использованию памяток как средства формирования приемов учебной деятельности при изучении иностранного языка. – Липецк, 1985. – 24 с.

7. Соловова Е. Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 41-44.

УДК 37.03:159.923

Давидов П. Г.

КРЕАТИВНИЙ СТИЛЬ МИСЛЕННЯ В СТРУКТУРІ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Розкривається сутність пізнавально-креативного феномену та шлях і засоби його розвитку у професійній діяльності майбутнього спеціаліста. Аналізуються концепції вивчення психолого-педагогічних умов пізнавально-креативного мислення студентства та професіоналів, зокрема, теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ). Розглядається роль індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ) та науково-дослідної роботи студентів (НДРС) у формуванні критичного мислення та пізнавально-наукової творчості.

Ключові слова: *пізнання, творчість, особистість, педагогічні умови, критичне і наукове мислення.*

Раскрывается сущность понятия когнитивно-креативного феномена, пути и способы его развития в профессиональной деятельности будущего специалиста. Анализируются концепции изучения психолого-педагогических условий когнитивно-креативного мышления студенчества и профессионалов, в частности, теорию разрешения изобретательских задач (ТРИЗ). Рассматривается роль индивидуальных учебно-исследовательских задач (ИНИЗ) и научно-исследовательской работы студентов (НИРС) в формировании критического мышления и когнитивно-научного творчества.

Ключевые слова: *познание, творчество, личность, педагогические условия, критическое и научное мышление.*

The essence of the concept creativity and the ways of its development in the professional activity of the would-be specialist are analyzed. The conceptions of studying of psychological-pedagogical conditions of the creative thinking of the students and professionals are analyzed, in particular, the theory of solution of the inventive tasks (TSIT). The role of the individual teaching-researching tasks (ITRT) and scientific-researching students' work (SRSW) in the formation of creative thinking and cognitine– scientific creativity.

Key words: *cognitivity, creativy, persone, pedagogy conditions, critical and scientific thincing.*

Необхідними умовами успішної соціалізації особистості професіонала у сучасному інформаційному суспільстві є її не тільки інтелектуальність, культурність, компетентність, а й пізнавальна творчість, яка відображається когнітивно-креативними характеристиками особистості. Пізнання та креативність є необхідною умовою соціалізації людини в умовах постійних змін і зрушень, оскільки дозволяє особистості адекватно на них реагувати, впроваджуючи її життєві плани.

Однією з актуальних проблем освіти й науки завжди поставала проблема пізнавального і творчого розвитку особистості. Актуальність цієї проблеми завжди ґрунтувалася на тому, що саме пізнавально-творча свідомість детермінувала економічний та науково-технічний прогрес будь-якого суспільства. В умовах зростання інформаційних реалій актуальність цієї проблеми зростає у геометричній прогресії. Саме тому з моменту свого становлення наукова психологія приділяє значну увагу проблемі психології пізнавально-творчого розвитку людини.

У зв'язку з визначеною нами актуальністю – мета нашої роботи: розглянути основні проблеми пізнавально-творчого аспекту в технічній галузі.

Завдання дослідження: проаналізувати значення, шляхи і засоби розвитку пізнавального потенціалу та креативності у сфері інженерної (технічної) освіти.

Загальний стан дослідження проблеми. Поняття "когнітивний стиль" з'явився в 60-х рр. XX ст. у когнітивній психології, яка прагнула об'єднати за допомогою цього феномену психологію пізнавальної діяльності та персонологію. У вітчизняній психології когнітивний стиль особистості вивчався у контексті індивідуального стилю діяльності. На думку багатьох дослідників, найбільш влучно визначення останього було сформульовано Є. О. Клімовим: "індивідуальний стиль діяльності – це своєрідна система психологічних засобів, до яких спонтанно або свідомо звертається людина з метою найкращого урівноваження власної (типологічно зумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності" [8, с. 49].

Тому дослідники вважають, що когнітивно-креативний стиль мислення – це надбання персональне. Дослідження індивідуального стилю діяльності склали цілий науковий напрям. Як зазначають у своїй праці Б. О. В'яткін і М. Р. Щукін, проблема індивідуального стилю тривалий час перебувала в центрі уваги В. С. Мерліна, який був ідейним теоретиком цього напряму. В його наукових пошуках окреслено низку положень, які стосуються "основної проблеми індивідуального стилю діяльності (структура,

© Давидов П. Г., 2012

функції, умови формування) і більш часткових питань” [1, с. 268], зокрема, співвідношення з когнітивним і креативним стилем мислення.

У вітчизняній науці принциповим є твердження, що індивідуальний стиль мислення проявляється в пізнавальних процесах як креативний стиль, тобто “стійка сукупність індивідуальних відмінностей у способах сприйняття, запам’ятовування і мислення, за якими стоять різні шляхи набуття, накопичення і переробки інформації” [9, с 76].

Дослідження когнітивного стилю є доволі перспективним напрямом у психологічній науці. М. О. Холодна, аналізуючи актуальність вивчення когнітивних (пізнавальних) стилів, вказує на проблему непорозуміння між людьми, яка є наслідком “конфлікту стилів”, оскільки “кожна людина мислить у межах того пізнавального стилю, який у неї сформувався, вважаючи властиву йому форму розуміння єдино правильною” [15, с. 13]. Ця обставина, як зазначає О. П. Пісоцький, вказує на необхідність дослідження когнітивного стилю, що вивчення сприятиме оптимізації взаємодії між педагогом і вихованцем (школярем або студентом) [10, с. 446].

Ця обставина і пояснює той факт, що інтерес до вивчення когнітивно-креативного стилю посилюється. Як зазначає Г. В. Куценко, про зацікавленість цією проблематикою “свідчить досить велика кількість літератури. Література “з когнітивних стилів” представлена і проблемно-пошуковими, і узагальнено-теоретичними роботами аж до практично-рекомендаційних” [9, с. 139].

Роль творчості у вищій освіті та науковій діяльності активно досліджувалася низкою таких авторів, як: А. В. Брушлинський, М. Вертгаймер, К. Дункер, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубінштейн, Я. А. Понамарев, В. М. Пушкін, І. М. Семенов. О. К. Тихомиров (продуктивне мислення): Д. Дьюі, Ж. Піаже, В. В. Давидов, В. О. Лефевр, І. М. Семенов, (рефлективне мислення); Ж. А Адамар, В. Ф. Асмур, А. Пуанкаре, А. Налхаджян, В. М. Пушкін, І. М. Семенов, О. К. Тихомиров (інтуїтивне мислення, роль інтуїції у науковій творчості та її взаємодія з рефлексією); Є. П. Варламова, С. Ю. Степанова (характеристика творчої унікальності людини); Д. Белл, М. Гайдеґґер, П. Друкер, В. Іноземцев, М. Кастельс, Х. Ортега-і-Гассет, М. Портер, Е. Тоффлер, К. Ясперс (зміна освітньої парадигми з передачі на знань на їх “творчий” пошук); поняття креативності набуло поширення у 60-ті роки ХХ століття в дослідженнях С. Є. Вірста, П. П. Горностай, І. М. Дичківської, А. З. Кіктенко, М. В. Кисіля, О. М. Любарської, О. С. Нечаєва, Р. О. Павлюка, О. М. Пехоти, І. М. Поклад та інших.

Так, зв’язок між пізнанням і творчим мисленням вбачає чимало вчених. Належність когнітивного стилю до пізнавальної сфери відзначають багато науковців, які займаються розробкою стильової проблематики. Наприклад, М. О. Холодна [15, с. 167] розглядає когнітивні стилі як психічні властивості, які є похідними щодо сформованості мимовільного інтелектуального контролю як компонента метакогнітивного досвіду суб’єкта. Їх основними функціями є: а) участь у побудові об’єктивованих ментальних репрезентацій подій, що відбуваються; б) контроль афективних станів у актах пізнавального відображення. Зазначені функції дозволяють розглядати когнітивні стилі як метакогнітивні компоненти інтелекту, які відповідають за регуляцію інтелектуальної діяльності [15, с. 166]. Аналізуючи роботу М. О. Холодної О. П. Пісоцький доходить висновку, з яким ми цілком згодні: “Авторка, – зазначає науковець, – виділяє ще один прошарок у властивостях стилю – “розщеплення” біполярних полюсів: когнітивний стиль має чотири полюси, що виявляються на основі допоміжних показників. Тому це індикатори інтелектуальної зрілості і внутрішніх резервів розвитку інтелекту” [10, с. 446]. Когнітивний стиль детермінує креативне мислення.

Як також зауважує І. Г. Скотникова, когнітивні стилі є детермінантами стратегій інтелектуальної діяльності, оскільки вони є індивідуальними особливостями пізнавальних процесів і мають інструментальний характер. Стратегії є конкретними формами прояву стильового феномену у структурі й специфіці завдань сенсорно-перцептивного типу. У дослідженнях, проведених ними, було з’ясовано, що результати когнітивного підходу прямо пов’язані з результатами пізнавальної діяльності студентів і школярів, у формуванні в них професійної та індивідуальної впевненості, прийняття та реалізації рішення [14, с. 87].

З цього приводу О. П. Пісоцький зауважує, що когнітивний стиль має опосередкований вплив на організацію взаємодії між індивідуальністю й навколишньою дійсністю і є чинником, що забезпечує взаємозв’язок між пізнавальною і афективною сферами особистості [10, с. 446].

На особливу увагу заслуговують дослідження взаємозв’язку когнітивного стилю з творчим мисленням, що дозволяє розглядати цей сімбіоз як чинник розвитку інтелектуального потенціалу. Так, В. В. Селіванов вказує, що когнітивний стиль є сполучною ланкою між мисленням і цілісною особистістю, відображає міру узагальненості і диференціації афектів від інтелекту та поєднує у собі індивідуальні відмінності потребнісно-мотиваційного і перцептивного характеру [13, с. 106]. Автор досліджує пізнавальний та креативний ефекти цього феномену, які сприяють формуванню соціально-продуктивної діяльності людини.

Вивчення взаємозв’язку когнітивного стилю з інтелектом також знайшло своє відображення у дослідженнях Н. І. Пов’якель, на думку якої когнітивний стиль є одним із чинників розвитку професійного

мислення. В наших дослідженнях ми доводимо, що взаємозв'язок між пізнанням і творчим підходом найбільш повно проявляється у спеціальній саморегуляції людини, яка є одним із чинників розвитку її мислення, в тому числі і професійного. Наші дослідження доводять, що феномен синтезу двух властивостей – пізнання і творчості – є одним із вагомих чинників, який зумовлює формування психологічної культури саморегуляції мислення індивіда, а в результаті цього поєднання формуються такі інтелектуальні структури, як цілетворення, прогнозування, планування, самоконтроль, стиль саморегуляції, рефлексія. Отже, когнітивний стиль характеризується низкою взаємозв'язків із психологічними властивостями індивідуальності, в тому числі і з креативним мисленням [12, с. 117].

"Доречним буде вказати, – пише О. П. Пісоцький, – що взаємозв'язок когнітивного стилю з інтелектом є суттєвим, що було доведено у нашому дослідженні" [11, с. 21]. "За спеціально створених умов, – продовжує цей автор свою думку, – стильовий феномен сприяє розвитку і вдосконаленню інтелектуального потенціалу студентів… Отже, у психологічній науці когнітивний стиль розглядається у структурі індивідуальності поряд із темпераментом, характером, здібностями й інтелектом і виконує не лише інтеграційну функцію, але й виступає чинником розвитку інших складових, сприяючи більш продуктивній діяльності" [11, с. 21].

Ми вважаємо, що національна інноваційна система може формуватися і розвиватися лише спеціалістами, які не просто мають здатність до постійного оновлення і продукування знань, а спроможні креативно мислити і творчо підходити до розв'язання поставленого завдання. Слід зауважити, що й сьогодні не існує єдиного підходу або концепції креативності та творчого мислення. Проте усі вказані нами вище наукові концепції були спрямовані на вивчення психолого-педагогічних умов креативного мислення студентства і професіоналів, серед яких виділяють:

1) переживання і накопичення досвіду (пізнання, мислення, діяльності, творчості), засвоєння якого є матеріалом для накопичення інтуїції;

2) активізація і стимулювання рефлективних та інтуїтивних процесів;

3) прояв та експлікація інтуїтивно-творчих актів мислення;

4) рефлексування їх процесуально-динамічних і предметно змістових модулів з метою експлікації і розширення інтуїтивного досвіду;

5) конструктивне включення інтуїтивного досвіду в арсенал прийомів продуктивного мислення і професійної майстерності.

Ці умови привели нас до думки, що формування креативного мислення у майбутніх спеціалістів можливе лише за умови, коли студенти під керівництвом викладача-дослідника співпрацюють над певною науковою проблемою. Саме напрацювання студентом власних прийомів здобуття нових знань, певних наукових вмінь, оволодіння технологіями пошуку нової інформації тощо є основою його відповідності як спеціаліста тим вимогам, що випливають з концепції економіки знань.

Адже основний принцип креативності полягає у максимальній орієнтації на творче начало у професійній діяльності, засвоєнні власного досвіду творчої діяльності.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що сутність креативності як психологічної властивості полягає в інтелектуальній активності й чутливості до побічних продуктів діяльності. Як зазначає І. М. Дичківська: "Творча особистість помічає результати, які становлять принципову новизну, а не творча – лише прямі результати, які стосуються досягнення мети ("доцільні" результати)" [5]. Отже, креативність – це творчі здобутки індивіда, здатність нестандартного бачення ситуації, спроможність винайти неповторне, оригінальне рішення, яке у своїй більшості є успішним.

Попередні результати аналізу стану трансформаційних процесів вищої освіти на основі гуманізації (гуманітаризації), фундаменталізації та індивідуалізації освіти й формування креативного підходу у навчанні ми здійснили у попередніх публікаціях [2-4].

Сьогодні, на нашу думку, потрібні поступові зміни в освітній системі з метою переходу до навчання методам мислення та способам діяльності. На початку XXI століття пріоритетними стають цінності виживання людства. Адже суспільству потрібні люди з широкою культурою та гнучким мисленням, що своєю діяльністю сприяють збереженню життя, культури і природи. Таким чином, сенс перетворень – формування людини, яка володіє не тільки певним рівнем знань та вмінь, але, в першу чергу, інтелектуального розвитку, під яким ми розуміємо наявність креативного мислення.

Процес формування у студентів креативного мислення є головною метою реформування української системи вищої освіти на засадах Болонської конвенції. Саме вимоги Болонського процесу ставлять перед нами завдання з реалізації таких основних цілей: 1) прийняття системи легкозрозумілих і адекватних ступенів підготовки фахівців; 2) запровадження системи кредитів – кредитно-накопичувальної системи (ECTS) або інших сумісних з нею систем, що здатні забезпечити як дифиренційно-розрізнювальну, так і накопичувальну функцію; 3) сприяти мобільності як студентів, так і викладачів через забезпечення високих стандартів вищої освіти, навчанню упродовж усього життя і підвищенню кваліфікації та конкурентоздатності підготовлених фахівців.

Саме наявність у студентів інноваційних компетенцій, які включають, зокрема, креативну, інформаційну і компетенцію у галузі охорони інтелектуальної власності, дозволить випускникам вишів – майбутніх фахівців внести свій внесок у зміцнення економіки промисловості сучасного суспільства, стати творчими висококваліфікованими кадрами. Важливим чинником, що впливає на самореалізацію людини є його здібність до креативного мислення, баченню нового. Незвичного, невідомого, ефективного застосування інноваційних пропозицій. Тому вищій технічній школі варто закладати у спеціалістах освітню базу, яка б визначала можливість отримання у подальшому різноманітної професійної підготовки та перепідготовки відповідно до зміни кон’юнктури ринку праці, сформувати здібність особистості до самостійної роботи з оволодіння знаннями під конкретне інноваційне завдання.

Застосовуючи системній підхід у формуванні та розвитку інноваційних компетенцій студентів технічних вишів, можна виділити (визначити) чотири основних блоки, які між собою тісно взаємодіють: 1) “Студент особистість”, 2) “Викладач-наставник, 3) “Середовище навчання”, 4) “Сфера діяльності”. Блоки тісно функціонально пов’язані, тому й тільки разом можуть забезпечити досягнення найвищого, з можливих, рівня формування і розвитку когнітивно-креативних компетенцій студентів-випускників ВНЗ.

Накоплення інноваційних знань і вмінь студента, що лежать в основі когнітивно-креативного потенціалу, визначається пропускною здібністю, яка є функцією інтелектуального стану студента і його апріорних знань, емоційного стану та емоційної реакції. Пропускна здібність студента вимірюється обсягом отриманої та сприйнятої інформації, засобом надання інформації, ступенем тренованості студента та інших чинників.

Значну роль у формуванні та розвитку загальнопрофесійних навичок, вмінь майбутніх інженерно-технічних працівників відіграють спеціальні дисципліни ВНЗ, зокрема, “Основи інженерної творчості”, “Методи інженерної творчості” та “Основи наукової творчості”. Формування у студентів у студентів інноваційних компетенцій неможливо без розвитку розумової діяльності, абстрактного і системного мислення, зміцнення всіх кращих творчих навичок (самостійність, творчий підхід до роботи, вміння доводити її до кінця, вміння постійного вчитися, оновлювати свої знання та інші). Завдання викладача ВНЗ у створенні умов для розвитку особистості і збагачення основних інтелектуальних, емоційно-вольових якостей кожного студента, який спроможний до самоорганізації, саморегуляції, самонавчання та самореалізації. При цьому важливу роль відіграє злиття навчально-пізнавального та виховного процесу. Самостійна робота, яка випливає від внутрішніх спонукань, сприяє перетворенню отриманих знань у особисті переконання, формує готовність майбутніх фахівців до принципової новизни, створює підґрунтя при формуванні інноваційних компетенцій. Отже, доцільно під час занять розвитку у студентів вміння самостійно вирішити інженерне завдання, сформулювати його та розв’язати.

Саме тому однією з найефективніших інноваційних технологій навчання, зокрема для технічних навчальних закладів, є теорія розв’язання винахідницьких задач (ТРВЗ). ТРВЗ вивчає винахідницьку творчість з метою створення ефективних методів розв’язання винахідницьких задач. Її автор Г. Альтшуллер, проаналізувавши десятки тисяч патентів, дійшов висновку: загальний розвиток технічних систем відбувається відповідно до законів діалектики.

Основний постулат ТРВЗ: технічні системи розвиваються за об’єктивними законами, їх можна виявити та використовувати для свідомого вдосконалення наявних і створення нових технічних систем ТС. Теоретичним підгрунтям ТРВЗ є закони розвитку ТС, основними з яких є:

1) розвиток ТС відбувається в напрямі підвищення їх “ідеальності” (з погляду функцій, що виконує ТС);

2) розвиток ТС відбувається нерівномірно через виникнення і подолання суперечностей.

Тобто ТРВЗ принципово різниться з методом “проб і помилок”, адже у ТРВЗ процес розв’язання задач вибудуваний як чітка програма з виявлення та подолання логічних і діалектичних суперечностей.

Основою ТРВЗ є систематичне дослідження проблем, кероване застосування адекватних прийомів, спрямований вихід у галузь існування сильних рішень. ТРВЗ не змінює творчого мислення, а є його інструментом.

Орієнтація сучасної педагогіки на формування у студентів якісної й творчої особистості змінює форми та принципи педагогічної діяльності. Викладач повинен не передавати знання, а допомагати навчатися і вдосконалюватися, бути організатором розумової діяльності.

Змістом ІНДЗ – є завершена теоретична або практична робота в межах навчальної програми курсу, яка виконується на основі знань, умінь і навичок, отриманих у процесі лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять, охоплює декілька тем або зміст навчального курсу в цілому. Дамо деяку характеристику ІНДЗ: 1. ІНДЗ ми розглядаємо як змістовний модуль, що виконується самостійно і оцінюється як частка навчального курсу з урахуванням у загальній оцінці за курс. Це надає вагомості цій роботі і робить її зміст вартісним. 2. ІНДЗ визначає зміст, технологію самостійної роботи студента та структурує її. 3. Індивідуалізація роботи студента виключає списування, дублювання видів робіт та сприяє індивідуальній відповідальності за виконану роботу. 4. ІНДЗ містить елемент пошукової, част-

ково науково-дослідної роботи і є чинником залучення студента до науково-дослідницької діяльності, яка може бути продовжена через виконання курсової, дипломної, магістерської роботи, наукових тез чи статті тощо.

Другим та й вищим рівнем самостійної роботи студентів є науково-дослідницька робота студентів (НДРС). Головною перевагою НДРС є те, що вона дозволяє ліквідувати розрив між навчальним, науковим та виховним процесами в навчальному закладі. Для того, що випускник ВНЗ опинився в більш вигідних умовах в конкурентній боротьбі спеціалістів, дуже важливим є раннє залучення студентів до науково-дослідницької роботи (НДРС). Участь у НДРС дозволяє студентам відмовитись від механічного заучення формул та теорем за рахунок використання їх у практичній діяльності.

Основні завдання системи НДРС є:

– залучення студентів до участі в прикладних, методичних, пошукових, фундаментальних науково-дослідницьких та інших робіт як обов'язкової складової професійної підготовки спеціалістів;

– індивідуалізація навчання та інтенсифікація навчального процесу;

– збагачення навчального процесу результатами наукової та науково-технічної діяльності;

– розвиток творчого мислення студентів та ініціативи в рішенні як теоретичних, так і практичних завдань;

– розвиток у студентів схильності до дослідницької діяльності, прагнення знаходити нестандартні рішення професійних завдань;

– розширення теоретичного світогляду та наукової ерудиції;

– оволодіння методами наукового пізнання, заглиблене та творче засвоєння навчального матеріалу.

Об'єднання освіти із науковими дослідженнями є сьогодні вирішальною умовою реалізації головної ідеї сучасного розвитку освіти – формування креативного мислення у фахівців, що зробить їх конкурентоспроможними на ринку випускників ВНЗ та адаптованими до реалій сучасності.

Отже, можна дійти таких висновків: І. Однією з найефективніших інноваційних технологій навчання, зокрема для технічних навчальних закладів, є теорія розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ). Адже вона за своєю сутністю є інструментом творчого мислення. ІІ. Як форми реалізації технології ТРВЗ можна застосовувати як індивідуальні науково-дослідні завдання студентів (ІНДЗ), так і форми науково-дослідної роботи студентів (НДРС). ІІІ. НДРС є вищою формою індивідуально-диференційованого підходу на навчання студента, шляхом безпосереднього залучення до науково-дослідної діяльності кафедри чи ВНЗ. IV. Застосування структурно-логічних схем дозволяє структурувати знання студентів, отримані під час навчання не тільки з вивченої дисципліни, а й у міжпредметних зв'язках.

Проте ці та інші методи формування креативного мислення ще мають широке поле для дослідження і модернізації.

Література:

1. Вяткин Б. А., Щукин М. Р. Проблемы индивидуального стиля в трудах В. С. Мерлина и их развитие // Мир Психологии. – 2007. – № 3. – С. 256-264.

2. Давидов П. Г. Трансформація філософії вищої освіти шляхом лібералізації та індивідуалізації освіти / П. Г. Давидов // Вища освіта України – Додаток 3, том І (8) – 2008 р. Тематичний випуск "Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – С. 78-83.

3. Давидов П. Г. Наукова творчість студента як шлях індивідуалізації вищої освіти / П. Г. Давидов // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка. Психологія і соціологія. – Донецьк: ДВНЗ "ДонНТУ", 2009. – С. 76-80.

4. Давидов П. Г. Формування креативного мислення студентів вищих технічних закладів засобами індивідуальної наукової творчості / П. Г. Давидов // Новітні технології підготовки фахівців вищої школи в сучасних умовах: Збірник наукових праць. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції // Під загальною редакцією В. В. Сулицького. – Горлівка, 2011. – С. 53-60.

5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. (Альма-матер).

6. Кісіль М. В. Креативність і прагматизм для сучасної освіти / М. В. Кісіль // Вісник Дніпропетровського університету. Серія "Філософія, соціологія, політологія". – Вип. 17. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2008. – С. 140-144.

8. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических сойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 1969. – 278 с.

9. Куценко Г. В. Психологічна оцінка когнітивнорго стилю особистості // Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах. – К. : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2000. – С. 139-198.

10. Пісоцький О. П. Когнітивний стиль як чинник особистісного зростання / Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Киев, 2011. – Том 11. – Вип. 5. – С. 442-448.

11. Пісоцький О. П. Когнітивний стиль як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога: Автореф. Дис. …канд. Песихол. Наук / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 21 с.

12. Пов’якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. – К. : НПУ, 2003. – 295 с.

12. Селиванов В. в. Когнитивный стиль в процессе мышления // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 4. – С. 104-112.

13. Скотникова И. Г. Психофизиологические характеристики зрительного различия и когнитивный стиль // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 1. – С. 84-94.

14. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе интеллектуального ума. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 348 с.

УДК 159:9.351

Євдокімова О. О.

ВПЛИВ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ НА ПОКАЗНИКИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КУРСАНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ОВС

У статті представлено результати розробленої та впровадженої автором програми психологічної підтримки курсантів університету внутрішніх справ. Досліджено її вплив на показники особистісно-професійного становлення курсантів.

Ключові слова: *психологічна підтримка, особистісно-професійний розвиток, навчальна і професійна діяльність.*

В статье представлены результаты разработанной и внедренной автором программы психологической поддержки курсантов университета внутренних дел. Исследовано её влияние на показатели личностно-профессионального становления курсантов.

Ключевые слова: *психологическая поддержка, личностно-профессиональное развитие, учебная и профессиональная деятельность*

The paper presents the results of the author designed and implemented program of psychological support for students of the University of the Internal Affairs. Studied its effect on the indexes of personal-professional development of cadets.

Keywords: *psychological support, personal and professional development, educational and professional activities.*

Період здобування освіти, професійна підготовка, зазвичай, збігаються за часом з періодом становлення людини як особистості, а це означає, що набуті студентом у процесі навчання у ВНЗ риси характеру, зразки поведінки можуть визначити його життєву позицію, поведінку протягом всього життя. Саме з цієї причини вивченню розвитку курсанта в системі ОВС надається таке велике значення.

Особистісно-професійний розвиток курсанта в системі ОВС постає як поетапний і динамічний процес входження правоохоронця у специфіку його праці. Динаміка цього процесу містить такі особистісні цикли: адаптація до системи освіти, професійного образу думок і образу дій; ідентифікація курсанта з вимогами і нормами професійної діяльності; творчий саморозвиток і самореалізація на користь практичної підготовки до творчого здійснення своїх професійних ролей і функцій.

Сучасна ситуація вимагає від правоохоронця високих адаптивних здібностей, які у певних соціально-економічних умовах інколи мають навіть більше значення, ніж професійна компетентність. Це виявляється в тому, що курсантська молодь має проявляти якості зрілого члена суспільства, проте в психологічному плані доволі часто демонструються ознаки психологічного інфантилізму, несамостійність в ухваленні рішень, розгубленість, безпорадність, претензійність, знижена критичність щодо себе, підвищена вимогливість до турботи інших про себе, всілякі компенсаторні реакції.

О. В. Юпітов пов'язує особистісно-професійний розвиток студента зі зміною професійного самовизначення [5], визначаючи його як процес формування особою свого ставлення до професійно-трудового середовища суспільства та спосіб її самореалізації, процес узгодження усередині особистісних і соціально-професійних потреб через осмислення явищ життя і власного "Я", реалізацію своїх смислів у професійній (навчальній і трудовій) діяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації.

Головними проблемами, які можуть виникнути в професійному самовизначенні студента на етапі корекції загальних життєвих і професійних планів, є:

– розчарування в обраній спеціальності внаслідок погано підготовленого, випадкового, неадекватного вибору;

– проблема психологічної адаптації до процесу навчання унаслідок переоцінки своїх можливостей;

– проблема соціокультурної адаптації (явні або приховані конфлікти з викладачами і курсантами), яка призводить до розладів у спілкуванні, інколи, навчальній діяльності, а також до зміни ставлення до обраної професії, оскільки вона сприймається на цьому етапі в основному через її окремих представників.

Усі ці проблеми долає або сам курсант, або за допомогою відповідного процесу психологічної підтримки. Спираючись на роботи Т. М. Мартинової, О. В. Юпітова і В. Т. Лісовського, ми розглядали особистісно-професійний розвиток курсантів відповідно до курсів навчання [2; 3; 5]. Нам близька позиція Т. М. Мартинової в тому, що однією з особливостей ОПРС є розв'язання життєвих проблемних ситуацій, зміст яких є різним на кожному році навчання [3]. Також під час формування програми пси-

© Євдокімова О. О., 2012

хологічного супроводу ми ґрунтувалися на особистісних рисах студента, залежно від курсу навчання за В. Т. Лісовським [2]. Динаміку “професійного образу” правоохоронця ми зіставляли із змінами професійного самовизначення студента за О. В. Юпітовим [5].

У нашій роботі ми ґрунтуємося на висунутому у вітчизняній психології методологічному принципі, який пов’язує особистісний розвиток і професійний, згідно з яким особистість (і психіка) виявляється і формується в діяльності.

Ми використовуємо поняття особистісно-професійний розвиток курсанта, розглядаючи його як цілеспрямований процес всебічної підготовки до праці – професійної діяльності, спілкування і особистісно-професійного зростання, на основі мотивованого й системного саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб’єкта діяльності й індивідуальності.

Запропонована та впроваджена програма психологічної підтримки курсантів створена на основі узагальнення теоретичних досліджень особливостей розвитку людини в юнацькому віці. Цей вік характеризується як період інтенсивного психічного, особистісного й інтелектуального розвитку. Основні досягнення цього віку пов’язуються автором із входженням курсантів у різні соціальні спільноти й засвоєнням нових ролей, формуванням соціально відповідальної поведінки, прийняттям ролі курсанта й уміннями здійснювати основні навчальні дії, особистісним й професійним самовизначенням, становленням цілісної структури інтелекту, обумовленого, значною мірою, вимогами навчальної діяльності. У студентському віці досягає свого оптимуму велика частина психофізіологічних функцій: сенсорно-перцептивні, мнемічні, психомоторні й особливо мовленнєво-мисленнєві, це період становлення характеру й інтелекту, розвитку загальних і спеціальних здібностей, перетворень у мотиваційній, ціннісно-смисловій сферах особистості.

Психологічна підтримка курсанта в роботі є як цілісний, безперервний процес вивчення, аналізу, формування, розвитку та корекції пізнавальної сфери й особистості курсанта в цілому, що потрапляє в поле діяльності психологів.

Програма психологічного супроводу курсантів залежно від особливостей, проблем і вирішальних завдань особистісно-професійного розвитку курсантів на кожному курсі навчання має специфічний зміст:

– перший курс – первинна діагностика сформованості особистісних якостей, необхідних для успішного опанування майбутньою професією; адаптаційний тренінг; індивідуальне психологічне консультування;

– другий курс – діагностика міри розвитку психічних пізнавальних процесів; тренінг психічних пізнавальних процесів; індивідуальне психологічне консультування;

– третій курс – діагностика сформованості комунікативних умінь; тренінг ділового (професійного) спілкування; індивідуальне психологічне консультування;

– четвертий курс – психолог проводить блок занять, спрямований на засвоєння навичок саморегуляції психічних станів. Він складається з діагностики психічного стану, стилю саморегуляції психічної поведінки, тренінгу навичок саморегуляції психічних станів, індивідуального психологічного консультування;

– п’ятий курс – контрольна діагностика міри сформованості особистісних і професійно важливих якостей, необхідних для успішної професійної діяльності; тренінг формування професійного образу правоохоронця; індивідуальне психологічне консультування.

Для зручності проведення емпіричного дослідження й аналізу його результатів були сформовані умовні експериментальна і контрольна групи курсантів; а також розроблено критерії і показники ефективності психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку курсанта: критерій розвитку пізнавальних процесів (уваги, мислення); критерій розвитку особистісних якостей (емпатія, комунікативність, ситуативна й особистісна тривожність, рівень самооцінки особистісних якостей, рівень домагань); критерій психологічної задоволеності отриманою спеціальністю; критерій визначеності у професійному майбутньому; критерій задоволеності курсантів процесом психологічного супроводу; а також показники відвідування психологічних тренінгів та індивідуальних консультацій, до яких були розроблені відповідні рівні – “високий”, “середній”, “низький”.

Результати діагностики контрольної і експериментальної груп порівнювалися між собою. Також порівнювалися результати діагностики курсантів першого і п’ятого курсів експериментальної групи. На підставі результатів проведеного дослідження, можемо дійти таких висновків про вплив процесу психологічного супроводу на особистісно-професійний розвиток курсанта:

а) критерій розвитку пізнавальних процесів (увага, мислення). Порівняння результатів діагностики випускників контрольної і експериментальної груп за рівнем розвитку уваги не виявило статистично значущої різниці. Проте в експериментальній групі (охопленій процесом психологічного супроводу) статистично доведено підвищення рівня уваги від першого до п’ятого курсів. Виявлена залежність підвищення рівня особистісно-професійного розвитку курсанта за цією шкалою з процесом психологічного супроводу: відвідуваністю тренінгових занять і індивідуальних консультацій. Це свідчить про пози-

тивний вплив процесу психологічного супроводу на розвиток уваги курсантів експериментальної групи.

Порівняння контрольної групи з експериментальною за рівнем розвитку мислення виявило значущу відмінність результатів діагностики випускників. Середній бал особистісно-професійного розвитку за рівнем розвитку мислення вище у курсантів експериментальної групи; виявлена значуща статистична надбавка рівня розвитку мислення до випускного курсу у курсантів, охоплених процесом психологічного супроводу; виявлений кореляційний зв'язок з цим процесом – відвідуваністю тренінгових занять і індивідуальних консультацій. Це показує, що програма супроводу позитивно вплинула на особистісно-професійний розвиток курсантів за шкалою "мислення";

б) критерій розвитку особистісних характеристик (комунікативність, емпатія, самооцінка, рівень домагань, ситуативна й особистісна тривожність). У курсантів експериментальної групи статистично значно підвищився рівень емпатійних здібностей у порівнянні з контрольною. В самій експериментальній групі також статистично доведено підвищення рівня розвитку емпатійних здібностей з першого до п'ятого курсу та виявлений значущий кореляційний зв'язок з відвідуваністю індивідуальних психологічних консультацій.

Не виявлено значущих статистичних відмінностей у групах за рівнем комунікативності. Проте у курсантів, охоплених процесом психологічного супроводу, рівень розвитку комунікативності з першого до п'ятого курсу підвищився, також виявлений значущий кореляційний зв'язок з процесом психологічного супроводу, а саме – з відвідуваністю індивідуального консультування. Це говорить про те, що індивідуальна форма психологічної роботи мала позитивний вплив на розвиток рівня комунікативних здібностей у курсантів експериментальної групи.

За шкалою "самооцінка особистісних якостей" виявлена значуща статистична різниця між контрольною і експериментальною групами. Після проведення психологічної програми у більшості курсантів експериментальної групи самооцінка визначалася як адекватна, у той час як у курсантів контрольної групи суттєвих змін не відбулося. Лише 55% курсантів контрольної групи показали адекватну самооцінку. Це означає, що в експериментальній групі процес психологічного супроводу мав позитивний вплив на зміну самооцінки курсантами власних особистісних якостей у бік адекватної.

Дослідження за шкалою "рівень домагань" свідчить, що у курсантів експериментальної групи відбулися значні зміни рівня домагань у бік адекватного, чого не відзначено у контрольній групі. Тобто програма психологічного супроводу позитивно вплинула на формування реалістичного рівня домагань курсантів, що є запорукою успішності подальшої професіоналізації.

За шкалою "ситуативна тривожність" особистісно-професійний розвиток курсантів експериментальної групи не мав статистично значущої відмінності від контрольної. Проте в експериментальній групі сталися важливі зміни результатів діагностики у курсантів за цією шкалою до випускного курсу, також виявлений кореляційний зв'язок з процесом психологічного супроводу – відвідуваністю тренінгових занять і індивідуальних консультацій у психологів. Це означає, що в експериментальній групі процес психологічного супроводу мав позитивний вплив на зниження рівня ситуативної тривожності курсантів.

За шкалою "особистісна тривожність" виявлена значуща статистична різниця між контрольною і експериментальною групами. Це свідчить про те, що курсанти експериментальної групи за цією шкалою мають вищий рівень особистісно-професійного розвитку, ніж курсанти контрольної групи. Так само виявлена статистично значуща різниця результатів діагностики за шкалою "особистісна тривожність" у курсантів експериментальної групи на першому і п'ятому курсах. Виявлена кореляційна залежність цієї зміни з процесом психологічного супроводу: відвідуваністю тренінгових занять і індивідуальних консультацій. Це дає нам можливість дійти висновку про те, що процес психологічної підтримки позитивно вплинув на особистісно-професійний розвиток за шкалою "особистісна тривожність";

в) критерій психологічної задоволеності отриманою спеціальністю визначався під час роботи двічі – після третього і наприкінці п'ятого курсу навчання. Після третього курсу навчання було виявлено, що курсанти контрольної групи більш задоволені отриманою у ВНЗ спеціальністю. Статистичні дослідження результатів діагностики курсантів експериментальної групи за цією шкалою не виявили кореляційних зв'язків з процесом психологічної підтримки. Таким чином, процес психологічного супроводу не вплинув па психологічну задоволеність отриманою спеціальністю курсантів. Але кореляційне дослідження показника наприкінці п'ятого курсу навчання виявило значний зв'язок показника зі шкалою відвідування тренінгів курсантами;

г) критерій визначеності у професійному майбутньому замірявся в ході дослідження двічі – після третього і наприкінці п'ятого курсу навчання. Після третього курсу навчання встановлено, що курсанти контрольної групи є більш впевненими у своєму професійному майбутньому (у тому, що вони працюватимуть за отриманою спеціальністю), ніж випускники експериментальної групи. Але кореляційне дослідження показника наприкінці п'ятого курсу навчання виявило значний зв'язок показника зі шкалою відвідувань тренінгів курсантами ($к=0,299$; $р=0,05$).

Проте в експериментальній групі виявлені кореляційні зв’язки між шкалою “визначеність у професійному майбутньому” і відвідуваністю тренінгів, тобто мірою залучення курсантів у процес психологічного супроводу. Порівняння професійної самооцінки випускників контрольної і експериментальної груп показало, що курсанти контрольної групи неадекватно, завищено оцінюють себе як професіоналів (наявність або відсутність у себе професійно важливих якостей, які сприяють успішності майбутньої професійної діяльності). Тому дуже задоволені отриманою спеціальністю і впевнені в тому, що працюватимуть за фахом. На відміну від них курсанти експериментальної групи адекватніше оцінюють себе як професіоналів, вони чітко усвідомлюють, які якості можуть їм заважати у професійній діяльності, а які професійно важливі якості їм треба розвивати, щоб бути успішними. Тому вони меншою мірою (ніж курсанти контрольної групи) задоволені здобутою освітою, вони розуміють, яких особистісних характеристик, знань, умінь їм не вистачає для того, щоб бути хорошим фахівцем. Саме тому у них виникають сумніви у майбутній професійній діяльності;

д) критерій задоволеності курсанта процесом психологічного супроводу. Більша частина курсантів експериментальної групи має високий показник середнього бала задоволеності процесом психологічного супроводу. Середній показник продемонстрували 41%. Низький показник виявлений у 6% курсантів. Кореляційне дослідження показника задоволеності курсантів експериментальної групи виявило такі зв’язки: з відвідуваністю тренінгів і індивідуальних психологічних консультацій, з шкалою “визначеність у професійному майбутньому”, з рівнем розвитку емпатійних здібностей, з підвищенням рівня уваги й мислення, зі змінами (нормалізацією) рівня ситуативної тривожності до випускного курсу. Це свідчить про те, що значущість психологічного супроводу для самих курсантів позитивно впливає на міру їх залучення до цього процесу, і як наслідок, – на особистісно-професійний розвиток курсанта.

Висновки за критеріями процесу психологічного супроводу є такими.

а) відвідування курсантами психологічних тренінгів позитивно вплинуло на розвиток уваги й мислення і на нормалізацію рівня ситуативної і особистісної тривожності протягом навчання;

б) відвідування індивідуальних консультацій позначилося на розвитку емпатійних здібностей, нормалізації рівня комунікативності, підвищенні рівня уваги й мислення і на нормалізації рівня ситуативної та особистісної тривожності.

Якісний аналіз психологічних профілів випускників контрольної і експериментальної груп показав більш яскравий прояв особистісних якостей в останніх. Залежно від факультету, на якому навчаються курсанти, ці зміни мають якісні відмінності, залежні від вихідного рівня особистісно-професійного розвитку курсантів, особливостей підготовки правоохоронця на цьому факультеті, індивідуально-психологічних характеристик курсанта і від міри залучення курсантів до програми психологічної підтримки.

Відвідування курсантами психологічних тренінгів і індивідуальних консультацій позитивно вплинуло на розвиток рівня уваги та мислення, на нормалізацію рівня ситуативної і особистісної тривожності, а відвідування індивідуальних консультацій курсантами мало позитивний вплив на розвиток емпатійних здібностей і на нормалізацію рівня комунікативності. Таким чином, ефективність особистісно-професійного розвитку курсанта ОВС істотно підвищується, коли він є задіяним до програми психологічного супроводу навчально-виховного процесу, що передбачає залучення курсанта до цього процесу впродовж всього навчання у ВНЗ, врахування професійно важливих якостей правоохоронців, специфіку розвитку особистості курсанта на кожному курсі навчання.

Література:

1. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / наук. ред. С. Д. Максименко, упоряд. В. Г. Панок; АПН України; Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 436 с.

2. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 184 с.

3. Мартынова Т. Н. Психологическая служба вуза: информационно-аналитический сборник психологической службы КемГУ / Т. Н. Мартынова. – Кемерово : Кемеровский госуниверситет, 2010. – 31 с.

4. Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе / под ред. П. Е. Рыженкова. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1988. – 164 с.

5. Юпитов А. В. Профессиональное консультирование студентов в системе многоуровневого высшего образования: автореф. дисс. ... кан. пед. паук / А. В. Юпитов. – Кемерово, 1997. – 26 с.

УДК 159.964.2

Зеленська В. Ю.

ПРОБЛЕМА ПСИХІЧНОГО ЗАХИСТУ В ПСИХОЛОГІЇ

В історії розглядається історія психічного захисту, її народження у класичному психоаналізі, суперечності в науковій сфері, сучасний стан проблеми.

Ключові слова: *психіка, захисні механізми, причини захисту, фізіологічний стан, емоційні причини та наслідки.*

В статье рассматривается история психической защиты, ее рождение в классическом психоанализе, противоречия в научной сфере, современное состояние проблемы.

Ключевые слова: *психика, защитные механизмы, причины защиты, физиологическое состояние, эмоциональные причины и последствия.*

This article researches the history of psyhic protection, its born in the classical psyhoanalisyse, contradictious in the science sphere, modern coudition.

Key words: *psyhic, mecanisms of protection, cause of protection, phsiology condition, emoution courses and impacts.*

Одним з актуальних феноменів природної та штучної природи є феномен їх захисту. Все в живій матерії захищається: захищаються всі живі організми в системі флори і фауни; захищаються люди, суспільство, країни, держави; захищаються штучні комп'ютерні мережі та ін. В історії політичних вчень є аксіома: "Будь-яка революція тільки тоді чогось варта, коли вона вміє захищатися". Здається, що ця формула є аксіомою для всього сущого у цьому світі. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – показати, що в історії психології обгрунтовано була сформульована об'єктивна концепція захисту психіки. Завдання роботи – в загальних рисах розкрити механізми захисту психіки, наявні сьогодні у психологічній науці.

На існування механізму захисту в людській психіці вперше звернув увагу З. Фрейд і його дочка А. Фрейд. Вони помітили особливу реакцію психіки на інформацію, що надходить ззовні. Так і були відкриті так звані "захисні механізми психіки", за допомогою яких будь-яка інформація із зовнішнього світу, будучи відкинутою свідомістю, потрапляє, минаючи її, в несвідоме психіки. До подібних захисних механізмів психологи зараховують такі форми і способи захисту, як сублімація, заперечення, витіснення, проекція, ідентифікація, інтроекція, раціоналізація, анулювання дії, розщеплення та ін.

Однак незважаючи на те, що психоаналітики, практичні та медичні психологи досить активно і небезуспішно працювали з механізмами психологічного захисту, ставлення вчених до цієї ідеї було далеко неоднозначним, хоча науковий факт феномену психологічного захисту, будучи вперше зафіксований у парадигмі психоаналітичних теорій, пізніше активно вивчався в різних відгалуженнях глибинної психології – напрямі, ставлення до якого продовжувало залишатися досить складним.

Активне неприйняття психоаналізу, що мало місце протягом багатьох років у вітчизняній психології, не дозволило дослідникам внести помітний внесок у розробку проблеми психологічного захисту. Вчені зазначають, що в роботах 50-х – 70-х років дослідники ретельно уникали самого терміна "захист" або підміняли його термінами "психологічний бар'єр", "захисна реакція", "смисловий бар'єр", "компенсаторні механізми" і т. ін. Пізніше чимало дослідників стали вважати, що феномен захисних механізмів може і повинен стати предметом справді наукового вивчення. При цьому деякі автори продовжували підкреслено дистанціюватися від психоаналітичної парадигми, розглядаючи захист або в межах теорії настанови (як реорганізацію системи настанов – Ф. В. Бассин), або в межах теорії діяльності (як тимчасова відмова від діяльності – В. С. Ротенберг, В. В. Аршавський, Стойков і ін.) [3, с. 8].

Сьогодні всім вже зрозуміло, що механізми захисту психіки об'єктивно існують, а концепція психологічного захисту була і залишається одним з найбільш важливих вкладів психоаналізу в теорію особистості та в теорію психологічної адаптації. Аналіз літературних джерел, що стосуються становлення проблематики психологічного захисту, дозволяє виділити кілька причин складності та суперечливості визначення статусу цього явища як об'єкта наукових досліджень.

З вітчизняних дослідників найбільший внесок у розробку проблеми психологічного захисту з позицій теорії настанови вніс Ф. В. Бассін.

У цілому розвиток теми психологічного захисту у вітчизняній психології починається саме зі статті Ф. В. Бассіна "Про силу Я і психологічного захисту" (1969). У цій статті уявлення про психологічний захист

© Зеленська В. Ю., 2012

вже не тільки залучаються для пояснення феноменів, що емпірично виділяються в практиці психотерапії (В. М. Воловик, В. Д. Вид), але й теоретично вводяться в контекст загальнопсихологічних концепцій настанови (Ф. В. Бассін), взаємин особистості (В. А. Ташліков), самооцінки (В. В. Столін). У психології з’явилося різноманіття підходів, уявлень, теоретичних і емпіричних побудов. Вітчизняні психологи знайшли спільні моменти, характерні для всіх підходів і визначень. У центрі виявилися проблеми конфлікту, травми, стресу, а також терапевтична мета – зниження емоційної напруженості, пов’язаної з конфліктом, і запобігання дезорганізації поведінки в соціумі, свідомості, психіці.

Критикуючи психоаналіз за відсутність наукової основи, Ф. В. Бассін розглядає висунуті в практиці психоаналізу феномени на основі “іншої методології”, під якою розуміється діалектичний матеріалізм. Зокрема, Ф. В. Бассін не сприймає положення ортодоксального психоаналізу про психологічний захист як своєрідне “ultima ratio”, як “останній залишений у розпорядженні суб’єкта засіб для усунення емоційних напружень, які викликаються зіткненням усвідомлюваного з несвідомим, який ворожий щодо нього і протистоїть йому” [2, с. 119]. Ідея подібного принципового антагонізму свідомості та несвідомого оцінюється Ф. В. Бассіним як спірна. Він підкреслює, що головне в захисті свідомості від дезорганізуючих його впливів психічної травми – зниження суб’єктивної значущості чинника, що травмує. На думку Ф. В. Бассіна та деяких інших дослідників, – Б. В. Зейгарник, А. А. Налчаджян, Е. Т. Соколової, – психологічний захист є нормальним, повсякденно працюючим механізмом людської свідомості. При цьому Ф. В. Бассін, як уже зазначалося, підкреслює величезне значення захисту для зняття різнманітних напружень у душевному житті. На його думку, захист здатний запобігти дезорганізації поведінки людини, що настає не тільки при зіткненні свідомого і несвідомого, але і в разі протиборства між цілком усвідомлюваними настановами. Ф. В. Бассін вважає, що основним у психологічному захисті є перебудова системи настанов, спрямована на усунення надмірного емоційного напруження і запобігає дезорганізації поведінки [2, с. 120]. Хоча в історії вітчизняної психології залишили свій слід і такі як В. А. Ташліков, В. С. Роттенберг, Ф. Е. Василюк, Е. І. Киршбаум, І. Д. Стойков та інші, які вважали психологічний захист однозначно непродуктивним і навіть шкідливим засобом вирішення внутрішньо-зовнішнього конфлікту. Серед вчених цього напряму була популярна ідея про те, що захисні механізми обмежують оптимальний розвиток особистості, її так звану “власну активність”, “активний пошук”, тенденцію до “персоналізації”, “вихід на новий рівень регуляції та взаємодії зі світом” [3, с. 14].

І все ж серед причин, що зумовили неприйняття психоаналізу, сучасні дослідники на перший план ставлять чинники ідеологічного порядку. Виходячи з офіційних радянських ідеологічних позицій Г. А. Ільїн відзначає “соціальний песимізм З. Фрейда, його невіра в кероване суспільство, в можливість формування поведінки людей, перевиховання людини. “Ця позиція, – зауважує він, – йшла врозріз з потребами сучасного світу, де вирішення задачі управління суспільством і людьми є не тільки бажаним, а й життєво необхідним. Незмінність несвідомих потягів протягом всієї людської історії, їх постійна і непримиренна протидія соціальному тиску – ці положення психоаналізу значно обмежували його поширення як у США, де обіцянку Д. Уотсона сформувати людину із заданими властивостями забезпечило йому бурхливий і тривалий успіх, так і в СРСР, де створення нового суспільства передбачало формування нової людини з новою психологією, позбавленої пережитків минулого” [3, с. 12].

На думку дослідників, відомий скепсис щодо психоаналізу виникав також у зв’язку з його певною методологічною збитковістю: редукціонізмом, біологізацією душевного та соціального життя індивіда, перенесенням клінічних, психопатологічних чинників на пояснення поведінки здорової людини, постійним підкресленням примату несвідомого, вибудовуванням аналогій між онтогенезом і антропогенезом, твердженням постійного конфлікту між свідомістю і несвідомим, проблематичністю експериментальної перевірки результатів [3, с. 18-20]. Така глобально-негативна оцінка психоаналізу нерідко вела до замовчування або спотвореного піднесення тих психічних явищ, заслуга відкриття яких йому і належить. Психологи зазначають, що сам факт того, що явище психологічного захисту було виявлено в практиці психоаналізу, приводив до його витіснення зі сфери наукових інтересів більшості дослідників. А ті з них, хто, так або інакше, все ж торкався проблеми захисних механізмів (і тим самим визнавав за ними статус наукового об’єкта), не мали чітко обгрунтованого визначення цього феномену психічного життя.

Розглядаючи проблему опосередкування при аналізі компенсації почуття неповноцінності, Б. В. Зейгарник виділяє деструктивні та конструктивні заходи захисту. Перші психолог пов’язує з неусвідомленістю їх суб’єктом, а другі – з усвідомленим прийняттям і регулюванням. Експериментальні матеріали патології цього дослідника показали, що багато симптомів при неврозах, важких соматичних захворюваннях є неусвідомлювані хворими заходи захисту. Крім того, неусвідомлюваний і неконструктивний захист дослідник відзначив і у здорових людей в ситуації фрустрації. Б. В. Зейгарник дійшов висновку, що такі симптоми, як негативізм і аутизм, часто є засобами прикриття порушеного спілкування.

На підставі своїх досліджень Б. В. Зейгарник підкреслює, що, проявляючись на неусвідомлюваному рівні, заходи захисту нерідко призводять до деформації вчинків людини, до порушення гармоній-

них зв'язків між цілями поведінки і визначаються поведінковою ситуацією. Свідомо поставлена мета і контроль за своїми діями на шляху до досягнення мети, на думку дослідника, стають основними ланками опосередкованої поведінки. Саме в ситуаціях, що ускладнюють досягнення поставлених цілей або загрозливих особистісним настановам людини, він нерідко свідомо вдається до заходів психологічного захисту, стверджує психолог, до свідомих компенсаторних дій, за спостереженнями автора, вдаються, наприклад, хворі важкими соматичними захворюваннями. Вони нерідко довільно відсувають усвідомлення своєї хвороби і посилено займаються звичними справами [3, с. 29].

Є. Т. Соколова також зазначає, що психологічна зрілість особистості визначається, зокрема, ступенем відв'язаності афектів від об'єктів задоволення потреби. Вона пише: "Контроль над широким класом афективних станів здійснюється шляхом переструктурування, ієрархізації самих цих станів відповідно до засвоєних соціально заданих норм, а також за допомогою інтелектуальних стратегій (контролів), що розробляються індивідом для вирішення пізнавальних завдань в умовах інтерферуючого (і потенційно завжди руйнівного) впливу афективних станів" [3, с. 32].

Оскільки механізм психологічного захисту пов'язаний з реорганізацією усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів системи цінностей і зміною всієї ієрархії цінностей особистості, Е. А. Костандов запропонував логічно стрункe і переконливе уявлення глибинного фізіологічного компонента психологічного захисту. Він виходив з того, що негативні емоційні переживання формують насамперед стійкий рефлекторний зв'язок в корі головного мозку. Потім вона, своєю чергою, підвищує пороги чутливості і тим самим гальмує сигнали, пов'язані з подіями, що викликають відповідні переживання, перешкоджаючи їх освідомлюванню в той час, коли тимчасові зв'язки між несвідомими стимулами можуть фіксується в довготривалій пам'яті і бути надзвичайно стійкими. Це дозволило психологам зрозуміти спосіб виникнення стійких емоційних переживань у тих випадках, коли їх привід залишається для переживаючої їх людини неусвідомленим [4, с. 25].

Крім того, Е. А. Костандов вказав на існування в мозку чутливого механізму, що реагує на фізично дуже слабкі, але дуже значимі для цієї людини подразники. Незважаючи на те, що ці подразники не усвідомлюються людиною, на думку вченого, вони можуть викликати в нього низку вегетативних реакцій, що призводять до змін фізіологічного та психологічного станів [4, с. 8].

Проблемою для психології залишалася стійкість вогнищ негативного емоційного збудження, що виникали при переживаннях конфліктів. Цікаву думку з цього приводу висловила Е. Т. Соколова. Вона звернула увагу на той відомий факт, що будь-яка перешкода веде до переривання дії до тих пір, поки ця перешкода або не буде подолана людиною, або людина не відмовиться від її подолання. При цьому дія за її спостереженнями, виявляється незавершеною або у своєму зовнішньому, матеріальному, плані, або у внутрішньому, коли рішення долати перешкоду або відмовитися від дії ще не прийняте. У тому випадку, коли людина не усвідомлює конкретного сенсу тих чи інших обставин, незавершеним виявляється перш за все сам акт усвідомлення, як зазначає учений [3, с. 58].

З цього приводу, виходячи зі своїх експериментів, І. О. Зейгарник також доводить, що саме незавершені дії (і супутні їм обставини) запам'ятовуються краще завершених і, що особливо важливо, зазначає психолог, запам'ятовуються мимоволі. В роботах Р. Левіна також показано, що незакінчені дії формують тенденцію до їх завершення, при цьому, якщо пряме завершення неможливе, людина починає здійснювати заміщаючи дії. На цій підставі Р. Левін доходить висновку, що цілком можна припустити, що механізми психологічного захисту – це і є деякі спеціалізовані форми заміщуючих дій [3, с. 17].

Крім того, вітчизняними психологами в експериментальних умовах була відтворена ситуація, яка чітко виявила ефект психологічного захисту. Студентам пропонувалося впізнати і якомога швидше відреагувати на низку слів, які подавалися на екрані досить швидко. Серед слів були слова-табу (лайливі, непристойні) і нейтральні. Виявилося, що поріг впізнання слів-табу був істотно вище, ніж нейтральних [3, с. 81].

Необхідно сказати і про те, що у вітчизняній психології були виявлені причини початку механізму захисту. Дослідники зафіксували, що захисні механізми починають свою дію тоді, коли досягнення мети нормальним способом неможливе або коли людина вважає, що воно неможливе. При цьому автори підкреслюють, що це не засоби досягнення бажаної мети, а всього лише засоби організації часткової і тимчасової душевної рівноваги з тим, щоб зібрати сили для подальшого реального подолання труднощів, що виникли, тобто для вирішення конфлікту відповідними вчинками. В цьому випадку люди порізному реагують на свої внутрішні складнощі [5, с. 23]. Психологи помітили, що одні з них, заперечуючи їх існування, пригнічують свої схильності, які доставляють їм незручності і відкидають деякі свої бажання як нереальні та неможливі. Вчені зазначили, що пристосування в цьому випадку досягається за рахунок зміни сприйняття: спочатку людина заперечує те, що небажане, але поступово може звикнути до такої орієнтації, справді забути хворобливі сигнали і діяти так, якщо б їх не існувало. Інші люди, за спостереженням вчених, прагнуть долати конфлікти, намагаючись маніпулювати об'єктами, що їх турбують, прагнучи оволодіти подіями, і змінити їх в потрібному для себе напрямку. Треті знаходять

вихід у самовиправданні і поблажливісті до своїх спонукань, а четверті вдаються до різних форм самообману. Вчені виділили й особистості з особливо жорсткою і відсталою системою принципів поведінки, яким було б особливо важко і часом неможливо діяти у різноманітному та мінливому середовищі, якби захисні механізми не оберігали їх психіку [5, с. 40].

У цих дослідженнях була помічена цікава деталь: досвід, не сумісний з поданням людини про себе, має тенденцію не допускатися до усвідомлення. Тобто сприйняття загрози супроводжується мобілізацією захисту з метою підтримати структуру “Я”. Це досягається або спотворенням сприйняття, або запереченням сприйнятого і, отже, запереченням будь-якої загрози для особистості [5, с. 43].

Включившись у цю проблематику, В. І. Журбін пише: “Мені видається, що, виходячи з семантичного аналізу самого російського слова “захист”, ми повинні, даючи визначення явищу психологічного захисту, відповісти, як мінімум, на такі питання: що захищається? (Предмет захисту); проти чого створено або спрямовано захист? (Об’єкт захисту); яким чином організується захист? (Засоби захисту); який результат захисту? (Близькі й далекі наслідки захисту); в чому специфіка психологічного захисту на відміну від інших типів захистів?” [3, с. 41].

Попереджаючи про те, що він не претендує на всебічну повноту і глибину формулювання, В. І. Журбін, пропонує таке визначення захисту: “Психологічний захист, – зазначає науковець, – система процесів і механізмів, спрямованих на збереження одного разу досягнутого (або на відновлення втраченого) позитивного стану суб’єкта” [3, с. 44]. Іншими словами, на його думку, агентом психологічного захисту є певний суб’єкт (незалежно від рівня розгляду – індивідуальний, груповий, громадський і т. ін.), предметом – стан суб’єкта, що оцінюється як позитивне, об’єктом – все, що загрожує порушенням або перешкоджає відновленню цього стану [3, с. 48]. Саме спосіб і тип засобів захисту, які обираються в цьому конкретному випадку, як вважає автор, і становлять конкретний захисний механізм. В. І. Журбін виділяє і мету захисту: ближня – зберегти позитивний стан, далека – утримати такий стан як можна довше. У кінцевому рахунку, як він зауважує, психологічна специфіка визначається природою предмета захисту (суб’єктивний стан), а також коштів як символічних дій, що виробляють зміни не стільки в реальному предметному, речовому світі, скільки у світі суб’єктивних значень і смислів [3, с. 50].

Однак ключовим моментом він вважав те, що чинники виникнення, закріплення і подальшого відтворення будь-якого захисного механізму лежать у характері соціальної взаємодії, в особливості соціальної ситуації. Це положення цілком справедливе для ортодоксального психоаналітичного трактування психологічного захисту як такого психічного процесу, який стоїть за будь-яким проявом опору пацієнта психотерапевтичній інтервенції аналітика. При цьому, як зазначає В. І. Журбін, “все, що відбувається в спілкуванні, було представлено як внутрішньопсихічні явища, наприклад, конфлікт не між лікарем і пацієнтом, а між свідомістю і несвідомим, опір не психоаналітику, а усвідомленню, не емоційний контакт, а перенесення. Всі події розглядаються не в просторі спілкування, а в проекції на площину психіки” [3, с. 54].

Таким чином, дослідження В. І. Журбіна дозволили науковій психології дійти висновку, що захисні функції “Я” не тільки прижиттєво формуються, а й заучуються під час реальної взаємодії з іншими людьми, в першу чергу – з батьками. Це по-перше. По-друге, було встановлено, що конкретний набір захисних механізмів визначається типовим характером соціокультурної взаємодії в сім’ї і силою емоційних переживань, що супроводжують її. По-третє, це дозволило психологам надалі висловити припущення про те, що згодом, з ускладненням мережі міжособистісних взаємин, в які вступає індивід, а також із зміною їх характеру, відбувається і певна модифікація захисної сфери особистості та системи її механізмів. По-четверте, простір спілкування з реальним іншим – це не тільки простір зародження та існування особистості окремої людини, але і простір, в якому виникають, реалізуються і змінюються її захисні механізми.

Література:

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.

2. Бассин Ф. В. О “силе Я” и “психологической защите” // Вопросы философии. – 1969. – № 2. – С. 118-125.

3. Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1994. – 196 с.

4. Костандов Э. А. Психофизиология сознания и бессознательного. – Спб. : Питер, 2004. – 167 с.

5. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.

6. Узнадзе Д. Н. Теория установки. – Москва – Воронеж, 1997. – 448 с.

7. Фрейд А. Эго и механизмы защиты. – М. : Эксмо, 2003. – 256 с.

8. Фрейд З. О клиническом психоанализе: Избранные сочинения. – М., 1991. – 288 с.

9. Хорни К. Наши внутренние конфликты // Хорни К. Собр. соч. : в 3 т. – М., 1997. – Т. 3. – С. 6-235.

УДК 37.015.3

Клевець Л. Н.

АДАПТАЦІЙНІ ФАКТОРИ В ГЕНЕЗІ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ (МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АПСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ)

У статті розглядається з'вязок двох систем людського організму – систем адаптаційної та психосоматичної. У роботі доводиться еволюційний характер адаптації та соціокультурні причини психосоматичних розладів.

Ключові слова: *пристосованість, адаптація, психосоматика, захист, біоорганізм, соціокультурні причини психосоматичного розладу.*

В статье расматривается связь двух систем человеческого организма – адаптационной и психосоматической. В работе доказывается эволюционный характер адаптации и социокультурные причины психосоматических расстройств.

Ключевые слова: *приспособление, адаптация, психосоматика, защита, биоорганизм, социокультурные причины психосоматического расстройства.*

The article considers the connection of two human-body's sys- tems – adaptation and psychosomatic. The evolutionary character of the adaptation and social – cultural reasons of psychosomatic disorders are proved in this work.

Key words: *adaptation, psychosomatic, defence, bioorganism, social-cultural reasons of the psychosomatic disorders.*

Однією з актуальних проблем соціальної та медичної психології є проблема зв'язку двох систем – адаптаційної та психосоматичної в організмі людини. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – дати загальну характеристику цим процесам. Завдання роботи – виокремити методологію дослідження, як вона розроблена в науковій літературі щодо цих питань.

Адаптація – це системне явище. На думку вчених, адаптація закріплює антиентропійні механізми, які ведуть до самозакріплення, стабілізації і подальшого розвитку людини чи суспільства.

"Системність адаптації, – зазначає Г. І. Царегородцев, – проявляється в її залежності не тільки від соматичних, нервово-психічних можливостей людини, не тільки від здібностей біосфери у відомих межах до зберігання стійкості своїх елементів, не тільки від можливостей щодо пристосування техніки до реальних особливостей біосфери, але й низка чинників соціокультурного плану, здатних проявити себе в історії розвитку людини і суспільства" [7, с. 15].

Поняття "адаптації виникло із аналізу живого і придбало свої вищі форми розвитку у людині, – пише І. Калайков, – тобто соціальна адаптація стала специфічно людським способом пристосування до природного середовища через пристосування людини до соціуму" [2, с. 7].

Дослідник адаптаційних механізмів І. В. Давидовський вказує на те, що примат соціального в проблемах людської адаптації має глибокий виховний смисл. Тут існує багатоплановий циклічний зв'язок у самому механізмові історичного прогресу, особливо коли він здійснюється свідомо в межах суспільного розвитку. В методології науки стверджується, що щоб змінити людину, потрібно змінити об'єктивні соціальні умови її існування ("зробити обставини людяними"), але щоб історичний прогрес розвивався й далі, необхідно сформувати людину з новим світоглядом. Вирішувати цю проблему важче, ніж проблему створювання матеріально-технічної бази будь-якого суспільства [7, с. 172].

Концептуально-методологічна задача складається не з того, щоб безмежно перевантажувати адаптивно-соматичні, адаптивно-психологічні та адаптивно-генетичні можливості людини, як зазначає Г. І. Царегородцев, а у тому, щоб активно охороняти людину від надмірно шкідливих факторів техногенного середовища…Людина пристосовується до середовища, заодно пристосовуючи його до своїх можливостей. Тут потрібен постійний пошук змінюючогося оптимуму як деякого рухливого компромісу між середовищем і можливостями людини [7, с. 9].

У методологічній літературі щодо адаптації є зауваження і про те, що "у структурі людини при всій її складності та динамічній стійкості, безумовно, є деякий інваріантний початок, порушення котрого веде до загибелі людського роду…людина не в змозі пасивно пристосовуватись до потоку антиантропних змін у середовищі – на цьому шляху вона швидко втратить свою сутність" [7, с. 9]. Таким, на думку вчених, "інваріантним початком" є тривога.

Тривога – це гносеологічне коріння початку захисту свого "Я" – захисний механізм і початок психологічної динаміки в організмі. А коли з'являються гноблення, придушування, конфлікти, суперечності,

© Клевець Л. Н., 2012

то вони ведуть безпосередньо до психосоматичних розладів, навіть з тяжкими наслідками. В той же час соціальні психологи подають статистику: у восьми випадках з десяти їх пацієнт – невдаха, який не вміє, не володіє культурною технікою пристосування до роботи, до суспільства, до епохи, навіть до новоствореної родини. Оскільки він не володіє механізмами спілкування, він будує свої взаємини з навколишнім світом у форматі конфлікту. На іншу, більш пристойну поведінку він нездатний.

Коли людина не може вийти з цього кола, знаходиться в ньому дуже довгий час, інколи роками, психофізіологічна система організму, в цілях збереження гомеостазу, починає адаптуватись і захищатись своїми засобами.

У медичній психології вважається, що будь-яка хвороба за своєю біологічною сутністю є пристосувальним явищем. Ідею про те, що хвороба – одна з форм життя, а також здатність, засіб пристосування організму до умов навколишнього середовища, вперше виклав І. В. Давидовський [7, с. 76].

І. В. Давидовський писав про те, що процес пристосування – це безперервний механізм еволюції і розвитку людства у філо- та онтогенезі. Ті організми, що не могли пристосуватись, завжди гинули. Це закон еволюції всього живого. Пізніше Н. Е. Введенський розглядав механізм пристосування як властивість взагалі, яка вже усвідомлювалась психологами як затверджений віками стереотип.

Ця стереотипність закріплюється генетично і передається із покоління в покоління навіть коли навколишні умови абсолютно змінились. Завдяки такому пристосуванню біоорганізм підтримує свою цілісність і передає це вміння нащадкам. Дослідники-біологи цей феномен виявили у морських медуз. Було помічено, що медузи і в морській воді, і в баку з морською водою все одно продовжували розжиматись і зжиматись згідно з годинами приливу і відливу.

Потім психологи помітили, що окреслена і достатньо міцна ритмічність перебігу процесів виявляється інколи і в людській патології. Наприклад, ще в XVII столітті, як зазначає Ф. А. Дженнер – дослідник цього питання (1917 р.), психіатри відмічали 48-годинні ритми при психозах з маніакально-депресивною симптоматикою або симптомами шизофренії. Сам Ф. А. Дженнер виявив вісім таких хворих, у яких протягом десяти років простежувалась незвичайна точність зміни настрою згідно з добовим ритмом. На експериментальних дослідженнях було доведено, що в структуру психозу входять як ритми нвколишнього середовища, так і свої власні, притаманні психозу як такому [7, с. 171].

Ця психологічна здатність живих істот має бути врахована і при аналізі зв’язку соціопсихологічних чинників і психосоматичної системи людини. Але перш ніж переходити до розгляду цього зв’язку, наведемо ще декілька прикладів із класичної медико-психологічної літератури. Так, дослідник проблем адаптації в живій природі Г. І. Царегородцев вказує на те, що під час еволюції людства відбувалася не тільки передача у спадковість стереотипних пристосувальних механізмів, але й їх удосконалення та спеціалізація. Вчені вважають, що ці удосконалення можливі тільки на основі розвитку (тканин, органів, систем органів) – носіїв цих функцій або механізмів [7, с. 171].

Г. І. Царегородцев пише, що існуючи до теперішнього часу типи м’язових волокон протягом тисячолітніх пристосувань перетворились на той чи інший етап розвитку функції скорочуваної тканини. Як зауважує А. Г. Гінецинський, остання у процесі цього розвитку “загубила свій автоматизм, удосконалювала свої інші властивості…переходила від полівалентної хімічної чуттєвості до геморецепції суворо вибіркової” [7, с. 172].

Еволюційний результат цього розвитку – це швидко і точно працююча скелетна м’яза вищих тварин і людини, пристосувальну значимість якої важко переоцінити, як підкреслюють біологи і психологи [4, с. 17].

Нейробіологи простежують цю здатність організму живих істот і на прикладі головного мозку, серця та інших життєво важливих органів. Вчені вбачають у цьому удосконаленні зміну пристосувальних реакцій, появу можливості своєчасно і оптимально адаптуватися до навколишнього середовища в інтересах збереження живої системи. Г. І. Царегородцев пише, що ще С. П. Боткін у свій час говорив про те, що здібність своєчасно пристосовуватись була суттєвою причиною збереження людського виду, його фізичного удосконалення [7, с. 172].

Однак у подальшому дослідники помітили, що еволюційне удосконалення пристосовничих здібностей організмів мало свою певну тенденцію – досягнення все більшої незалежності, автономізації (але не відрива) організмів від середовища. Історично розвивалась тенденція зменшення залежності від приватних чинників навколишнього середовища через придбання можливостей освоєння нових умов існування.

Психологи кажуть, що ще Ч. Дарвін вказував на те, що автономізація – це явище пристосувальне. Показником автономізації також є створення штучного оточення. У свій час У. Р. Ешбі писав, що “… генотипи формують навколо себе складні динамічні системи… так що ціле здійснює гомеостаз і досягає самозбереження за допомогою активних захисних засобів” [4, с. 17].

За висновками вчених, пристосування людини відрізняється від пристосування тварини. Людина на відміну від тварини здатна пізнавати закони природи і діяти згідно з ними.

Однак безперервний процес пристосовування організму до навколишнього середовища виникає не тільки тоді, коли він знаходиться у здоровому стані, але й тоді, коли він захворює. Щодо цього погляду І. В. Давидовський пише: "…пристосування – не синонім здоров'я і хвороба не заперечення, а форма пристосування", крім того, процеси пристосування не завжди безхворобливі [7, с. 172]. Тобто хвороба є однією з форм пристосування виду до біосферних змін.

Біологи, психологи і лікарі кажуть, що пристосування – це алаптивний механізм організму як саморегулятивної системи, а пристосування до навколишнього середовища через хворобу часто виявляється єдиним способом вижити. І. В. Давидовський вважає, що поява імунітету – це також (психосоматичний показник) наслідок пристосування біоорганізму до мікробів. Він назвав інфекційні хвороби історично породженною "біотехнікою" захисту організму.

На думку фахівців, гіпертонічна хвороба теж з'явилась як історично-еволюційний феномен пристосування організму на підставі двох чинників – генетичного та середовищного. За І. В. Давидовським, гіпертонія – це здатність організму пристосовуватись до життєвих умов, використовуючи біолого-фізіологічний апарат кровообігу, а також відповідні нервові та ендокринні кореляції [7, с. 175]. Таку ж саму кваліфікацію І. В. Давидовський надавав і іншим серцево-судиним захворюванням – атеросклерозу, інфаркту міокарда, апоплексії. Доповнюючи цю думку, Г. І. Царегородцев зазначає: "Ці захворювання, як і гіпертонічна хвороба, демонструють особливі сполучення, інтенсивність, продовженння, локалізацію вазомоторних реакцій, за допомогою яких людина пристосовується до чинників зовнішнього середовища. В літературі є думка, що і пухлини, і психічні захворювання є стериотипними пристосовними реакціями організму [7, с. 175].

Погляд І. В. Давидовськго на хворобу як на пристосувальний механізм організму підтримало чимало вчених. Так, В. Х. Василенко зауважував, що "сама хвороба є однією із форм більш чи менш адекватної адаптації організму". А. П. Авцин зазначав, що "тільки з позицій географічної патології заслуговує всілякої уваги думка І. В. Давидовського щодо "пристосування через хворобу". І. В. Підвисоцький також підтримує цей погляд. Він підкресює: "…хворобливий стан можна розглядати як … пристосування заради збереження життя індивідума". Аналогічні погляди зібрав Г. І. Царегородцев у наукових роботах В. В. Пашутіна, С. П. Боткіна, Л. О. Іванова, М. М. Покровського, Д. І. Тимофеєвського та інших біологів, психологів, патологів та клініцистів [7, с. 176].

До сьогодення патологоанатоми, патофізіологи та клініцисти, вслід за І. В. Давидовським, вважають, що організм не поділений на дещо фізіологічне або патологічне. На їх думку, в організмі завжди існує єдиний процес, який є, перш за все, біологічним, пристосувальним і має різні сторони клінічних проявлень. На цій підставі в історії медицини та медичній психології було відкинуто термін "захисні реакції". І хоча І. П. Павлов і використовував цей термін, але сучасні науковці вважають, що його можна використовувати як "образне висловлювання" для маркування виключно процесу пристосування.

Взагалі, як видно із історії медицини і психології, й І. В. Давидовський, і його послідовники виступали проти "захисної" методології пізнання. Вони виходили з того, що подібна методологія ненаукова, оскільки відводить від реальної дійсності у сферу суб'єктивних положень, далеких від наукового пізнання [7, с. 183].

Клініцисти виходять з того, що організми пристосовано реагують на зміни в нвколишньому середовищі. І це пристосування відбувається в різних формах – здоров'ї (норми), нездужанні (слабкості), хворобі. Пізніше була висловлена думка, що цих структур недостатньо для об'єктивної діагностичної кваліфікації стану біорганізму без притягнення соціальних критеріїв хвороби, без соціальної етіології хвороби взагалі.

Ця позиція збігалася з реальним станом речей: проблема психосоматичних розладів – одна з найбільш поширених у житті людини і людства, про що доповідалось в одному з докладів ВООЗ [3, с. 32].

Відомо, що рівень здоров'я людини залежить від багатьох чинників: спадкових, соціально-економічних, екологічних, діяльності системи охорони здоров'я. Але, за даними ВООЗ, він лише на 10-15% пов'язаний із останім фактором, на 15-20% зумовлений генетичними чинниками, на 25% його визначають екологічні умови і на 50-55% – умови та спосіб життя людини. Тобто, очевидно, що першочергова роль у збереженні й формуванні здоров'я належить все-таки самій людині, її способу життя, її цінностям, настановам, ступеню гармонізації внутрішнього світу й взаємовідносин із оточенням. Разом із тим сучасна людина в більшості випадків перекладає відповідальність за своє здоров'я на лікарів. Вона фактично байдужа до себе, не відповідає за сили та здоров'я свого організму, і, поряд із цим, не намагається досліджувати й розуміти свою душу [1, с. 180].

Психологи і психіатри, дивлячись на ці глобальні зміни, пропонують нові соціокультурні парадигмальні підходи для порятунку людства, що переживає наслідки, не в останню чергу, на психосоматичному рівні. У зв'язку з цим лікарі з Інституту соціальної та судової психіатрії О. С. Чабан і Хаустова О. О. пишуть: "Показником успішності роботи є стабілізація психічного та соматичного стану, поява

життєвої перспективи, формування нової життєвої стратегії. Подальше завдання полягає у впровадженні технологій духовного розвитку.

Лише якісно новий духовний стан забезбечить стратегічний прорив у майбутнє. При реалізації цього завдання необхідно звернутися до самосвідомості кожної людини, включити захисні механізми духовності людського товариства, йдеться про забезпечення духовного здоров’я людства загалом, кожної людини окремо. Технологія духовного розвитку має охоплювати інтерес самої людини до власного духовного світу, визначення гідних цілей життя, принципів самоцінки свого розвитку та успіхів, а також методи духовної профілактики й оздоровлення, захисні механізми духовного самовдосконалення, що уможливлюють супротив суб’єкта руйнівними впливами цивілізації та науково-технічного прогресу” [8, с. 11].

Але одним із батьків становлення психосоматичного підходу потрібно вважати Ф. Ніцше. Він створив нову філософію про “розум тіла”, його “множинності з єдиним смислом”, фактично передбачив концепцію З. Фрейда про існування несвідомого, а “нову мораль” радив лікарям покласти в основу лікування. На сьогодні сучасні медичні психологи виходять з настанови Гіппократа про те, що потрібно лікувати не хворобу, а хворого з урахуванням його індивідуальних особливостей (його соціокультурного рівня – загального рівня соціалізації серед людей, розвинутості мови і навіть мовчання).

Сьогодні встановлено вплив емоційних переживань на морфологічні структури (тіло, внутрішні органи) через гормональну та імунну систему, а також через вегетативну нервову систему.

Серед багатьох психосоматичних захворювань лікарі виділяють золоту сімку психосоматики: виразкову хворобу шлунка й дванадцятипалої кишки; неспецифічний виразковий коліт; бронхіальну астму; тиреотоксикоз (Базедову хворобу); есенціальну гіпертонію; ревматоїдний артрит; нейродерміт.

Самим життям доказано, що будь-які соціальні чинники – радість, гнів, страх, стрес – одразу ж викликають емоційні відхилиння й афекти. Психіатри і медичні психологи навіть розробили і записали психосоматичну семантику – “мову органів”. Як підкреслюють О. С. Чабан і О. О. Хаустова: “У звичайній розмовній мові таке підтверджується низкою виразів: “схопили за серце”, “роздирає серце”, “упав камінь із серця”, “стиснулося серце”, “що в тебе на серці”, “у нього немає серця”, “від цього болить серце”, “у нього розривається серце”, “добре, м’яке, широке серце”. Сюди ж належать: “почорнів від горя”, “посинів віз злості”, “зблід від жаху”, “почервонів від сорому”, “спалахнув від радості”, “затаїв дихання”, “ковтав повітря ротом”, “у нього потекла слина”, “цього він не міг проковтнути”, “від цього перевертався шлунок”, “це лежить каменем у шлунку”, “його нудило від цього”, “безпорадно захрипів”, “від жаху волосся стало дибом”, “вона дрижала від страху”, “він заціпенів від жаху”, “людина без хребта”, “він обливався холодним потом”. Соматичні реакції на психічні емоційні процеси підтверджуються результатами експерементів. Якщо людину в чомусь звинуватити, то при обуренні й гніві відмічається згасання пульсу, підвищення кров’яного тиску, збільшення об’єму крові. Артеріальний тиск підвищується рівень холестерину. Вигляд лимона викликає підвищене виділення слини не тільки під час показу, але й при його описуванні. Таким чином, психосоматичний процес може викликатись впливом і на першу, і на другу сигнальні системи” [8, с. 16-17].

У свій час А. Адлер висунув гіпотезу про те, що процес компенсації у психічній сфері – це не тільки компенсація недостатності органу, а й поява суб’єктивного почуття неповноцінності, що розвивається з відчуття психологічного чи соціального безсилля. Канадський фізіолог Г. Сельє сформував теорію психосоматичного стресу. Стрес він розділив на два види: еустресс (нормальний) і дистрес (патологічний). Також ним були сформульовані види можливих реакцій організму на стрес: реакція стресу, пасивність, активний захист від стресу, активна релаксація (розслаблення). У роботах Ф. Перлза були досліджені взаємозв’язки психологічної та фізіологічної функцій організму людини. При цьому він обґрунтував взаємозалежність їх при комплексному вивченні та лікуванні.

Доведено, що часті стреси здатні привести до виснаження адаптаційної захисної системи організму, що, своєю чергою, може стати причиною психосоматичних захворювань.

Все вищезазначене є свідоцтвом того, що психосоматичні розлади виникають і розвиваються внаслідок взаємодії зовнішніх та внутрішніх причин – як соціального середовища, так і індивідуальності особистості.

В Україні люди, схильні до психосоматичного впливу, становлять близько 60%. Вони відкрито проявляються у віці 16-20 років. Пік психосоматичних захворювань припадає на молодий працездатний вік – 30-40 років. Студенти медичних ВНЗ більш схильні до психосоматичних розладів, ніж студенти інших навчальних закладів. Психічний вплив опосередковано через вищу нервову систему (ВНС), яка робить регулюючий вплив на стан внутрішніх органів. Оскільки ВНС регулює функції внутрішніх органів, то при сильному або тривалому психічному впливі на організм, відбувається зрив адаптаційних можливостей ВНС – порушується регуляція внутрішніх органів, що призводить до розвитку соматичних захворювань.

Таким чином, розгляд запропонованої нами теми та знайомство з відповідною концептуально-методологічною літературою дозволяє нам дійти висновку, що: по-перше, протягом еволюції людина здо-

була адаптативний механізм до постійного змінювання навколишнього середовища; по-друге, захисну роль в організмі людини мають не тільки здров'я, але й хвороби, зокрема психосоматичні; по-третє, актуальність цієї проблематики не викликає сумніву і потребує свого подальшого наукового розгляду.

Література:

1. Богданов И. А. Проблема развития современной психосоматической науки // Мультикультурність та етнокультурність людського світу. – Матеріали Круглого столу 31 березня 2011 року. – Т. 1. – Донецьк, 2011. – 196 с. – С. 180-181.

2. Калайков И. Цивилизация и адаптация. – М. : "Прогресс", 1984. – 240 с.

3. Клевец Л. Н. Проблема самозащиты при стрессах. Філософія здоров'я: гуманітарно-освітній аспект // Матеріали Міжгалузевої регіональної науково-практичної конференції 29 березня 2011 року. – Т. 2. – Донецьк, 2011. – 348 с.

4. Новик И. Б. Цивилизация и человек / В кн. : Калайков И. Цивилизация и адаптация. – М. : "Прогресс", 1984. – С. 5-20.

5. Нулер Ю. С. Структура психических расстройств. – К. : "Сфера", 2008. – 126 с.

6. Психосоматические расстройства в практике терапевта: руководство для врачей / под ред. В. И. Симаненкова. – СПб. : СпецЛит, 2008. – 126 с.

7. Царегородцев Т. И. Философские проблемы теории адаптации. – М. : – Изд-е 2-е, 2002, "ИнфоПресс" – 252 с.

8. Чабан О. С., Хаустова О. О. Психосоматична медицина (аспекти діагностики та лікування). – К. : ТОВ "ДСГ Лтд", 2004. – 96 с.

УДК 159.923

Климишин О. І.

ХРИСТИЯНСЬКО-ОРІЄНТОВАНА ГЕРМЕНЕВТИКА ЯК МЕТОД ПІЗНАННЯ І КОНСТРУЮВАННЯ ДУХОВНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

У статті обґрунтовується авторське бачення змісту духовного пізнання особистості як процесу знаходження-зчитування та творення смислів її духовного досвіду посередництвом духовної інтуїції та вербального інтелекту. Здатність особистості до духовного пізнання випливає з її сакраментальної та діалогічної природи.

Ключові слова: *особистість, герменевтика, духовне пізнання, духовний досвід, онтологічний досвід, досвід віри, духовна інтуїція, смислові утворення.*

В статье обосновывается авторское видение содержания духовного познания личности как процесса нахождения-считывания и создания смыслов ее духовного опыта посредством духовной интуиции и вербального интеллекта. Способность личности к духовному познанию следует из ее сакраментальной и диалогической природы.

Ключевые слова: *личность, герменевтика, духовное познание, духовный опыт, онтологический опыт, опыт веры, духовная интуиция, смысловые образования.*

The article displays the author’s vision of the spiritual content of individual cognition as the process of finding, reading and making of meaning of spiritual experience through spiritual intuition and verbal intelligence. The ability of the individual to spiritual knowledge derives from its sacramental and dialogic nature.

Keywords: *personality, hermeneutics, spiritual knowledge, spiritual experience, ontological experience, the experience of faith, spiritual intuition, meaning formation.*

Пізнання духовної природи людини, духовності особистості є надто важкою проблемою. Її складність випливає з багатогранності самого феномену духовності, де нерозривно пов’язане об’єктивне й суб’єктивне. Адже людина в статусі суб’єкта пізнання виступає творцем його результату, що є завжди суб’єктивним за своєю формою. Бо ж – “Я сприймаю..”, “Я переживаю…”, “Я знаю…”, “Я розумію…”, врешті-решт – “Я живу…”. “Процес пізнання не є пасивним прийняттям речей та явищ світів видимих і невидимих, не є тільки діянням об’єкта на суб’єкт. Цей процес є неминуче активним, творчо-вольовим” [5, с. 61].

Як зауважив В. Дільтей, гуманітарні науки мають очевидну перевагу над природничо-науковим знанням, “оскільки їхній предмет становить собою не просто чуттєво дане явище, не одне лише відображення дійсності у свідомості, а саму безпосередньо дану внутрішню дійсність – і саме її як зсередини пережитий зв’язок. Однак уже з того способу, в який цю дійсність дано у внутрішньому досвіді, виникають значні утруднення для об’єктивного осягнення свого предмета гуманітарними науками” [2, с. 33].

Дослідження духовної природи особистості відбувається за формулою “пізнання пізнаного” (А. Бека). Тобто мова йде, зокрема, про пізнання духовного досвіду особистості, який первинно став об’єктом аналізу для самої особистості. Очевидно, йдучи таким шляхом, важко нейтралізувати чинник суб’єктивності, але ж саме за таких умов результат пізнання буде ближчим до істини. За цією ж суб’єктивністю криється автентична природа людини як того, хто досліджує, і того, кого досліджують. А прагнення обмежити, “втиснути” її в певні наукові рамки (об’єктивність яких також можна поставити під сумнів) позбавляє її змісту, робить штучною, хоча й зручною для інтерпретації в межах наявних психологічних теорій.

Що стосується пізнання духовності особистості, то тут ми торкаємось не так властивих класичній психології форм пізнання, як філософського, конкретно-наукового, науково-технічного – “логіко-математичного, машиноподібного” (В. Д. Онищенко), скільки ноологічного, духовного. Функціональну сутність останнього визначає герменевтичний метод, який якраз – в основі пізнання духовного світу особистості.

У рамках християнсько-орієнтованої психології ми притримуємось думки, що духовне пізнання “пронизується глибинною гуманізацією, освяченою Богом, як наслідок того, що людина є образом і подобою Божою. А це означає усвідомлення спорідненості Бога з людиною, тому що, як зауважує М. Бердяєв, Бог включає в Себе образ і подобу людини” [5, с. 61]. Це пізнання актуалізується та реалізується “завдяки” третій іпостасі людини – духа. “Сучасні антропологи відзначають, що людський дух апріорно відкритий до сприйняття, до пізнання, до пізнавального виходу в Абсолютну реальність. Вражає, що ця трансцендентна спрямованість до Абсолюту має місце завжди і реалізується з необхідністю

© Климишин О. І., 2012

в кожному духовному акті пізнання, хоче цього індивід чи ні, усвідомлює це він чи ні. Виявляється, що активність трансцендентуючої людської особистості в духовно-розумному пізнавальному процесі має глибинний ноологічний смисл. Людина, отже, в принципі, в сутності своїй, постійно спрямована за межі видимої та об'єктивної реальності" [5, с. 53].

Духовна реальність, виступаючи об'єктом пізнання для самої людини, абсолютно виключає можливість відчуження людини від об'єкта пізнання в процесі самого пізнання. Результат духовного пізнання не позбавлений своєї об'єктивної вартості, але сам процес духовного пізнання виключає об'єктивацію у значенні суто раціоналізації. Погоджуємось, що "суб'єкт сам продукує об'єктивацію, породжує світ феноменів, продукує не тільки як пізнаючий, але, насамперед, як існуючий, а проходження через пізнання-об'єктивацію є доля духа в цьому світі. Водночас не заперечним є той факт, що "об'єктивація породжує відчуженість об'єкта від суб'єкта і відчуження духа від себе самого… Об'єктивація не є справжньою реалізацією, не є справжнім буттям, а є лише символізацією. Вона дає знаки-символи, а не реальності" [5, с. 298].

Дух, ініціюючи духовне пізнання особистості, водночас, визначає координати цього пізнання. Останні ж "вимальовуються" у двох площинах життєздійснення людини – вертикальній та горизонтальній. У цих же площинах і твориться духовний досвід особистості.

У контексті психологічної герменевтики поняття досвіду набуває особливого смислового навантаження. Зокрема, Н. В. Чепелєва вказує на чітке розмежування понять особистого та особистісного досвіду. Суть першого полягає в тому, що такий досвід виникає в різних життєвих ситуаціях, однак не осмислюється людиною, а присвоюється "автоматично" [6]. Сутнісною ж, вирізняльною ознакою другого є осмисленість, "відрефлексованість", вербалізованість структурованість особистістю. Іншими словами, особистість свідомо стає творцем власного особистісного досвіду, тоді як її особистий досвід є швидше пасивним (довербальним, дорефлексивним) "надбанням", аніж "здобутком свідомості". "При цьому особистий досвід може бути як зовнішнім, так і внутрішнім. Досвід особистісний – завжди внутрішній, об'єктивований назовні у вигляді визначених культурно заданих схем (наративів, концепцій, знань, інших когнітивних структур)" [6, с. 25].

Людина від народження є носієм духовної іпостасі. То ж не залежно від рівня розвитку її свідомості, здатності до свідомої інтерпретації та осмислення конкретних життєвих ситуацій, вона уже є "власником" онтологічного духовного досвіду. І якраз він задає можливість творити індивідуальний духовний досвід. На ранніх етапах може простежуватися його несвідоме "пасивне" безучасне (з боку свідомості самої людини) проектування, актуалізоване зовнішніми обставинами життя, однак із розвитком свідомості ця проекція вже ініціюється самою особистістю. Адже самі зовнішні обставини, кожна життєва ситуація людини є "духовною ситуацією" (С. Л. Франк) за своїм смислом. Тому навіть якщо людина не здатна чи не надає їй, у свідомий спосіб, конкретного суб'єктивного значення (як це має місце в умовах формування особистого досвіду), то остання не втрачає своєї "вартості" і є невід'ємною частиною духовного досвіду людини.

Визначальною складовою духовного досвіду людини є досвід віри, в якому повною мірою виявляється та реалізується смислотворча функція духа як іпостасі людини. Не випадково М. Бердяєв зазначив, що духовний досвід і є власне духовним життям, самою реальністю духа, самою реальністю божественного [1].

Духовне пізнання постає як розуміння та інтерпретація людиною власного духовного досвіду, яку творить внутрішня і зовнішня духовна реальність, що взаємопроектуються й утворюють єдину об'єктивну духовну дійсність. Здатність людини до духовного пізнання, а отже, розуміння та інтерпретації, випливає із сакраментальної та діалогічної природи людини, з вродженої орієнтації "Я – Ти". Духовне розуміння людиною власних станів передбачає першочергово виявлення цих станів, яке, своєю чергою, стає можливим лише за умов порівняння спостережуваних у власному чуттєвому світі станів з наявним у зовнішній духовній реальності. Очевидно, для такого розуміння та інтерпретації має існувати певний "ресурс духовного пізнання", який робить людину спроможною інтерпретувати власний духовний досвід, а отже – творити його.

У класичній психології зформовано думку про те, що саме культура є носієм "інтерпретаційного ресурсу" (Н. В. Чепелєва), що вона встановлює і визначає межі інтерпретації реальності. "Культура відіграє провідну роль в освоєнні способів осмислення особистого досвіду, виступаючи як концентрований, організований досвід людства, основа розуміння, осмислення навколишньої дійсності. Акумуляція, організація і впорядкування смислів, що їх здійснює культура, є важливою умовою розвитку як особистості, так і культури. Саме соціокультурні чинники задають особистості ті інтерпретаційні схеми, на основі яких здійснюється організація, впорядкування, а значить і осмислення різноманітних життєвих подій. Інакше кажучи, вони задають людині шляхи розуміння себе, навколишніх, реальності в цілому" [6, с. 230].

Не применшуючи значення "соціокультурного джерела" інтерпретаційних ресурсів, все ж доречно вказати на ще одне їх джерело – онтологічно-сакральне. Будучи апріорним, іманентним, воно первинно

визначає здатність людини до засвоєння інтерпретаційного ресурсу, носієм якого є культура. Власне в "Сутнісному Я" зберігається певний пласт цього ресурсу, створеного в умовах певної культурної спільноти, який існує на несвідомому рівні. І саме в умовах соціального розвитку він знаходить своє безпосереднє "виявлення та застосування". Очевидно, соціальне середовище є чинником актуалізації згаданого інтерпретаційного ресурсу. Але це стає можливим завдяки первинній діалогічній орієнтації "Сутнісного Я", його ініціюючому прагненні "прорватися в буденну свідомість і світовідчуття людини, що дає передбачення своїх істинних можливостей, а іноді й прозирання свого життєвого і творчого шляху" [3, с. 126]. У "Сутнісному Я" закладений механізм смислооформлення, який забезпечує здатність людини як особистості бути творцем духовного досвіду. Будучи власником "автентичного телеологічного стержня" (З. С. Карпенко), особистість творить індивідуальний духовний досвід, вартість якого (загальнонаціональна, загальнолюдська, духовна в цілому) визначається відповідністю змісту цього досвіду змісту телеологічного стержня конкретної особистості.

Процес духовного пізнання носить очевидний діалогічний характер. У кінцевому результаті він спрямований на досягнення цілісності особистості. Вроджена, іманентна орієнтація "Я – Ти" в процесі розвитку особистості змістовно доповнюється орієнтацією "Я – Інший", "Я – Вони", зберігаючи у своїй суті онтологічне функціональне значення (призначення) – життєздійснення людини як співпричетності. Суть же останнього визначається спроможністю людини до розуміння як "способу відтворення власної душевної цілісності людини в процесі пізнання та самопізнання" (З. С. Карпенко), однак не як автономної духовної реальності, а як важливої, невід'ємної частки духовної дійсності; як "способу співпереживального і співмислительного ставлення до світу" (Л. В. Поляков).

Особистість є автором власного тексту свідомості, інші ж так чи інакше є співавторами цього тексту. Як вказує О. А. Зарецька, особистість не просто знаходить свій готовий життєвий світ і свою готову магістральну історію, коли починає себе усвідомлювати. Довкола неї з раннього дитинства існують різні казки, повісті, релігійні сюжети, сімейні легенди, історичні передання, які вона поступово починає розуміти, інтерпретувати, переказувати, редагувати. "Інтерсуб'єктна реальність має знакову, символічну природу. Все, що відбувається в просторі між людьми, в буберівському Die Zwischen, опирається на знаки і їх інтерпретації. З погляду психологічної герменевтики, людина за своєю сутністю є істотою, яка створює наративи. Тому й історію життя людини у визначений фіксований момент часу можна уявити собі як своєрідне "дерево наративів, стовбур якого формується прожитим минулим, а гілки являють собою можливі варіанти продовження особистої історії" [6, с. 69].

Спробуємо змоделювати процес творення та інтерпретації тексту в умовах діалогічної взаємодії. Основними одиницями аналізу тексту є значення та смисли. Значення відображає найістотніші, конкретні, об'єктивовані характеристики образу, який воно означує. Воно, власне, є "суспільно-історичною категорією, яка фіксує в собі узагальнений досвід людства відносно певного об'єкта пізнання". Будучи за своєю якістю динамічним, поняття-значення має тенденцію переходу в поняття-смисл. Цю динаміку визначає рефлексивна здатність свідомості людини, яка, окрім понятійних знань, містить самосвідомість, відношення та цілепокладання. Останні детермінують та визначають "стратегію функціонування" понять, надаючи їм "життєвості" (Г. Г. Шпет, Н. А. Бернштейн, С. Л. Франк, Х. Ортега-і-Гассет). Таким чином, об'єктивний зміст значення і його суб'єктивна проекція в свідомості утворюють "живе поняття", а їх система – "живе знання".

У процесі діалогічної взаємодії реалізується динаміка системи смислових утворень, представлених у свідомості її учасників. Статус останніх в умовах діалогу змінюється від автора повідомлення до слухача і навпаки. Динаміку смислових утворень, очевидно, можна вважати представленою трьома етапами, це – актуалізація смислів, акумуляція смислів, інкорпорація смислів. Вони якраз, у сукупності, утворюють замкнену структуру з вираженою ієрархічною визначеністю, що в процесі діалогу може реалізуватися повністю або частково. Першочергово (на першому етапі) відбувається актуалізація смислів у свідомості осіб, які вступили в діалог. Актуалізація смислів є безпосередньою умовою конструювання "живих знань" та їх передачі один одному, а також умовою готовності до сприймання та розуміння нової інформації.

На другому етапі здійснюється акумуляція смислів у свідомості, зокрема, слухача. При цьому сам цей процес акумуляції смислів визначається двома умовами, що становлять його функціональний зміст: рефлексію слухачем власного "пізнавального ресурсу" та включення мисленнєвої процедури розуміння як надання смислу значенням, що їх подає співрозмовник. Перша умова є мотивуючою основою акумуляції смислів. За умов рефлексії у свідомості слухача відбувається змістовне зіставлення наявних знань (понять-смислів) з новими знаннями (поняття-значення) та формується образ знання про незнання. Власне, цей образ є мотивом розширення та поглиблення знань, а також пересторогою у сприйманні себе як довершеної особистості.

Друга умова є функціональною основою процесу акумуляції смислів. Можливість утворення нових смислів забезпечується включенням мисленнєвої процедури смислотворення, суть якої полягає

в доповненні знань-значень, що їх подає співрозмовник і сприймає слухач афективно забарвленим особистісним смислом. Значення ж, які подає співрозмовник-автор повідомлення і які для нього є "живими знаннями", тільки через смислотворення зможуть здобути ознаки "життєвості" і в свідомості слухача.

І, насамкінець, на третьому етапі відбувається інкорпорація смислів, суть якої полягає у конструюванні "заново" пізнавального ресурсу. Процес конструювання має осмислений характер і завдяки цьому акумульовані під час діалогу смисли утворюють цілісну тканину пов'язаних смислів. Тобто – не беззмістовний хаос образів сприймання наявних у беззв'язному асоціативному потоці мислення, а систему психічних смислових утворень, за посередництвом якої відображена свідомістю дійсність набуває етичного, естетичного, інтелектуального та екзистенційного змістів.

"Включення інтерпретації в контекст міжособистісного спілкування перетворює діалог в засіб прояснення особистісних смислів партнерів по комунікації. Часто неусвідомлювані інтерпретаційні схеми учасників взаємодії стають предметом обговорення, аналізу, рефлексії. Це вимагає від співрозмовників усвідомлення і роз'яснення не тільки результатів розуміння висловлювань іншого, але і власних контекстів, і тих інтерпретаційних схем, в які ці контексти були включені" [6, с. 17]. Таким чином, духовне пізнання є завжди опосередкованим. Його посередниками є "Сутнісне Я" в умовах внутрішньо-особистісного діалогу та особистість Іншого в міжособистісному діалозі.

Догматичні релігійні тексти виступають джерелом формування базового наративу, який, своєю чергою, задає певні межі створення нових наративних утворень. Цей базовий наратив "володіє силою" (Н. В. Чепелєва), яка притягує та утримує читача, втягує його в себе. Природа цієї сили в богословському розуміння очевидна – дія Святого Духа. В християнській практиці існує рекомендація щоденного ранкового читання Святого Письма, з відповідним "зберіганням" Слова Божого упродовж дня. Спроможність до так званого "зберігання" забезпечує інформативність самого Тексту, здатність Його змісту "стати характеристикою реципієнта" (Т. М. Дридзе). Психологічний аналіз інформативності цього Тексту дає підстави говорити про досконалу допасованість когнітивного, рефлексивного та регулятивного інформаційних планів.

Духовний досвід особистості постає перед нами як певна смислова реальність, яку пізнаємо шляхом знаходження-зчитування смислів та творення-приписування смислів. І якщо перший процес забезпечує насамперед духовна інтуїція, то другий, безаперечно, – вербальний інтелект. Пізнання ж духовності як феномену (відповідно до змісту, який ми вкладаємо в це поняття) є процесом "прочитування", інтерпретації та творення змісту динамічної системи смислових утворень етичного, естетичного, екзистенційного та пізнавального змісту. Діалог водночас становить глибинний зміст духовного досвіду особистості та дозволяє особистості рухатись у просторі цього досвіду, формуючи нові концептуальні схеми і нові наративні структури. Мова як така забезпечує можливість формування та структурування "Я" особистості. Завдяки останній власне й твориться реальність людського буття. Воно перестає бути абстрактним, а набуває конкретного індивідуального вираження, відбувається перехід від "безликості" до особистісної представленості. Таке розуміння суті проблеми духовного пізнання підводить нас до однозначного висновку, який, очевидно, за своїм змістом перегукується зі сформульованим вище твердженням щодо можливостей наукового пізнання духовного світу особистості, а саме – "вивчення природи людини треба починати з пізнання феноменологічного і лише потім надіти на себе ярмо об'єктивних, експериментальних і лабораторних методів" [4, с. 45]

Література:

1. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды / Н. А. Бердяев; ред.-сост. Л. И. Новикова и И. Н. Сиземская: Акад. пед. и социальных наук: Московский психолого-социальный ин-т. – М. : Изд-во "Флинта", 1999. – 312 с.

2. Дільтей В. Виникнення герменевтики // Сучасна зарубіжна філософія: Течії і напрямки. Хрестоматія. – К., 1996. – С. 33-60.

3. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

4. Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики. – К. : РУТА, 2001. – 160 с.

5. Онищенко В. Д. Філософія духа і духовного пізнання: Християнсько-філософська ноологія. – Львів: Логос, 1998. – 338 с.

6. Чепелева Н. В. Проблемы психологической герменевтики. – К.: Издательство Национального педагогического университета им. М. П. Драгоманова, 2009. – 382 с.

УДК 159.946

Ковальчук І. В.

СПІЛКУВАННЯ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ СТАНОВЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті досліджується взаємозв’язок спілкування та іншомовної комунікативної культури і доводиться, що спілкування є провідним чинником для забезпечення виникнення, розвитку та становлення іншомовної комунікативної культури особистості.

Ключові слова: *спілкування, іншомовна комунікативна культура, комунікативна поведінка, комунікативна культура, мовленнєва діяльність.*

В данной статье исследуется взаимосвязь общения и иноязычной коммуникативной культуры и доказывает, что общение является ведущим фактором для обеспечения возникновения, развития и становления иноязычной коммуникативной культуры личности.

Ключевые слова: *общение, иноязычная коммуникативная культура, коммуникативное поведение, коммуникативная культура, речевая деятельность.*

In this article the author examines the interconnection of communication and foreign language communicative culture and proves that communication is the main factor for the emergence, development and establishment of foreign language communicative culture.

Keywords: *communication, foreign language communicative culture, communicative behavior, communicative culture, speech activity.*

У вітчизняній психології проблемі спілкування присвятили свої праці Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Б. Г. Ананьєв, М. М. Бахтін, Г. М. Андреєва, А. В. Петровський, В. Н. М’ясищев, О. О. Бодальов, Л. А. Петровська та інші психологи, які розглядали спілкування як неодмінну умову психічного розвитку людини, формування її внутрішнього світу, засвоєння нею соціального досвіду.

Б. Г. Ананьєв, виділяючи спілкування як обов’язковий компонент праці, навчання, гри та всіх інших видів діяльності, підкреслював, що його головною характеристикою як діяльності є те, що через нього людина будує свої взаємини з іншими людьми, і воно є умовою, без якого неможливе пізнання дійсності.

Висвітлення проблеми сприйняття людини людиною знайшло своє відображення у працях О. О. Бодальова та Г. О. Андреєвої. О. О. Бодальов виділяє низку інтелектуальних, емоційних і вольових якостей людини, необхідних для успішного спілкування.

Г. О. Андреєва розглядає спілкування як обмін інформацією між людьми, як їх взаємодію і як сприйняття ними один одного, наводить аргументи про необхідність перебудови теоретико-методологічних основ соціальної психології.

У роботах Б. Ф. Ломова розкривається обмеженість традиційних схем дослідження спілкування, розроблених стосовно діяльності, де його учасники розглядаються або як суб’єкти, або кожен розглядається в кожній з ролей поперемінно. Вчений наполягає на тому, що спілкування є процесом взаємодії суб’єктів, які вступають у нього як партнери [5].

У процесі взаємодії зі світом у суб’єкта складається картина світу, картина властивостей речей у їх взаєминах один до одного і до суб’єкта. При вивченні іноземної мови індивід стикається з новим баченням світу, з новою культурою, з новими нормами взаємодії між людьми. Все це незмінно накладає свій відбиток на оволодіння засобами іншомовного спілкування і на сам процес комунікації. Дослідження закономірностей, які впливають на іншомовне спілкування могло б сприяти створенню оптимальних методів навчання. Із зростанням інтересу до проблеми міжкультурної комунікації в сучасних роботах значне місце відводиться вивченню іншомовної культури.

Спілкування є важливим засобом регуляції та саморегуляції поведінки людини. Під час комунікації учасники здійснюють контроль за результатами діяльності, за реакціями партнера, за ефективністю використовуваних засобів, і залежно від цього відбувається перебудова стратегій, які використовуються у взаємодії. Причому регуляція відбувається не лише на психологічному рівні, але і на фізіологічному.

Можна виділити услід за В. О. Кольцовою дві основні стратегії в реалізації експериментальних досліджень:

1) спілкування як чинник, який впливає на ті чи інші психічні індивідуальні якості, при цьому вивчається виключно вплив спілкування на психічні явища, а не сторона взаємодії;

2) вивчення процесу впливу спілкування на динаміку психічних проявів індивідів як цілісної системи, що створює можливості для глибокого аналізу самого процесу спілкування [4]. Ґрунтуючись на

© Ковальчук І. В., 2012

визначеннях О. О. Леонтьєва під спілкуванням розуміється процес встановлення і підтримання прямого або опосередкованого контакту між людьми з метою обміну знаннями, інформацією, досвіду, налагодження відносин або координації зусиль для здійснення спільної діяльності та досягнення загального результату [6].

У сучасних умовах важливими характеристиками особистості та діяльності майбутніх фахівців є не лише володіння інформацією, технологіями навчання та виховання, а й загальна і комунікативна культура, що забезпечують вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати і передавати цінності, обумовлювати особистісний розвиток.

Категорія "культура" належить до загальнонаукових понять і є об'єктом дослідження філософів, психологів, педагогів, лінгвістів (М. Бердяєв, М. М. Бахтін, М. С. Виготський, М. С. Каган, Н. Б. Крилова, М. Верещагін, В. Г. Костомаров, О. О. Леонтьєв, І. О. Зимня та ін.). Культура – поняття багатогранне, воно торкається всіх сфер життєдіяльності людини. Під культурою прийнято розуміти соціально-прогресивну творчу діяльність людства в усіх сферах буття та свідомості. Культура – це процес розвитку людини як соціального індивіда, спосіб її існування як суб'єкта пізнання, спілкування та діяльності, межа її індивідуального (творчого, соціального, індивідуального, морального, естетичного і фізичного) вдосконалення. Культура є невід'ємною від людського суспільства, в якому вона зароджується та формується. Саме культура визначає багато в чому характер і рівень розвитку суспільства в цілому і конкретно взятої особистості.

Більшість сучасних теоретиків схиляються до того, що культура є щось відмінне від природи, вона передається за традицією, за допомогою символів, мови, прямого наслідування і практичного навчання, а не за допомогою біологічної спадщини; вона засвоюється особистістю в процесі її соціального становлення і включає в себе головним чином поширені та загальноприйняті зразки поведінки, мислення та відчуття, і меншою мірою індивідуально-значимі дії.

На думку Л. С. Виготського, долучення до культури здійснюється через різні види активної діяльності суб'єкта. Діяльність виступає як динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої відбувається виникнення та втілення в об'єкті психічного образу та реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній дійсності [3].

У процесі залучення до культурного досвіду відбувається формування людини як соціальної істоти; по каналах соціального наслідування відбувається передача духовного багатства попередніх поколінь, його синтез з результатами духовного виробництва сучасної людської дійсності. Відбувається не просто інформаційне засвоєння культури минулого та теперішнього, а й перетворення культурного та художнього досвіду у духовний стан. Це призводить до відкриття індивідом світу культури як свого внутрішнього світу, пізнання самого себе всередині цього світу.

Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв стверджують, що залучення до духовних цінностей та їх засвоєння можуть відбуватися як процес активного задоволення потреби в спілкуванні з культурними цінностями. Залучений досвід є багатством особистості.

Оскільки культурно-мовний взаємозв'язок визначається, в основному, людською діяльністю, то, безумовно, самі вони (і культура, і мова) наділені діяльнісним характером. Мова – один із видів людської діяльності, тому є складовою частиною культури, яка визначається як сукупність результатів людської діяльності в різних сферах життя людини: виробничій, суспільній, духовній [6].

Як особистість, людина формується, беручи участь у діяльності (О. М. Леонтьєв, Г. І. Щукіна, С. Л. Рубінштейн), при цьому вона не просто адаптується в зовнішньому світі, а перетворює цей світ відповідно до своїх потреб, інтересів та цілей. Відповідно, для усвідомленої людської діяльності є характерним цілепокладання. Воно передбачає втягування об'єкта в нові взаємозв'язки, опосередковувані самою людиною. З огляду діяльнісного підходу культура особистості є компонентом культури суспільства. Прогрес розвитку культури суспільства збігається з прогресом становлення особистості.

А. В. Петровський зазначає, що людина стає особистістю в процесі спілкування, входження в суспільство, з яким вона безперервно контактує. У процесі комунікації кожна людина, будучи активним суб'єктом взаємодії, пізнає навколишній її соціальний, природній та предметний світ, розвиваючи та поглиблюючи свої взаємини з ним. У комунікативній діяльності відбувається самопізнання та самореалізація особистості, розвиток її внутрішньої культури. Спілкування є необхідною умовою існування культури в суспільстві і є також найважливішим засобом розвитку особистості, духовне багатство якої залежить від різноманіття міжособистісних взаємин і від рівня комунікативної культури спілкування [10].

А. В. Петровський підкреслює, що в цілому процес розвитку особистості немислимий поза спілкуванням. На його думку, розвиток протікає у взаємозв'язку особистості з іншими людьми. Спілкування в культурі – це завжди спілкування між різними культурами [10]. Спілкування є одним із провідних чинників виникнення та існування культури, будучи культурним феноменом життєдіяльності людини, оскільки є умовою та засобом пізнання, збереження, трансформування і створення духовних і матері-

альних цінностей культури. Виходячи з цього, цілком зрозумілий інтерес до проблеми спілкування, комунікативної культури різних наук.

Вивчення феномену спілкування має місце, насамперед, у психологічній науці. Неможливо уявити розвиток людини, існування індивіда як особистості, його зв’язки із суспільством поза процесом спілкування з іншими людьми. Спілкування включає в себе все розмаїття духовних і матеріальних форм буття людини і є необхідністю.

Цілком обґрунтований той факт, що вивченню проблем спілкування приділяється значна увага в дослідженні вітчизняних і зарубіжних вчених (Б. Г. Ананьєв, Г. М. Андреєва, Г. С. Батищев, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, М. С. Каган, Я. Л. Коломенський, І. Б. Котова, О. О. Леонтьєв, О. М. Леонтьєв, М. І. Лісіна, Б. Ф. Ломов, К. Лоренц, Дж. Мід, Т. Парсонс, А. В. Петровський, Л. А. Петровська, Р. К. Терещук, Е. Вілсон, М. Хайдеґґер, К. Ясперс та ін.).

Р. М. Каган, К. Чері, К. Ясперс, Б. Г. Ананьєв, О. О. Леонтьєв, О. М. Леонтьєв, Л. С. Рубінштейн та ін., дотримуються позиції соціокультурного підходу до спілкування. Спілкування є неодмінною умовою існування будь-яких форм соціального та індивідуального життя людини. Потреба в спілкуванні є первинною соціальною потребою людини в онтогенезі. У процесі спілкування індивід розвивається як особистість, долучаючись до культурних норм і моральних законів свого суспільства. У спілкуванні особистість реалізується як активний, самобутній і творчий суб’єкт. Людина відокремлено не наділена людською сутністю, вона проявляється лише в спілкуванні, єдності людини з людиною.

Спираючись на дослідження Ф. Боаса, Е. Сепіра, Б. Уорфа, Р. Якобсона, вчені I. Gumperz і D. Hymes розробили теорію комунікації як культурної системи. Особлива увага в цих дослідженнях приділяється функції мови, а не її структурі. В основі лежить не мовний код, а мовна активність. Для того, щоб спілкуватися, недостатньо знати мову, систему мови, необхідно знати, як нею користуватися у певному соціальному контексті [12]. Велике значення автори надають соціокультурному аспекту навчання, що дозволяє більш широко підійти до вирішення питань стратегії та тактики навчання іноземних мов, особливо в умовах одночасного оволодіння декількома мовами та культурами.

Д. Х. Хаймс стверджував, що, з одного боку, мова детермінує культурну реальність, людей, які належать до різних культур, володіють до певної міри особливими комунікативними системами, а з іншого – культурні цінності та вірування частково створюють мовну реальність [12]. Комунікація починається у зв’язку з необхідністю врегулювати спільну життєдіяльність. Про повноцінне узгодження інтересів можна говорити лише у випадку, коли виникає ідея такої взаємодії, яка передбачає дотримання суверенітету учасників, їх інтересів в умовах забезпеченості однаковим об’ємом інформації. Умовою досягнення гармонії з собою та навколишньою дійсністю є комунікативна культура як основа загальної культури особистості і як базовий компонент культури.

Якщо метою спілкування є досягнення духовної спільності шляхом проникнення в ціннісно-смисловий світ чужої свідомості, то завданням комунікативної організації суспільства є зміцнення та підтримка єдності його колективної свідомості в історичній реальності. Комунікація – не просто процес передачі знань від однієї людини до іншої, але вся сукупність взаємодій соціально та культурно організованої свідомості із зовнішньою та внутрішньою реальністю з боку її організації як джерела інформації.

До ключових функцій культури належать інформаційна, управлінська та комунікативна. Вони органічно взаємопов’язані. Комунікативність інформації, тобто її зрозумілість, прийнятність в процесах управління обумовлена спільністю соціально-культурних значень, зафіксованих у знаках і знакових системах. Засобом спілкування людини є предмети естетичного характеру (живопис, музика, скульптура тощо), але вони також є функцією не самої думки, а матеріальної фіксації продукту розумової діяльності людини. Така комунікація буде являти собою духовно-емоційне явище, сприяти засвоєнню найважливіших загальнокультурних цінностей. Однак спілкування за допомогою подібних естетичних цінностей не є комунікацією. Усі види предметів, створених людиною як матеріальних чи естетичних цінностей, спочатку існують як мисленнєве уявлення у мовленні автора. При їх сприйнятті також формується визначена думка у формі мовних висловлювань [10]. Мова як система не допускає довільних дій, а основою її існування є адекватність мисленнєвого мовного процесу відтворюваного світу. Комунікативну функцію (бути знаряддям передачі інформації від одного учасника акта комунікації до іншого) мова і культура виконують тільки за умови їх інтеграції. Діалектична єдність мови і культури виявляється в тому, що, крім спеціальних, у них є інтегративні та тотожні функції.

Визначення системи як поєднання принципових і основоположних знань у деяку органічну цілісність дали підставу розглядати комунікативну культуру як систему соціально-значущих якостей особистості.

Комунікативна культура забезпечує готовність особистості до життєвого самовизначення. Вона є засобом створення внутрішнього світу особистості, що відображає життєві ідеали, спрямованість, культуру та її життєве самовизначення. Вміння та навички, притаманні мовній особистості будуть виражатися в прояві її комунікативно-виконавської майстерності, що проявляється як взаємопов’язані та

відносно самостійні вміння, тобто вміння знайти адекватну темі спілкування комунікативну структуру, відповідно до мети спілкування, та вміння реалізувати комунікативний задум безпосередньо в спілкуванні. У комунікативно-виконавській майстерності особистості проявляються її навички емоційно-психологічного саморегулювання як управління своєю психофізичною органікою, в результаті чого особистість досягає адекватного комунікативно-виконавській діяльності емоціонально-психологічного стану. Емоційно-психологічна саморегуляція створює умови для спілкування у відповідних ситуаціях (зустрічі, бесіди, дискусії і т. ін.). Емоційний настрій на ситуацію спілкування означає, передусім, перехід повсякденних емоцій людини в тональність, у відповідну ситуацію взаємодії. У сучасних умовах ділового спілкування виникає необхідність планувати емоційну складову як окремий акт. Визначальним чинником емоційної складової є психологічний настрій самої людини на основі соціально-психологічної оцінки ситуації спілкування.

Л. С. Виготський зазначає, що процес залучення до культури здійснюється через різноманітні види активної діяльності суб'єкта. Діяльність виступає як динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якого відбувається "виникнення і втілення в об'єкті психічного образу та реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта у предметній дійсності [3]. Розглядаючи засвоєння культури у процесі навчання, варто виділити основні компоненти, зокрема мотивацію, пізнавальні операції, програми виконання, способи самоконтролю та самооцінки, та визначити роль кожного з них в ефективності навчання.

Таким чином, комунікативну культуру особистості можна характеризувати як вираження зрілості та розвиненості всієї системи соціально значущих якостей, продуктивно реалізованої в індивідуальній діяльності. Вона – підсумок якісного розвитку знань, інтересів, переконань, норм діяльності та поведінки, здібностей і соціальних почуттів.

Отже, культурна і мовна картини світу тісно взаємопов'язані і знаходяться в тісній взаємодії. Культура є процес розвитку людини як соціального індивіду, спосіб її існування як суб'єкта пізнання, спілкування та діяльності.

Підсумовуючи все вищезазначене, можемо стверджувати, що культурний і мовний взаємозв'язок визначається людською діяльністю. Людина не просто адаптується в зовнішньому світі, а перетворює цей світ відповідно до своїх потреб, інтересів та цілей. У комунікативній діяльності відбувається самопізнання і самореалізація особистості, розвиток її внутрішньої культури.

Розвиток іншомовної комунікативної культури особистості відбувається через інтеріоризацію суб'єктом досвіду іншомовного спілкування й розвитку у процесі іншомовної мовленнєвої діяльності відповідних якостей та вмінь.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л. : Издательство МГУ, 1991. – 150 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век. – М., 1991. – 315 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования. – М. Л. : Соцэкгиз, 1956. – 518 с.
4. Кольцова В. А. Проблема общения в советской психологии // Тенденции развития психологической науки. – М., 1989. – С. 77-90.
5. Конев В. А. Человек в мире культуры: Пособие по спецкурсу / Междунар. ин-т "Открытое общество" Сам. фил. – Самара: Б. И., 1996. – 99 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Ломов В. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 975. – С. 106-123.
8. Лотман Ю. М. О моделях коммуникации и их соотношении в общей системе культуры // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1965. Вып. 2. – С. 114.
9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
10. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
11. Тарасов Е. Ф. Язык и культура: методологические проблемы // Язык и культура. – М., 1987. – С. 28.
12. Hymes D. H. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings / Ed. by J. B. Pride and J. Holmes. – Great Britain: Penguin Books Ltd., 1972. – P. 269-293.

УДК 159.942.2:17.023.36

Колтунович Т. А.

ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто актуальну проблему сучасної системи освіти – професійне вигорання вихователів. Емпірично доведено припущення про існування зв’язку між вигоранням і перфекціонізмом, про детермінованість вигорання на різних етапах його формування відповідною структурною організацією перфекціонізму; визначено провідні та базові компоненти перфекціонізму, що здійснюють найсильніший вплив на різних етапах формування вигорання.

Ключові слова: *професійне вигорання, перфекціонізм, перфекціонізм, орієнтований на себе, перфекціонізм, орієнтований на інших, соціально приписаний перфекціонізм.*

В статье рассмотрено актуальную проблему системы образования – профессиональное выгорание воспитателей. Эмпирически доказано предположения о существовании связи между выгоранием и перфекционизмом, о детерминированности выгорания на различных этапах его формирования соответствующей структурной организацией перфекционизма; а также определены ведущие и базовые компоненты перфекционизма, которые осуществляют наибольшее влияние на формироавние выгорания на разных этапах.

Ключевые слова: *профессиональное выгорание, перфекционизм, перфекционизм, направленный на себя, перфекционизм, направленный на других, социально предписанный перфекционизм.*

The article deals with the actual problem of modern education system – professional burnout of kindergarten teachers. Empirically proven assumptions about the existence of the relationship between burnout and perfectionism; the determination of burnout at different stages of its formation corresponding to the structural organization of perfectionism, as well as leading and defined the basic components of perfectionism that have the most impact on formation burnout at different stages.

Key words: *professional burnout, perfectionism, self oriented perfectionism, socially oriented perfectionism, socially prescripted perfectionism.*

Прагнення до досконалості – узуальний мотиваційний процес, природна потреба людини, одна з рушійних сил її розвитку. Проте доволі часто у своєму прагненні бути бездоганним у всьому, все встигнути, зробити якнайкраще людина потрапляє у простір “нездорового” перфекціонізму, а її шляхетні наміри перетворюються в нав’язливу, безупинну гонитву за абсолютними ідеалами, обертаючись шкодою для неї самої, навколишніх людей та для справи, якою вона займається. Особистість продовжує рухатися вперед, але мотивація цього руху вже інша: людина діє не задля досягнення досконалості, а через страх не діяти, через боязнь відхилитися від створеного нею чи ким-небудь іншим ідеалом. У такому випадку перфекціонізм переміщується з позитивної площини в протилежну, яка є не шляхом до досконалості, а швидше втечею від недосконалості, оскільки, навіть досягнувши мети, перфекціоніст одразу знецінює її чи розцінює як невдачу.

Деякі професії, зокрема педагогічна, накладаючи на особистість вимогу бути досконалою, бездоганною, компетентною тощо, тим самим схиляють її до перфекціонізму. Педагог – близький і доступний зразок для наслідування й еталон для порівняння. Його щоденна практична діяльність – постійна робота над самовдосконаленням, яка вимагає неабияких затрат енергії та часу. Крім того, реалії сьогодення вимагають від педагога конкурентоспроможності, мобільності, гнучкості, креативності, доброї базової освіти, широкої професійної підготовки, високого культурно-технічного рівня, уміння виживати в умовах змагальності та швидко оновлювати і поповнювати знання, перекваліфіковуватися та ін. У результаті педагог збільшує витрати часу на справи, пов’язані з роботою, і усе менше часу проводить з сім’єю та друзями, відмовляється від хобі, нехтує особистими потребами та ін. Як правило, такі жертви не приносять очікуваних результатів, адже успіх виявляється значно нижчим від витрачених зусиль, натомість педагог почуває себе знесиленим, постійно втомленим, у нього знижується працездатність і задоволення від роботи, звужується коло спілкування, збільшується кількість скарг психосоматичного характеру та ін. Ідеалізм, трудовий ентузіазм, наснага перетворюються у їх повну протилежність.

Окрім цього, особливості емоційного стану та рівень психічного здоров’я педагога безпосередньо впливають на вихованців, які (через специфіку дитячого віку: вразливість, емоційність, легку навіюваність, пластичність нервової системи та ін.) досить емпатійні до стану “значимих” дорослих і не вміють психологічно захищатися.

Проблема перфекціонізму знайшла своє висвітлення у працях зарубіжних (K. Adkins, W. Parker, 1987; S. Blatt, 1992; D. Quinlan, 1982; K. Dabrowski, T. Piechovsky, 1997;

© Колтунович Т. А., 2012

M. Enns, B. Cox, 1997-2000; D. Hamachek, 1978; P. Hewitt, G. Flett, 1991; M. Hollander, 1965; L. Silverman, 1993, 1997 та ін.), російських (С. В. Воликова, 2006; Н. Г. Гаранян, 2006; І. І. Грачова, 2006; А. Б. Холмогорова, 2006; Т. Ю. Юдеєва, 2007; В. О. Ясная, 2005 та ін.) і вітчизняних науковців (Ж. П. Вірна, 2006; І. А. Гуляс, 2007; С. С. Занюк, 2002; Г. Л. Чепурна, 2009 й ін.), проте, незважаючи на значну кількість досліджень феномену серед різних демографічних і професійних груп, поза увагою дослідників залишилось вивчення перфекціонізму серед педагогів першої ланки освіти (вихователів). Дослідження у цій професійній групі потребує і питання взаємозв'язку перфекціонізму та професійного вигорання.

Мета статті полягає у з'ясуванні ролі перфекціонізму у формуванні професійного вигорання вихователів дошкільних навчальних закладів (ДНЗ).

Для досягнення мети було сформульовано такі завдання: виявити характер взаємозв'язків між рівнем перфекціонізму, його складовими та фазами і симптомами вигорання; розкрити роль перфекціонізму та його компонентів у формуванні професійного вигорання вихователів.

Для емпіричної перевірки було висунуто такі припущення: існує закономірний зв'язок між професійним вигоранням і його компонентами та перфекціонізмом і його складовими; формування професійного вигорання вихователів ДНЗ детерміноване особливістю структурної організації перфекціонізму.

Психометричний інструментарій дослідження склали: опитувальник "Емоційне вигорання" В. В. Бойка, що дає можливість дослідити синдром як динамічну модель у рамках процесуального підходу та дозволяє побачити повну картину професійного вигорання за трьома фазами і дванадцятьма симптомами [4] та "Багатовимірна шкала перфекціонізму" (БШП) P. L. Hewitt і G. L. Flett (в адаптації І. І. Грачової) для вимірювання рівня перфекціонізму та визначення характеру співвідношення його складових у респондентів [1]. Обробка отриманих результатів здійснювалася на двох рівнях (аналітичному та структурному), та включав моделі описової статистики, кореляційний, дисперсійний та структурний аналізи, розрахунок кореляційного відношення та оцінку його достовірності та матриць інтеркореляцій, на основі яких було побудовано відповідні структурограми, метод χ^2 та ін. Статистична обробка та графічне представлення даних здійснювалося з використанням стандартного пакету статистичних програм MS Excel і Statistica 7. 0.

Для перевірки висунутого припущення було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 180 вихователів ДНЗ м. Чернівці та Чернівецької області. Середній вік респондентів – 29,4±0,71 років, стаж коливається від 1 місяця до 40 років.

За визначеним за методикою діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка, підсумковим показником сформованості ПВ вибірку було розділено на три групи: респонденти з високим рівнем вигорання (ВРВ) (М=209,3), середнім (СРВ) (М=140,82) і низьким (НРВ) (М=78,61) (див. табл. 1). Як бачимо, простежується загальна тенденція: у групі респондентів з ВРВ середні за всіма компонентами вигорання значно вищі, ніж у групах респондентів з СРВ і НРВ, а в групі з СРВ вищі, ніж у групі з НРВ.

Таблиця 1

Середні арифметичні та дисперсії шкал методики діагностики рівня "емоційного вигорання" В. В. Бойка для трьох груп респондентів

Групи / Шкала	ВРВ		СРВ		НРВ	
	M	**D**	**M**	**D**	**M**	**D**
ППО	20	20,62	12,28	55,22	5,26	31,31
НС	9,83	15,52	7,10	20,56	3,57	8,52
ЗуК	14,13	58,07	8,08	31,14	4,35	49,12
ТіД	17,17	69,92	12,62	55,20	4,78	23,11
Напруга	61,28	232,61	40,08	187,97	17,96	109,55
НВЕР	19,78	60,53	16,38	28,66	12,48	31,99
ЕМД	16,87	48,56	13,21	36,37	9,96	40,58
РСЕЕ	17,91	50,39	13,13	66,24	5,48	25,06
РПО	20,57	43,01	16,90	39,63	11,61	38,64
Резистенція	75,11	178,72	59,87	197,67	39,52	160,26
ЕД	16,52	40,43	10,41	39,15	5,74	26,51
ЕВ	16,57	55,63	12,18	34,23	7,61	24,42
ОВ	20,22	48,80	8,33	19,08	3,26	11,93
ПтПП	19,61	24,95	9,21	34,81	4,52	13,14
Виснаження	72,91	244,17	40,10	174,02	21,13	83,58
ППСВ	209,3	771,06	140,82	440,67	78,61	504,95

Примітка: ППО – переживання психотравмуючих обставин, НС – незадоволеність собою; ЗуК – загнаність у кут; ТіД – тривога і депресія; НВЕР – неадекватне вибіркове емоційне реагування; ЕМД – емоційно-моральна дезорієнтація; РСЕЕ – розширення сфери економії емоцій; РПО – редукція професійних обов’язків; ЕД – емоційний дефіцит; ЕВ – емоційне відчуження; ОВ – особистісне відчуження; ПіПП – психосоматичні і психовегетативні порушення.

Середнє ППСВ також вище у 1,5 раза у групі респондентів з ВРВ (М=209,3), порівняно з групою з СРВ (м=140,82) і у 2,7 раза, у порівнянні з групою з НРВ (М=78,61), а в групі з СРВ у 2,3 раза вище, порівняно з групою респондентів з НРВ. У трьох групах за значеннями середніх переважає фаза “резистенція”, проте у групі респондентів з ВРВ ми говоримо про її сформованість, а у групі з СРВ і НРВ вона перебуває на стадії формування. Середні за фазами “виснаження” та “напруга” свідчать про їхню сформованість у групі респондентів з ВРВ, етап формування – у групі респондентів з СРВ та несформованість у групі респондентів з НРВ.

У групі респондентів з ВРВ найвищі середні визначено за симптомами РПО (М=20,57); ОВ (М=20,22), ППО (М=20), НВЕР (М=19,78), найнижчі – за симптомами НС (М=9,83), ЗуК (М=14,13), ЕД (М=16,52), ЕВ (М=16,57). У групі респондентів з СРВ найвищі середні виявлено за РПО (М=16,19), НВЕР (М=16,38), ЕМД (М=13,21), РСЕЕ (М=13,13), найнижчі – за симптомами НС (М=7,10); ЗуК (М=8,08), ОВ (М=8,33), ПіПП (М=9,21). У респондентів з НРВ найвищі середні визначено за симптомами НВЕР (М=12,48), РПО (М =11,6), ЕМД (М=9,96), ЕВ (М=7,61), найнижчі – за ОВ (М=3,26), НС (М=3,57), ЗуК (М=4,35), ПіПП (М=4,52). Як бачимо, симптоми РПО, НВЕР мають високі середні у трьох групах, проте показники рівня їх сформованості у кожній групі різні: у групах респондентів з ВРВ і СРВ ці симптоми сформовані, а у групі з НРВ вони перебувають на стадії формування. Середні, визначені за симптомом ЕМД, демонструють сформованість симптому у групі респондентів з СРВ і несформованість у групі респондентів з НРВ. Окрім названих симптомів, у групі респондентів з ВРВ високі значення середніх, що свідчать про сформованість симптомів, визначено за шкалами ОВ та ППО, у групі респондентів з СРВ – за симптомом РСЕЕ, який знаходиться на стадії формування, у групі респондентів з НРВ – за симптомом ЕВ, проте він не сформований. Найнижчі середні за симптомами НС і ЗуК визначені у трьох групах, проте у групі респондентів з ВРВ значення середнього говорить про початок їх формування, тоді як у двох інших групах вони не сформовані. Очевидно, педагогам властиво неадекватно оцінювати власні недоліки у роботі та результати своєї діяльності, через що їхня професійна самооцінка часто завищена, що підтверджують дослідження Н. В. Назарук [3, с. 94]. Низькі значення середніх за симптомами ПіПП та ОВ, виявлені у групах респондентів з СРВ і НРВ, свідчать про їх несформованість. Окрім спільних для трьох груп симптомів, найнижчі середні було визначено за симптомом ЕД та ЕВ у групі респондентів з ВРВ, які характеризують їх як сформовані.

Застосування Н-критерію Крускала-Уолліса також дозволило виявити достовірні відмінності між трьома групами респондентів на рівні статистичної значущості $p \leq 0{,}01$ за усіма компонентами вигорання (табл. 2).

Таблиця 2

Визначення достовірних відмінностей між групами респондентів з різними рівнями сформованості професійного вигорання

Шкали опитувальника В. В. Бойка	Н-критерій	p
переживання психотавмуючих обставин (ППО)	74,629	0,0000
незадоволеність собою (НС)	47,747	0,0000
загнаність у кут (ЗуК)	45,253	0,0000
тривога і депресія (ТіД)	53,404	0,0000
напруга (Н)	101,458	0,0000
неадекватне вибіркове емоційне реагування (НВЕР)	25,784	0,0000
емоційно-моральна дезорієнтація (ЕМД)	22,769	0,0000
розширення сфери економії емоцій (РСЕЕ)	54,719	0,0000
редукція професійних обов’язків (РПО)	33,807	0,0000
резистенція (Р)	86,879	0,0000
емоційний дефіцит (ЕД)	51,746	0,0000
емоційне відчуження (ЕВ)	35,527	0,0000
особистісне відчуження (ОВ)	101,270	0,0000
психосоматичні і психовегетативні порушення (ПіПП)	87,142	0,0000
виснаження (В)	115,152	0,0000
підсумковий показник сформованості вигорання (ППСВ)	146,027	0,0000

Найменш значущі відмінності між трьома групами виявлено за симптомами ЕМД, НВЕР, РПО, ЕВ.

Найбільш значущі відмінності виявлено між групою респондентів з ВРВ і НРВ за симптомами ОВ, ППО, ПіПП, ТіД, РСЕЕ, ЕД та ЗуК, між групами з СРВ і НРВ – за симптомами ТіД, РСЕЕ та ППО, між групами з ВРВ і СРВ – за симптомами ОВ, ПіПП, ППО, ЕД, ЗуК. Очевидно, саме зростання проявів симптомів ТіД, ППО та РСЕЕ, що характеризуються тривожно-депресивною симптоматикою щодо власної професійної діяльності та відсутністю задоволення від цієї діяльності, усвідомленням психотравмуючих чинників професійної діяльності та зниженням контактів поза робочим середовищем, на фоні загальної напруги та виснаження і будуть тими маркерами, які свідчитимуть про початок формування вигорання вихователів. На наступній стадії поряд з цими симптомами проявляються ОВ, ПіПП, ЕД та ЗуК, для яких характерні повна чи часткова втрата інтересу до вихованців та інших учасників навчально-виховного процесу, відхилення в соматичних і психічних станах, відчуття того, що вихователь уже не може емоційно допомагати суб'єктам своєї професійної діяльності, почуттям безвихідності, інтелектуально-емоційного затору, тупику. Знання подібної закономірності дозволить вчасно виявити та скоригувати негативні прояви вигорання у вихователів. Виходячи з отриманих результатів, можна говорити про сформованість усіх фаз і симптомів вигорання у групі респондентів з ВРВ, сформованість симптомів РПО та НВЕР у групі респондентів з СРВ і відсутність сформованих симптомів у респондентів з НРВ. Отже, для груп респондентів з ВРВ і СРВ властиві вищі рівні сформованості усіх компонентів вигорання, ніж для групи з НРВ.

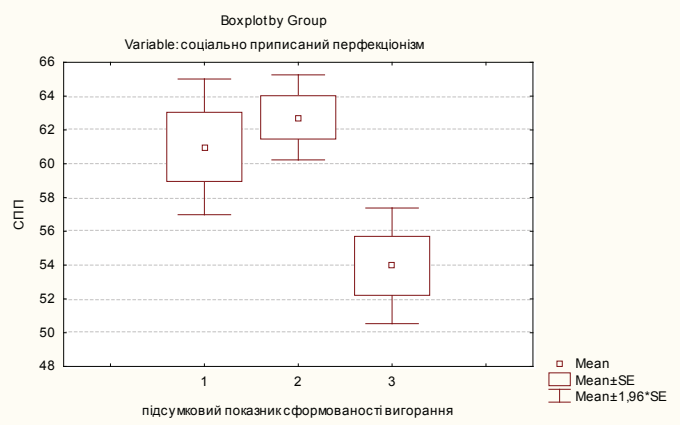
Отримані за багатомірною шкалою перфекціонізму дані, продемонстровано у табл. 3. Як показує аналіз таблиці, для респондентів трьох груп характерні високі середні за шкалою ПОС, проте найвище значення виявлено у групі респондентів з ВРВ. Найвищі значення середніх за шкалою ПОІ визначено у групі респондентів з НРВ, за шкалою СПП – у групі респондентів з СРВ.

Таблиця 3

Середні значення перфекціонізму та його складових у групах респондентів з різним рівнем сформованості професійного вигорання

Складові перфекціонізму	Рівні розвитку перфекціонізму та його складових у групах респондентів								
	з ВРВ			з СРВ			з НРВ		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н
ПОС	84,5	67,75	76,25	77,93	63,82	47,79	76,82	65	36,22
ПОІ	63,67	61,6	63,6	74	62,83	47,53	75	61	48,08
СПП	45	51,36	47,5	74,85	63,27	57,87	71,25	61,4	46,36
ЗРП	214,11	186,17	147,55	217	184,9	148,11	211,67	184,91	141,22

Варто зазначити, що застосування Н-критерію Крускала-Уолліса дозволило виявити достовірно значущі відмінності між групами респондентів з різним рівнем сформованості професійного вигорання саме за субшкалою СПП: рівень СПП у 1,2 раза вищий у респондентів з СРВ, у порівнянні з досліджуваними з НРВ (Н=13,4599, p=0,0012). У графічній формі отримані результати подано на рис. 1. Очевидно, саме на етапі формування вигорання людина найбільш глибоко сприймає вимоги оточення як завищені й усвідомлює власну нездатність їх задовольнити.



Примітка: 1 – група респондентів з ВРВ, 2 – з СРВ, 3 – з НРВ

Рис. 1. Статистично значущі відмінності між групами респондентів з різним рівнем сформованості професійного вигорання за шкалою СПП

Для проведення більш ґрунтовного аналізу зв’язку перфекціонізму з професійним вигоранням було розраховано рангову кореляцію r-Спірмена (табл. 4).

Таблиця 4

Взаємозв’язок між вигоранням, його фазами та симптомами і перфекціонізмом та його складовими (N=170)

Показники паралельних методик / **Шкали опитувальника “Емоційне вигорання”**	**Шкали “БШП”**			
	ПОС	**ПОІ**	**СПП**	**ЗРП**
1	**2**	**3**	**4**	**5**
переживання психотавмуючих обставин (ППО)	-,017	,041	,167*	,114
незадоволеність собою (НС)	-,209**	-,050	-,081	-,135
загнаність у кут (ЗуК)	,039	,068	,082	,147
тривога і депресія (ТіД)	,183*	,164*	,197**	,237**
напруга (Н)	,029	,111	,151*	,168*
неадекватне вибіркове емоційне реагування (НВЕР)	,215**	,094	,086	,203**
емоційно-моральна дезорієнтація (ЕМД)	-,077	-,004	-,061	-,036
розширення сфери економії емоцій (РСЕЕ)	-,018	-,089	,089	,010
редукція професійних обов’язків (РПО)	,240**	-,024	,086	,176*
резистенція (Р)	,086	-,042	,084	,089
емоційний дефіцит (ЕД)	,018	-,029	,188*	,096
емоційне відчуження (ЕВ)	-,061	,020	,140	,059
особистісне відчуження (ОВ)	,038	,020	,189*	,150
психосоматичні і психовегетативні порушення (ПіПП)	,041	-,070	,167*	,104
виснаження (В)	,030	-,022	,252**	,156*
підсумковий показник сформованості вигорання (ППСВ)	,035	-,010	,182*	,127

Примітка: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

Виявлені статистично значимі кореляційні зв’язки підтверджують припущення щодо існування зв’язку між вигоранням і його компонентами та перфекціонізмом і його складовими. Так, прямі статистично значущі зв’язки було виявлено між СПП та ППСВ; між ЗРП та фазою “виснаження” й окремими симптомами вигорання (ТіД, НВЕР, РПО, ОВ). Тобто зі зростанням прагнення до досконалості людина, втомлюючись і виснажуючись, стає більш тривожною, роздратованою, депресивною, неадекватно економить на емоціях, скорочує чи обмежує свої професійні обов’язки, стає більш закритою, відстороненою та байдужою. Найбільша кількість статистично значущих кореляційних зв’язків виявлено між СПП та вигоранням і його складовими (фазою “виснаження”, ППО, ТіД, ЕД, ЕВ, ОВ і ПіПП). Тобто чим більше вихователь прагне відповідати стандартам та очікуванням інших людей, чим більше він переконаний у власній неспроможності догодити іншим та у завищених вимогах до нього з їхнього боку, тим вищими є падіння загального тонусу й ослаблення нервової системи, що посилюється виснажливою постійністю та дією психотравмуючих чинників, підвищенням нервовості, втома і небажання підтримувати соціальні контакти поза робочим середовищем, спроби полегшити чи скоротити обов’язки, які потребують емоційних затрат; відчуття неможливості емоційно допомагати вихованцям та іншим учасникам навчально-виховного процесу, втрата інтересу до суб’єктів своєї професійної діяльності, погіршення стану здоров’я та ін. Статистично значимих зв’язків між субшкалою ПОС та вигоранням і його складовими, порівняно зі шкалою СПП, значно менше. Так, виявлено прямі кореляційні зв’язки між ПОС та ТіД, НВЕР, РПО та зворотний – між ПОС та НС. Ймовірно, що чим вищі вимоги людина ставить до себе, чим більше вона займається самокопирсанням, тим більш властивими для неї є тривожно-депресивна симптоматика, неадекватне вибіркове емоційне реагування, скорочення чи полегшення професійних обов’язків, що вимагають емоційних затрат. Виявлено єдиний статистично

значущий кореляційний зв'язок між ПОІ та ТіД, що свідчить про зростання тривожно-депресивних симптомів зі зростанням вимог до інших і постійним їх оцінюванням.

Розглянувши наявність кореляційних зв'язків між вигоранням та перфекціонізмом, можна припустити існування між ними двостороннього впливу. На цьому етапі дослідження ми поклали завдання визначити силу впливу змінних на формування одна одної. Для цього було використано спосіб визначення кореляційного відношення ή між змінними, що вивчаються (див. табл. 5).

Таблиця 5

Вплив перфекціонізму та його компонентів на загальний рівень вигорання та вплив вигорання на перфекціонізм

Вплив перфекціонізму на вигорання			**Вплив вигорання на перфекціонізм**		
Шкали перфекціонізму	**ή**	**η2**	**η2**	**ή**	**Шкали перфекціонізму**
ПОС	0,56**	0,315	0,01	0,1	ПОС
ПОІ	0,16	0,027	0,0006	0,025	ПОІ
СПП	0,21	0,045	0,10	0,32**	СПП
ЗРП	0,30*	0,093	0,032	0,18	ЗРП

Таблиця 6

Матриця інтеркореляційних зв'язків компонентів перфекціонізму респондентів з різними рівнями сформованості професійного вигорання

Компоненти перфекціонізму	**Група респондентів з високим рівнем сформованості професійного вигорання**				**Група респондентів з середнім рівнем сформованості професійного вигорання**				**Група респондентів з низьким рівнем сформованості професійного вигорання**			
	ПОС	**ПОІ**	**СПП**	**ЗШП**	**ПОС**	**ПОІ**	**СПП**	**ЗШП**	**ПОС**	**ПОІ**	**СПП**	**ЗШП**
ПОС												
ПОІ	,230				-,065				,137			
СПП	,163	,227			,369**	,287*			-,113	,244*		
ЗШП	,816**	,584**	,533**		,719**	,462**	,785**		,729**	,597**	,437*	

Аналізуючи дані таблиці 9, можна стверджувати, що окремі субшкали перфекціонізму здійснюють вплив на формування вигорання. Найбільшою мірою воно детерміноване ПОС ($p \leq 0,01$) і ЗРП ($p \leq 0,05$). Тобто постійне прагнення до досконалості в усьому (у 30 %), а особливо існування високих стандартів і вимог до себе, постійне самооцінювання, порівняння себе з омріяним ідеалом та постійне незадоволення собою і власною діяльністю (у 32%) формують вигорання вихователів. І, навпаки, вигорання сприяє формуванню СПП ($p \leq 0,01$): вигорілі особистості переконані у власній неспроможності догодити навколишнім; останні, своєю чергою, висувають надзвичайно високі, нереалістичні, завищені вимоги щодо них, суворо оцінюють і тиснуть на них.

Подальший аналіз результатів відбувався на структурному рівні. Для цього розраховувались матриці інтеркореляцій (табл. 6), на основі яких було побудовано відповідні структрограми (рис. 2); розраховані вагові коефіцієнти та їхні ранги (табл. 7).

Як видно з рис. 5, структурограма респондентів з СРВ більш організована, ніж структурограми респондентів з НРВ і ВРВ.

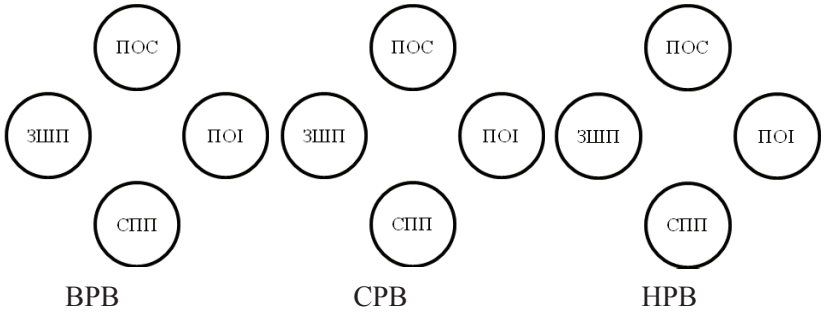


Рис. 2. Структурограма складових перфекціонізму респондентів з різними рівнями сформованості професійного вигорання

Визначені кількість та якість зв’язків у структурній організації перфекціонізму у трьох групах респондентів свідчать про низку закономірностей: для структур респондентів з ВРВ і НРВ властива менша кількість статистично значущих взаємозв’язків, у порівнянні з групою з СРВ; група респондентів з СРВ відрізняється від двох інших більш інтегрованою системою перфекціонізму.

На основі матриць інтеркореляцій нами було визначено провідні та базові складові перфекціонізму для кожної групи респондентів (за В. Д. Шадриковим). До базових компонентів перфекціонізму увійшли: СПП у групі респондентів з СРВ, ПОІ – у групі респондентів з НРВ. Для групи респондентів з ВРВ характерна однакова вагова вираженість усіх компонентів перфекціонізму (табл. 6-7).

Таблиця 7

Структурна вага та ранг перфекціонізму та його складових

Групи респондентів / Шкали перфекціонізму	з ВРВ		з СРВ		з НРВ	
	вага	ранг	вага	ранг	вага	ранг
ПОС	3	2	6	3	3	4
ПОІ	3	2	5	4	5	2
СПП	3	2	8	2	4	3
ЗРП	9	1	9	1	8	1
Провідні компоненти перфекціонізму	ЗРП		-		-	
Базові компоненти перфекціонізму	ПОС		СПП		ПОІ	

Для подальшого аналізу застосовувалися два методи: критерій χ^2 для порівняння матриць інтеркореляцій та визначення їх гомо/гетерогенності, що дає змогу виявити, чи визначені структури перфекціонізму принципово схожі, чи відмінні у групах респондентів з різним рівнем сформованості професійного вигорання та визначення структурних індексів (за методикою А. В. Карпова) та ін.

Застосування методу χ^2 вказує на відносну якісну гетерогенність визначених матриць інтеркореляцій ($\chi^2_{емп.}$ 53,63 > $\chi^2_{крит.}$ 23,213, p≤0,01), що свідчить не про локальні, часткові відмінності між ними, а про відмінності саме якісного порядку. Тому можна говорити про те, що вони достовірно відрізняються у респондентів з різним рівнем сформованості вигорання, що підтверджує висунуте нами припущення. Тобто приріст значення підсумкового показника сформованості вигорання відображає значні внутрішні зміни у структурі перфекціонізму.

Оцінка визначених показників за системою структурних індексів (рис. 3) дозволяє стверджувати, що по мірі формування вигорання зростає індекс організованості структури (ІОС): у групі респондентів з СРВ і ВРВ він вищий, ніж у групі респондентів з НРВ, що свідчить про те, що окремі компоненти структури (складові перфекціонізму) починають тісно взаємодіяти одна з одною і процес вигорання набуває складнішого, більш комплексного характеру. Індекс когерентності структури (ІКС) теж нижчий у групі респондентів з НРВ, що говорить про меншу синтезованість перфекціонізму у певну цілісність. Отже, три групи респондентів відрізняються не тільки за рівнем вираженості перфекціонізму та його компонентів, але й за їх структурною організацією.

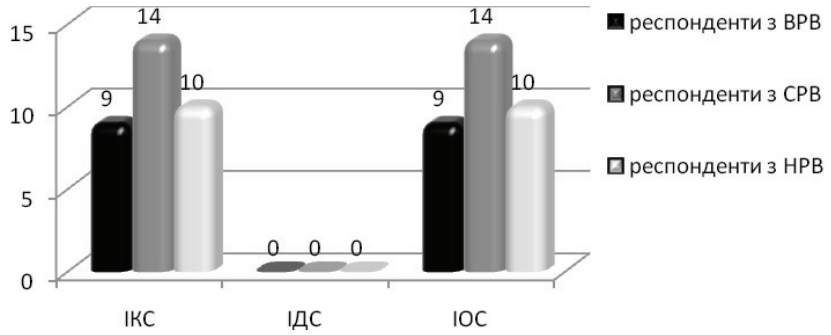


Рис. 3. Взаємозв'язок індексів організованості та рівнів сформованості професійного вигорання

Зазначимо, що для цієї структурної організації характерна її абсолютна когерентність, що дозволяє говорити про інтегральний характер перфекціонізму. Визначені нами структурні індекси вказують на те, що найбільший приріст позитивних взаємозв'язків між складовими перфекціонізму відбувається при переході від НРВ до СРВ. Таким чином, з ростом перфекціонізму на цьому етапі вигорання, зростає загальна кількість зв'язків у його [перфекціонізму] структурній організації на фоні домінування тенденції інтеграції. У респондентів з ВРВ індекс когерентності й організованості структури перфекціонізму нижчий, ніж у групі респондентів з СРВ і НРВ.

Зауважимо також і те, що індекси організованості структур свідчать про те, що отримані дані співвідносяться з закономірністю "типу оптимуму". Тобто, тут можна говорити не тільки про структурну, але й про функціональну закономірність: найбільш високий рівень організованості структури перфекіонізму простежується не за максимальних і мінімальних значень підсумкового показника сформованості вигорання, а за його середніх (проміжних) значень.

Перфекціонізм, попри пов'язану з ним благородну ідею досягнення досконалості, за своєю суттю – характеристика механістичного мислення, якому властиво уникати незрозумілих ситуацій, не визнавати помилок, невизначеності та невпевненості, що неминуче призводить до помилок.

Встановлення нереально високих стандартів, прагнення до неможливих цілей, висування надзвичайно високих вимог до себе та прагнення досягти максимальної власної досконалості безпосередньо впливають на розвиток вигорання у вихователів, проявляючись, насамперед, у повній чи частковій втраті інтересу до учасників навчально-виховного процесу, усвідомленні психотравмуючих чинників професійної діяльності, спробах полегшити чи скоротити обов'язки, які вимагають емоційної віддачі, появі тривожно-депресивної симптоматики та відхилень у соматичних і психічних станах, скороченні контактів, навіть з близькими людьми; втраті інтересу до суб'єктів професійної діяльності та ін.

Результати проведеного нами дослідження дають підтвердження висунутим припущенням про існування зв'язків між двома феноменами, про вплив високих рівнів ПОС і ЗРП на формування вигорання і вплив вигорання на формування СПП. Також доведено, що зміна рівня вигорання супроводжується якісною перебудовою структури перфекціонізму. Тобто на формування вигорання впливають не тільки рівень розвитку перфекціонізму та його компонентів, але й специфіка їх структурної організації.

Отримані результати дозволяють розглядати високий рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе, та перфекціонізм у цілому як чинники ризику професійного вигорання у вихователів ДНЗ. Практична значущість дослідження полягає в тому, що отримані в його ході результати та встановлені закономірності можуть бути використані при розробці програм оптимізації праці, профілактики та корекції професійного вигорання вихователів на різних етапах його сформованості.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження будуть спрямовані на визначення особливостей феноменів вигорання та перфекціонізму у вихователів ДНЗ різних типів; виявлення взаємозв'язків між перфекціонізмом, особистісними характеристиками вихователів і чинниками, що детермінують виникнення вигорання у представників цієї професійної групи.

Література:

1. Грачева И. И. Адаптация методики "Многомерная шкала перфекционизма" П. Хьюитта и Г. Флетта / И. И. Грачева // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 73-89.

2. Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 18-28.

3. Назарук Н. В. Психологічні засоби профілактики "професійного вигорання" вчителя : дис... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / Наталія Володимирівна Назарук. – Івано-Франківськ, 2007. – 320 с.

4. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 394-399.

УДК 159.922:378

Корнівська М. М.

КОМПЛЕКС МЕТОДИК ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті проаналізовано актуальність дослідження політичної свідомості студентської молоді, обґрунтовано важливість і доцільність дослідження таких компонентів політичної свідомості, як мотиваційний та когнітивний, визначено засади, методи та методики вивчення феномену політичної свідомості.

Ключові слова: *студентська молодь, політична свідомість.*

В статье проанализирована актуальность исследования политического сознания студенческой молодежи, обоснована важность и целесообразность исследования таких компонентов политического сознания, как мотивационный и когнитивный, определены принципы, методы и методики изучения феномена политического сознания.

Ключевые слова: *студенческая молодеж, политическое сознание.*

The article analyzes the relevance of the study of political consciousness of students, proved the importance and feasibility study of such components as political awareness and motivational cognitive, defined principles, methods and techniques study the phenomenon of political consciousness.

Keywords: *family therapy, synergy, epistelohichnyy shift.*

Політична свідомість українського суспільства, поведінка, зумовлена чинниками політико-ідеологічного змісту, дедалі більше набуває рис, що якісно відрізняють її стан від стану свідомості та поведінки громадян інших держав. Своєрідність суспільно-політичних процесів, які відбуваються в нашій країні, вимагає проведення оригінальних політико-психологічних досліджень на теренах сучасної України.

Досі проблема вибору адекватних методів вивчення масових політичних явищ є надзвичайно актуальною. Як зазначають дослідники, при виборі таких методів важливу звернути увагу на тонку грань, яка існує між соціологічними і психологічними (соціально-психологічними) прийомами і засобами здобуття кількісної та якісної інформації про стан і зміст політичної свідомості [8].

Окремі аспекти дослідження політичної свідомості висвітлено у роботах таких вчених: В. О. Васютинського, Н. М. Дембицької, М. С. Катаєвої, В. В. Москаленко, М. І. Пірен, Е. Б. Шестопала, Н. М. Юрій та ін. [3; 6; 8].

Виходячи із соціальної значущості й недостатньої розробки проблеми, нами визначено мету дослідження – розробити комплекс методик для дослідження політичної свідомості студентської молоді.

Політична свідомість – це опосередковане відображення політичного життя суспільства, суттю і змістом якого є проблеми влади, формування, розвиток і задоволення інтересів та потреб політичних суб’єктів; сукупність поглядів, оцінок, установок, які, відображаючи політико-владні відносини, набирають відносної самостійності.

Власне формування політичної свідомості особистості студента складається із процесів різного рівня і потребує міждисциплінарного вивчення.

Становлення політичної свідомості та самосвідомості молоді вимагає особливої уваги до змісту таких трьох взаємозалежних та взаємодіючих між собою аспектів:

– політико-ідеологічного;

– соціально-психологічного;

– індивідуально-психологічного, особистісного [6].

Особливий інтерес являє вивчення феномену політичної свідомості в юнацькому віці, оскільки саме в цей період відбувається самовизначення особистості, спрямованість молоді на майбутнє, формування у неї гуманістичних ціннісних орієнтацій, а також поглиблення керованості й управління соціалізаційними процесами. Завдання реформування сучасної політичної системи суспільства на демократичних засадах та загальнолюдських цінностей безпосередньо стосується молодого покоління і в процесі розбудови такого суспільства саме молоді належить важлива політична роль.

Низка авторів виділяє такі чинники виникнення та функціонування свідомості:

– загальнокосмічний чинник, що засвідчує принципову спорідненість процесів свідомості із усім багатством космічних явищ та процесів;

– трансцендентальний чинник; цей чинник проявляє себе у здатності свідомості продукувати абсолютні, еталонні виміри сутнісного;

– інформаційний чинник – людська свідомість органічно пов’язана із інформаційними процесами і

© Корнівська М. М., 2012

постає, на думку деяких мислителів, здатністю опановувати та оперувати "чистою інформацією";

– природно-біологічний чинник – свідомість пов'язана із психікою, а остання – із загальними умовами та особливостями розвитку нашої планети;

– психологічний чинник дозволяє осмислювати свідомість як в аспекті внутрішнього самоврегулювання людиною своїх життєвих дій та процесів, так і в аспекті її єдності із людською тілесністю, нейрофізіологією та життєвою енергетикою;

– соціально-діяльний (або окремо – соціальний та діяльний) чинник пов'язаний із тим, що людська свідомість вписана в історичний досвід людства та, значною мірою, – в історичний досвід розвитку людської діяльності;

– культурно-історичний чинник – для свідомості культура постає, з одного боку, мірою її творчих самовиявлень, а з іншого боку, вічним джерелом прилучення до сфери найперших та найвищих життєвих сенсів;

– антропологічний чинник дозволяє побачити свідомість у специфічно людських вимірах та окресленнях, наприклад, в окресленнях статевих її проявів, в окресленнях людського страждання та прагнення, людського здоров'я та хвороби, норми та патології у психіці, містичних самозаглиблень, видінь та марень і т. ін.;

– індивідуально-особистісний чинник формування свідомості фіксує її єдність із життям та біографією конкретної людини, із подіями такого життя, індивідуальними особливостями та характеристиками цієї людини, її здібностями, перевагами та вадами і т. ін. [8].

Отож, свідомість постає ніби своєрідним перехрестям, де поєднуються сили та тенденції, що діють через взаємодію конкретних часткових форм життя, та сили і тенденції світового цілого.

За змістом політична свідомість включає в себе певні політичні ідеї, погляди, теорії, інтереси, настрої, почуття, а за специфікою прояву вона активно впливає на інші форми суспільної свідомості, має часто досить високий ступінь відображення соціально-класових інтересів.

При аналізі свідомості прийнято виділяти два блоки елементів: мотиваційні та пізнавальні. До мотиваційних належать потреби, цінності, настанови, почуття. До пізнавальних – знання про політику, інформованість інтерес, переконання. Такий поділ можна вважати умовним, оскільки в житті обидва ці блоки елементів тісно переплетені.

Аналізуючи потребнісну сферу, М. Й. Варій доводить, що у ціннісно-орієнтаційному блоці сучасної молодої людини існує дві системи. Особливістю формування політичної свідомості серед молоді є те, що існують суперечності між системами ціннісних орієнтацій: тією, яка декларується, та реальною поведінкою у значної частини молоді [2].

Так, зокрема А. Ю. Агафонов до структури політичної свідомості зараховує такі контури: афективний, сенсорно-перцептивний, контур уявлення, мисленнєвий або рефлексивний контур [1, с. 130].

Л. Я. Гозман, Е. Б. Шестобал для опису політичної свідомості використовують такі психологічні категорії, як настанови, стереотипи, орієнтації, інтереси, цінності та ідеали, які діють у суспільстві [3].

Торкаючись глибинних структур становлення політичної свідомості, М. Ф. Головатий стверджує, що політичну свідомість можна відображати такими психологічними індикаторами, як: сукупність почуттів, усталених настроїв, намірів, настанов, мотивів, переконань, вольових зусиль, цінностей, ідеалів, доктрин та концепцій. Основними характерними психологічними компонентами та особливостями є: знання про навколишню дійсність, цілеспрямованість, ставлення до об'єктивної дійсності, до інших людей та самого себе (самооцінка, самокритика, емоційно-вольова сфера) [4].

Для дослідження когнітивного компонента політичної свідомості, а також з метою вивчення та діагностики уявлень студентів про сучасний політико-економічний стан у державі нами розроблений опитувальник "Молодь у суспільно-політичному житті України" (М. І. Пірен, М. М. Корнівська, 2009) [6, с. 219].

Цей опитувальник включає низку закритих та напівзакритих запитань, які дають можливість дослідити такі соціально-психологічні чинники становлення політичної свідомості студентської молоді: а) наявність та інтенсивність політичного інтересу; б) роль студентської молоді у процесах державотворення; роль власної активності студентів у політичних подіях; в) емоційне забарвлення політичної ситуації в країні; г) роль вищих навчальних закладів у формуванні політичної свідомості молоді; ґ) ставлення до державної символіки та перспективи розвитку молодіжної політики. Окрім того, опитувальник включає "паспортичку", яка дає можливість дослідити низку чинників, які можуть впливати на становлення політичної свідомості: а) організаційно-професійні (форма навчання студентів; майбутня спеціальність; курс навчання та ін.); б) соціально-демографічні (стать студентів, вік тощо).

Зауважимо, що для аналізу відповідей студентів на закриті запитання опитувальника використовується метод контент-аналізу.

Для дослідження потребнісно-мотиваційної сфери політичної свідомості нами використаний комплекс взаємодоповнюючих методик: а) "Діагностика рівня задоволення основних потреб", яка дозволяє визначити домінування основних потреб особистості: матеріальні потреби; потреби в безпеці; соціальні (міжособистісні) потреби; потреби у визнанні та потреби у самовираженні [9, с. 127-129]; б) методика "Вивчення спрямованості особистості за допомогою орієнтуючої анкети" (В. Смейкал, М. Кучер), що

дозволяє визначити вектори спрямованості особистості: спрямованість на взаємодію; спрямованість на завдання; особистісна спрямованість [9, с. 299]; в) “Діагностика емоційної спрямованості особистості”, яка дозволяє детально вивчити емоційну спрямованість молоді під впливом суспільно-політичних процесів сучасності [10, с. 80]; г) опитувальник “Дослідження самостановлення особистості” (Тест В. В. Століна), у якому діагностується вираження ставлення до власного “я”, яке містить низку специфічних модальностей (вимірів), що відрізняються як за емоційним тоном, переживанням, так і за семантичним змістом відповідного ставлення до себе [7, с. 392].

Окремим блоком дослідження ми вирішили виділити ціннісну сферу студентської молоді, саме тому, для її детального дослідження нами підібрана “Методика Шварца на вивчення цінностей особистості” [5].

Шварц розвинув теоретичний і методологічний підхід до вивчення цінностей. В основі методики вивчення індивідуальних цінностей, яку він розробив, лежать:

– концепція Рокича про існування термінальних та інструментальних цінностей;

– концепція Шварца про мотиваційну мету ціннісних орієнтацій і універсальність базових людських цінностей.

Згідно з теорією Ш. Шварца, цінності особистості існують на двох рівнях: на рівні ідеалів і на рівні індивідуальних пріоритетів.

Перший рівень більш стабільний і відображає уявлення людини про те, як потрібно діяти, визначаючи тим самим її життєві принципи поведінки.

Другий рівень більш залежний від соціального середовища і співвідноситься з конкретними вчинками людини [5, с. 34].

Цей аспект теорії цінностей враховувався при розробці методики і знайшов відображення у процедурі проведення дослідження.

Студентська молодь, як правило, виявляється в епіцентрі всього того, що відбувається в соціумі. Тому вивчення її соціально-психологічних проблем вносить свій внесок у приріст психологічних знань про актуальні проблеми суспільства, збагачує інформованість суспільства про свій стан. Саме молодь має можливість створювати заділи для формування державної політики при вирішенні проблем економічного зростання, згладжування соціальної нерівності, розвитку демократії, успадкування культури. Молоде покоління сьогодні відчуває на собі кардинальні трансформації у соціально-політичному та економічному житті, які відбуваються дуже швидко.

Нами також розроблена система прийомів активного соціально-психологічного навчання, яка дозволяє формувати політичну свідомість студентської молоді. До таких форм інтерактивного навчання зараховують: тренінги, ділові та рольові ігри, круглі столи, дискусії, мізковий штурм, метод кейсів тощо. Перевага таких методів у тому, що залучаючи молодих людей до активної роботи, достатньо нескладно сформувати у них таку ж активну громадську позицію, політичне мислення, переконання, настанови і, відповідно, належний рівень політичної свідомості.

Використання поданих методик дає можливість, на нашу думку, діагностувати рівень сформованості політичної свідомості та чинники, які впливають на цей складний та суперечливий процес.

Література:

1. Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания / А. Ю. Агафонов. – СПб.: Речь, 2003. – 290 с. – (Классики и современники психологии).

2. Варій М. Й. Колективні ціннісні орієнтації і морально-психологічні установки: Наук.-метод. посібник / Державний ун-т “Львівська політехніка”. Відділення військової підготовки / М. Й. Варій. – Львів, 1997. – 31 с.

3. Гозман Л. Я., Шестобал Е. Б. Политическая психология / Л. Я. Гозман, Е. Б. Шестобал. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 448 с.

4. Головатий М. Ф. Політична психологія: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. / М. Ф. Головатий. – К. : МАУП, 2006. – 400 с.

5. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70с.

6. Пірен М. І., Корнівська М. М. Молодь і політика в Україні: соціо-психологічний аналіз: навч. посіб. / М. І. Пірен, М. М. Корнівська. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 288 с.

7. Платонов Ю. П. Основы этнической психологии: Учеб. пособие / Ю. П. Платонов. – СПб. : Речь, 2003. – 432 с.

8. Психологія масової політичної свідомості та поведінки / Відп. ред. В. О. Васютинський. – К. : Вид-во “ДОК-К”, 1997. – 164 с.

9. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “Направленость”. (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых груп. – 2-е изд., доп. Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Психотерапия, 2009. – 554 с.

УДК 659.1:159.962

Костюченко О. М.

ВИКОРИСТАННЯ ГІПНОЗУ ТА НЛП У РЕКЛАМІ

У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей використання гіпнотичних технік та нейролінгвістичного програмування у створенні рекламних повідомлень з метою ефективного впливу на цільову аудиторію.

Ключові слова: *гіпноз, нейролінгвістичне програмування, реклама.*

В статье сделан теоретический анализ особенностей использования гипнотических техник и нейролингвистического программирования в создании рекламных сообщений с целью эффективного влияния на целевую аудиторию.

Ключевые слова: *гипноз, нейролингвистическое программирования, реклама.*

The article provides a theoretical analysis of peculiarities of using hypnotic techniques and neurolinguistic programming in creating advertising messages which effectively influence the target audience.

Key words: *hypnosis, neurolinguistic programming, advertising.*

В умовах динамічного розвитку інформаційного суспільства дедалі важливішого значення набувають нові підходи та технології щодо створення рекламних повідомлень з метою ефективного впливу на споживача. Активна та безперервна реклама необхідна для збереження прибутковості виробництва. Масове виробництво, безумовно, потребує масового споживання, якому, своєю чергою, необхідний високопрофесійний рекламний контент. Реклама – частина прогресу нашого суспільства, і саме тому вона постійно змінюється. Така ситуація зумовлює пошук нових ефективних засобів впливу реклами на аудиторію.

Відтак актуальність нашого дослідження полягає у зростанні наукового і прикладного інтересу до специфіки рекламної діяльності, а також нестачею фундаментальних дослідницьких розробок із цієї проблематики. У своїй роботі ми закцентуємо увагу на особливостях використання гіпнотичних технік та методів нейролінгвістичного програмування у створенні реклами, які на сучасному етапі розвитку суспільства дедалі частіше використовуються фахівцями сфери масових комунікацій.

Якщо проаналізувати останні дослідження та публікації, то реклама як предмет наукового пошуку цікавить науковців-лінгвістів, психологів, соціологів, політологів, економістів тощо. Зокрема розгляду та аналізу різноманітних якостей і властивостей реклами присвячені праці Д. Авраменка, У. Аренса, М. Артем'єва, Ж. Бодрійяра, Ю. Булика, Ф. Джефкінса, Н. Єфімової, С. Займана, М. Калиманова, Н. Карпчук, Н. Кутузи, Е. Левіса, Д. Огілві, О. Пушканова, Н. Сергеєвої, Р. Торичко та ін. Однак вивчення саме особливостей використання таких маніпулятивних технологій, як гіпноз та НЛП, характеризується поодинокими фрагментарними науковими дослідженнями.

Таким чином, метою нашої роботи є дослідження на основі аналізу праць зарубіжних і вітчизняних науковців специфіки використання технік гіпнозу й НЛП у сучасній рекламі з метою ефективного впливу на цільову аудиторію.

Реклама – найбільш дієвий спосіб модифікувати поведінку споживача, привернути його увагу до товарів чи послуг, створити позитивний образ підприємства/установи/фірми, показати їх значущість та корисність. "Мета реклами – включити потенційних споживачів до її структури значень, спонукати їх до участі в декодуванні її лінгвістичних та візуальних знаків і отримати задоволення від цієї діяльності декодування" [4, с. 118].

Загалом психологічно людина позитивно налаштована на сприйняття трансльованої інформації, окрім тих окремих випадків, коли ЗМІ набули негативної репутації. Саме таку позитивну налаштованість і намагаються використати творці реклами, маніпулювати нашими емоціями, стереотипами, настановами тощо [4, с. 118]. На думку Н. Кутузи, рекламний дискурс дедалі більше втрачає риси "чистої" інформативності, набуваючи суто сугестивних ознак, де не остання роль належить гіпнозу [5, с. 439]. В. Кандиба виділяє такі елементи гіпнозу 1) нерухомість та фіксація у певному положенні деякий час; 2) сильне емоційне піднесення; 3) страх; 4) несподіваний і різкий подразник; 5) монотонний, приємний, ритмічний подразник; 6) поза, максимально зручна для сну; 7) багаторазовість процедур; 8) фіксація погляду; 9) ритмічні похитування тощо [3, с. 30]. С. Горін, Р. Мокшанцев, В. Шейнов, В. Шуванов наголошують на тому, що в рекламі (здебільшого в телевізійній та друкованій) використовуються багато технік наведення трансового стану: показ трансової поведінки, використання природних трансових ста-

© Костюченко О. М., 2012

нів, вікова регресія, перевантаження свідомості, розрив шаблону, використання повної невизначеності, непередбачуваності, застосування штучних слів, техніка розсіювання, персеверація, звертання до авторитету та ін. [1, с. 439-449; 6, с. 125-128; 8, с. 292-304; 9, с. 151].

Психотерапевти стверджують, що за допомогою показу трансової поведінки можна швидко навести транс. Особливістю такої техніки є демонстрація готового поведінкового зразка, зокрема у рекламному повідомленні описано чи показано поведінковий шаблон – певна реакція з рекламованим товаром. Відбувається ідентифікація, ототожнення себе з рекламним героєм, тим самим здійснюється проекція того, що реальні люди, купуючи саме цей товар, будуть короткочасно поринати у транс.

У рекламному контенті використовують також природні трансові стани, зокрема: показ стану після прокидання (реклама кави, спальних меблів) і стану перед засинанням; у рекламних роликах із сюжетом "відпочинок біля води" (риболовля, пляж, пікнік); показ подорожі в автомобілі; показ персонажів, які розсіяно споглядають картини природи.

Успішною гіпнотичною технікою є наведення трансу, викликаючи вікову регресію, де при рекламуванні обігрується поведінка школярів та студентів, бабусі та онука. Коли людина глибоко занурюється у своє минуле, то, незважаючи на відкриті очі, вона ніби відсутня в теперішньому – це і є стан трансу [2, с. 43].

Занурення у транс можливе також через перевантаження свідомості, що досягається такими способами: а) у телерекламі одночасно розмовляють двоє або більше персонажів; б) швидке та хаотичне чергування картинок у кадрі у сполученні зі швидким мовленням; в) велика кількість реклами в одному рекламному блоці, де найчастотнішим способом є останній.

Гіпнотична техніка – розрив шаблону, використовується в рекламі через показ ситуацій, у яких персонажа несподівано відривають від його справ і пояснюють йому переваги рекламованого товару або демонстрування напружених ситуацій, що несподівано приємно вирішуються за допогою рекламованого товару тощо.

Техніка повної невизначеності та непередбачуваності полягає в тому, що реципієнт до останнього моменту не здогадується й не може передбачити, що рекламується.

Наведення трансу можливе й за допомогою штучних або незрозумілих слів, якими є екзотизми, варваризми й терміни, що можуть бути основою ергонімів, товарних знаків, а також елементами рекламних дискурсів.

Ефективною технікою в рекламі є техніка розсіювання (найчастіше трапляється в друкованій рекламі) – виокремлення ключових слів у рекламному повідомленні: "Якщо у будь-який нейтральний за змістом текст вставити певні ключові слова й виділити їх якимось чином (шрифтом, кольором, паузою тощо), то несвідоме прийме їх як інструкцію до дії" [5, с. 442].

Досить дієвим способом підвищення сугестивності рекламного повідомлення дослідниками визнано персеверацію – багаторазове повторення однакових повідомлень у межах одного звернення або декількох засобах масової інформації.

Дуже часто при створенні реклами фахівці-рекламісти використовують техніки еріксонівського гіпнозу, започаткованого американським психіатром та психотерапевтом Мілтоном Гайлендом Еріксоном для лікування людей, що страждають психічними розладами. Сьогодні ці гіпнотичні техніки знайшли широке застосування не тільки в медицині, а й рекламі, менеджменті, діловому спілкуванні тощо. Сутність еріксонівського гіпнозу полягає в тому, що при наведенні такого гіпнотичного трансу практично не віддають прямих наказів, а коментують, запитують, радяться. Разом з тим застосовувані мовленнєві стратегії дають змогу отримати результат (наказ виконується) і не отримувати свідомого опору наказу. Мовлення при такому гіпнозі максимально невизначене, розмите, що призводить до навантаження власним змістом того простору, який створює ініціатор словами-пастками для свідомості реципієнта. Причому ефект досягається за рахунок послідовного застосування не одного, а серії прийомів [8, с. 295].

Дослідники С. Горін, Т. Ковалевська, Р. Мокшанцев називають такі найчастотніші мовленнєві стратегії утилізації трансу в еріксонівському гіпнозі, які переважно застосовують у рекламних повідомленнях:

Трюїзм – узагальнене або супергенералізоване висловлювання, тобто трюїзм є гіпнотичною заміною команди, описує її, як властивість, що притаманна всім чи більшості. Мета трюїзму – викликати згоду. Наприклад: "Усі люблять купувати" або "Хороші господині люблять "Лоск".

Ілюзія вибору ґрунтується на пропозиції адресату обирати між декількома рекламованими товарами / послугами однієї фірми / марки, тобто вибір обмежується, але це обмеження не усвідомлюється реципієнтом. Наприклад, на білборді зображено дві величезних пачки цигарок однієї марки. На одній назву написано червоним по білому, на іншій – білим по червоному. Внизу великий лаконічний напис – "Обирай!"

Гіпнотична техніка повний вибір або пред'явлення усіх альтернатив полягає в тому, що в рекламному повідомленні перераховують усі можливі варіанти вибору, проте бажаний і небажаний вибір ре-

кламіста репрезентовано як бажаний і небажаний для адресата. Наприклад, ви можете користуватися старим пральним порошком, витрачаючи гроші, а можете спробувати новий "Тайд".

У стратегії припущення (пресупозиції) потрібна команда подається як попередня умова для виконання дії, менш вагомої, ніж потрібна команда. Ця дія легко піддається свідомому контролю, при цьому власне команда уникає цензури свідомості. У побудові пресупозиції особливе значення має послідовність складників висловлення: зворот, який вказує на час, послідовність або умову здійснення дії, гіпнотична команда, інструкція менш вагома порівняно з командою, дію виконання якої можна проконтролювати усвідомлено. Наприклад, перш ніж ви купите товар, зверніть увагу на його ціну!

Особливість техніки наказу, прихованого в питанні, полягає в тому, що текст розпочинається з питання, чи здатна людина виконати певне прохання, замість власне прохання зробити щось. Реакція реципієнта – виконання дії, а не відповідь. Переважно у цій стратегії використовують такі звороти: чи знаєте ви, що…, усвідомлюєте ви, що…, чи пам'ятаєте ви, що… Наприклад: "Чи знаєте Ви, що тільки у нас, купивши товар, Ви отримуєте гарантію на 24 місяці?" [5, с. 442-443].

При створенні рекламної продукції, сучасні фахівці з реклами активно використовують методи нейролінгвістичного програмування (НЛП) – особливий вид психологічного сугестивного впливу. Маніпулюючи словами та відеорядом, вибудовуючи їх в певному порядку, задаючи певний ритм викладу, дозуючи інформацію в необхідних межах, творці реклами досягають того, що мозок починає реагувати на потрібні стимули й орієнтуватися на них. Це зумовлено комунікативними моделями і техніками НЛП, які дозволяють дуже точно відбирати інформацію і провокувати швидкі зміни у мисленні клієнта, в основному на несвідому рівні – без його свідомої участі [4, с. 119].

Використання НЛП в рекламі робить її ефективнішою саме завдяки цим моделям і технікам. НЛП використовується при вирішенні таких завдань:

Визначення метапрограмного профілю цільової аудиторії – вияв властивих цільовій аудиторії визначених фільтрів уваги і стратегій мислення. Використання цього методу дозволяє створювати рекламні звернення, кодуючи їх у тих нейростратегіях, які людям зрозумілі, і транслюючи в тих каналах сприйняття, які цим людям найбільш властиві. Це дає не тільки максимально точне попадання рекламної ідеї у свідомість цільової аудиторії, а й забезпечує достатньо високий відсоток прийняття цієї ідеї людьми як своєї власної.

Використання креативу для розробки рекламних кампаній. Креатив має не тільки запам'ятовуватися, а й бути зрозумілим. Якщо використовуються визначені кольори чи образи, то вони мають бути максимально релевантні об'єкту, що рекламується, як мінімум, і всіляко підкреслювати, доповнювати, пояснювати – як максимум. В іншому ж випадку – незрозумілий креатив призведе тільки до відторгнення і реклами, й ідеї, і товару.

Застосування в рекламних зверненнях прийомів, що дозволяють здійснювати вплив на несвідомому рівні. Враховуючи, що більшість рішень про купівлю приймається на несвідомому рівні механізмів психіки, використання цих прийомів робить рекламні повідомлення по-справжньому потужними інструментами, тим самим значно підвищуючи рівень їх впливу на фоні того чи іншого інформаційного шуму.

Дж. Гріндер, один із засновників НЛП, виокремлює три прийоми НЛП, які останнім часом дедалі частіше використовуються в рекламі:

– підтекст (другий смисл) – при використанні підтексту фізично єдиний одиничний образ має подвійний смисл з огляду на структуру. Наприклад, "кататися на катку" можна на ковзанах, а можна – вкладаючи асфальт;

– синестезія (змішування чи переключення каналів інформації) – явище сприйняття, коли при подразненні одного органу чуття поряд з характерними для нього відчуттями виникають відчуття, властиві іншому органу чуття. Тобто сигнали, що подаються від різних органів чуття, перетинаються, змішуються. Наприклад, людина не тільки бачить свіжий ароматний хліб, що рекламується, а й ніби відчуває його запах. Або ж чим прохолодніше стає в кімнаті від кондиціонера, тим блакитнішими стають тони;

– використання гумору – викликає позитивні емоції, які переносяться на образ, що рекламується.

Усе вищеперераховане надзвичайно ефективне – однак саме на несвідомому рівні. До озвучених трьох прийомів використання НЛП у рекламі можна додати ще декілька:

– метафори – приховане повідомлення у вигляді історії чи образного висловлювання, яке використовує порівняння. В НЛП до метафор зараховують прості порівняння, а також притчі й алегорії (висловлювання абстрактних ідей чи понять через конкретні художні образи);

– підлаштування за цінностями – передбачає запозичення цінностей, звичок, деталей поведінки адресата з метою підсилення рапорту (відношень взаємної довіри і розуміння);

– субмодальності – це відмінності всередині кожної репрезентативної системи людини (модальності). Субмодальності одного досвіду легко переносяться людиною на інший аналогічний чи навіть на подію, яка відбудеться в майбутньому. Незалежно від контексту, субмодальності суму будуть однакові для всіх

сумних випадків, а субмодальності радості – для всіх радісних. Відтак один раз запрограмувавши споживача на визначені субмодальності, можна викликати необхідну реакцію у потрібний момент [7].

Крім цього, однією з НЛП “формул” психологічного впливу є DIBABA (окрім AIDA, ACCA, DAGMAR), яка описує шість етапів продажу рекламованого товару:

Перший етап: виникнення потреби, тобто поява в людини гострого відчуття, що їй чогось не вистачає. Ця потреба спонукає людину до усвідомлення необхідності реалізації комплексу активних дій, що мають на меті усунення дискомфорту;

Другий етап: пошук шляхів задоволення потреби, тобто перетворення потреби на проблему, яку терміново треба вирішити; необхідно, щоб у свідомості аудиторії відбулося поєднання її потреб із торговою пропозицією;

Третій етап: слід “підказати” аудиторії, що потрібно йти та купувати прорекламоване, оскільки воно відповідає її потребам;

Четвертий етап: реалізація дії, коли слід спиратися на прогнозовані реакції аудиторії;

П’ятий етап: стимуляція бажання покупки;

Шостий етап: треба створити атмосферу, сприятливу для придбання розрекламованого товару.

Ця модель спирається на закони раціонального мислення при одночасному визнанні важливості емоційних моментів і позитивного ставлення споживачів до продавців, магазинів, товарів [4, с. 119].

Таким чином, сьогодні гіпнотичні техніки та методи нейролінгвістичного програмування активно використовуються у створенні реклами з метою ефективного впливу на цільову аудиторію. Коректність використання вищезгаданих прийомів потребує ґрунтовних знань та взаємозалежить від рівня професіоналізму фахівця з рекламної діяльності. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні особливостей використання маніпулятивних технологій залежно від видів реклами.

Література:

1. Горин С. А. НЛП: Техники россыпью [Текст] / С. А. Горин. – М. : Издательство “КСП+”, 2001. – 576 с.

2. Дудинский Д. И. 30 способов манипуляции и управления людьми [Текст] / Д. И. Дудинский. – М.; Мн. : Харвест, 2007. – 96 с.

3. Кандыба В. И. Триста техник глубокого гипноза [Текст]: в 2 т. / В. И. Кандиба. – СПб. : Лань, 2001. – Т. 1. – 400 с.

4. Карпчук Н. П. Маніпулятивні технології в рекламі [Текст] / Н. П. Карпчук // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Міжнародні відносини : наук. журн. / гол. ред. Н. Н. Коцан. – 2009. – № 11. – С. 118-121.

5. Кутуза Н. В. Гіпнотичні техніки в рекламному дискурсі [Текст] / Н. В. Кутуза // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. – Серия “Филология”. – Т. 20 (59). – 2007. – № 3. – С. 439-444.

6. Мокшанцев Р. И. Психология рекламы [Текст] / Р. И. Мокшанцев. – М. : ИНФРА-М; Новосибирск: Сибирское соглашение, 2006. – 230 с. – (Высшее образование).

7. Нейролингвистическое программирование в рекламе [Электронный ресурс] : Ч. 3 // Крыловский К. Психология рекламы : монограф. – Режым доступа: http://www. ideaura. com/psychology/neuro-linguistic_programming_3. php. – Название с экрана.

8. Шейнов В. П. Психотехнология влияния [Текст] / В. П. Шейнов. – М. : АСТ; Мн. : Харвест, 2005. – 448 с.

9. Шуванов В. И. Психология рекламы [Текст] / В. И. Шуванов. – Ростов-н/Д: Феникс, 2003. – 320 с.

УДК 159.99

Кулеша Н. П.

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ І КУРСУ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядається проблема адаптації першокурсників до умов навчання у вищих навчальних закладах, проаналізовано основні форми, зовнішні та внутрішні критерії адаптації.

Ключові слова: *психологічні умови, соціально-психологічна адаптація, взаєморозуміння, діяльність.*

В статье рассматривается проблема адаптации первокурсников к условиям обучения в высших учебных заведениях, проанализированы основные формы, внешние и внутренние критерии адаптации.

Ключевые слова: *психологические условия, социально-психолгическая адаптацыя, взаемопонимание, деятельность.*

The paper considers the problem of adaptation freshmen to the learning environment in higher education, analyzes the main forms of internal and external criteria of adaptation.

Key words: *psychological conditions, socialand psychological adaptation, mutual understating, activity.*

Значні зміни у наш час у суспільстві, які торкаються культурних, освітніх, побутових аспектів, науково-технічних, економічних, призводять до актуальності проблеми адаптації молоді до соціальних змін.

Пристосування людини до того чи іншого виду діяльності, а особливо до тієї, що перебуває в умовах підвищених психоемоційних навантажень, у першу чергу стосується її соціально-психологічних адаптаційних можливостей.

У публікаціях останніх років у галузі психології помітно зростає інтерес до адаптації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Вагомий внесок у вивчення цієї теми зробили вітчизняні вчені (В. А. Петровський, О. В. Симоненко, А. А. Налчаждян, Г. М. Шевандрін) та зарубіжні вчені (Е. Еріксон, Д. Клаузен, Дж. Морено). В окремих психологічних дослідженнях вирішуються завдання адаптації молоді до навчання у вищих навчальних закладах (О. І. Борисенко, А. В. Захарова, В. І. Медведєва).

Проблема адаптації у психології посідає одне з провідних місць, оскільки адаптація до навчальної діяльності та фахової діяльності позначається на ефективності діяльності особистості [1].

Мета статті полягає у визначенні труднощів процесу адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Найбільш загальне розуміння психологічної адаптації до нових незвичних умов передбачає формування психологічних механізмів, завдяки яким особа забезпечує свою безпеку й адекватну орієнтацію в новій ситуації. При успішній адаптації особистість отримує можливість максимально успішної самореалізації без надмірних зусиль [3, с. 9].

Вступаючи до вищого освітнього закладу, студенти стикаються з колом проблем, які пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до навчання у вищому навчальному закладі, *з* руйнуванням роками вироблених настанов, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій, набутих у середній школі, втратою роками закріплених взаємин з колективом та формуванням нових навичок, а також із невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності та поведінки.

Адаптація визначається як зумовлена змінами соціальної дійсності специфічна діяльність з оптимізації взаємодії індивіда з навколишнім середовищем. У цілому під процесом адаптації розуміється складна система перетворень, що відбувається з людиною відповідно до зміни в умовах її життя, внаслідок яких виникають певні якості:

а) адаптованість як безпосередній результат цих перетворень, тобто стан узгодження наявних якостей і вимог середовища;

б) адаптованість як інтегрована особистісна якість, що забезпечує здатність людини до подальших перетворень [4, с. 21].

Термін "адаптація" використовується в різних галузях наукового знання, однак дослідники ще не виробили єдиної думки про його зміст. Так, одні автори розглядають адаптацію як процес, результат "пристосування", а інші – як "взаємодію" людини й об'єкта адаптації, або як "взаємодію" людини та середовища.

Останнім часом поняття взаємодії все частіше має місце у визначеннях адаптації. Саме поняття "взаємодія" припускає взаємозв'язок, взаємний вплив, взаємну дію суб'єктів. Природно, що у контексті біологічної адаптації, за умови високої залежності індивіда від малорухомого середовища, термін "пристосування" більш точно відбиває суть процесу. Однак характерною стає тенденція зростання інтересу

© Кулеша Н. П., 2012

до соціально-психологічної адаптації, тому і поняття “взаємодія” набуває більшої актуальності. Як правило, опис процесу адаптації як взаємодії щільно пов’язаний із визначенням активної ролі особистості в процесі адаптації, з підвищенням статусу свідомої креативної поведінки. Поняття “взаємодія” точніше відбиває особливості процесу соціально-психологічної адаптації [5, с. 15].

Сучасні першокурсники мають труднощі в засвоєнні знань тому, що у них не сформувалися такі риси особистості, як: готовність до навчання, здатність навчатися самостійно, контролювати й оцінювати себе, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, вміння правильно розподілити свій робочий час для самостійної підготовки [1, с. 22]

Маємо констатувати, що адаптація студентів-першокурсників в умовах нового середовища, в умовах нової системи освіти у вищих навчальних закладах не завжди проходить успішно.

Отже, аналіз основних характеристик та чинників адаптації студентів дозволив на їх основі виділити концептуальну модель вивчення адаптації у виші, яка включає такі компоненти адаптації, як: адаптація до навчання та адаптація до професійної діяльності (критерії адаптації – об’єктивні й суб’єктивні та фактори адаптації – соціальні й особистісні). Причому зв’язки між представленими напрямами вивчення підкреслюють важливість особистісного чинника, його представленні в компонентах, критеріях, стадіях адаптації:

Дидактична форма: проблема підготовки до нових форм і методів навчальної діяльності, інтелектуальні можливості студентів, пристосування до структури та організації навчального процесу, уміння застосовувати знання на практиці, усвідомлення в необхідності засвоєння визначеного обсягу знань для одержання професійної освіти.

Соціально-психологічна: пристосування індивіда до групи, всього студентського колективу. У цьому контексті основною функцією адаптації є прийняття індивідом норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії, які в ньому склалися, формальних і неформальних зв’язків, стан психологічного задоволення (незадоволення), комфорту (дискомфорту), відчуття внутрішньої і зовнішньої гармонії (дисгармонії) від успішності (неуспішності).

Біологічна: адаптація організму до нових умов (кліматичних, побутових, санітарних, режиму праці, сну, фізичних навантажень, режим і якість харчування).

На процес адаптації пливають відповідні чинники, які є сукупністю умов чи обставин, що і визначають рівень, темпи, а також стійкість і результат адаптації. Знання і аналіз цих факторів є неодмінною умовою і передумовою керування адаптаційними процесами.

У школі навчання – це дозволене засвоєння навчального матеріалу на кожен урок; у ВНЗ – це навчальний процес, що має науково-пошуковий, творчий характер і пов’язаний з опануванням новими методами роботи у вищому навчальному закладі. Психологічна адаптація студентів до навчального процесу включає низку аспектів, з якими доводиться стикатися студентам на початковому етапі навчання у виші.

Важливим аспектом системи адаптації студентів в умовах навчального закладу є визначення ***критеріїв адаптації.*** Здійснений теоретичний аналіз дозволив нам визначити як **внутрішні,** так і **зовнішні критерії** процесу та результату соціально-психологічної адаптації (Л. С. Виготський, А. Ф. Лазурський, В. І. Лебедєв, А. В. Петровський).

Внутрішні критерії:

– розвинуті комунікативні здібності;

– усвідомлення потреби самоосвіти;

– висока мотивація розвитку духовності, соціальної, професійної компетентності та самоактуалізації загалом.

Зовнішні критерії:

– навички самостійності в навчальній і науковій сферах; реалізація завдань самоосвіти;

– пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу;

– комунікативна компетентність.

Усі ці труднощі різні за своїм походженням. Одні з них об’єктивно неминучі, інші носять суб’єктивний характер і пов’язані зі слабкою підготовкою, вадами виховання в родині та школі. Знання індивідуальних особливостей студента, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності і нове коло спілкування, дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес адаптації психологічно комфортним.

Вступивши до вищого навчального закладу, студенти здебільшого відчувають позитивні емоції, зростає самооцінка, з’являється можливість змінити свій соціальний статус тощо. Але більшість з них уже через кілька місяців (тижнів) починають відчувати певний дисбаланс, основною причиною якого є проблеми адаптації в умовах навчального закладу.

Загалом проблема, яка визначає неминучість адаптаційного процесу та його значення, – це одвічна проблема невідповідності суб’єктивних очікувань і умов реальної дійсності. Існує суперечливість між

інтелектуальним, творчим, особистісним потенціалом студента, з одного боку, і можливостями його реалізації, які надає навчальний заклад, – з іншого. Ці можливості завжди обмежені, а інколи навіть пов'язані з суттєвими ускладненнями організаційного, фінансового чи психологічного порядку.

Отже, порушення проблеми соціально-психологічної адаптації першокурсника у вищому закладі освіти є зумовленим реальними проблемами.

Адаптацію до умов навчання у ВНЗ проходять, у тій чи іншій формі, всі першокурсники. Проте цей процес не відбувається автоматично. Навіть на випускному курсі можна виявити особистостей, які "застрягли" на етапі адаптації, пройшли його невдало, і в результаті не змогли скористатися багатьма можливостями, які надає навчання у вищому закладі освіти. Процес навчання підпорядкований багатьом чинникам, і не всі вони сприяють успішній адаптації. Тому уявлення деяких першокурсників про процес навчання виявляються хибними, навіть наївними. Досить часто такі уявлення призводять до фрустрації і розчарування: заняття виявляються не настільки цікавими, підготовка до занять рутинною, а саме студентське життя – не таким радісним і світлим, як здавалося. Саме тоді і починається адаптаційний процес, метою якого є, окрім іншого, знаходження нових особистісних сенсів у навчальному процесі та власне у статусі студента [2, с. 17].

Таким чином, можна вести мову про успішну та неуспішну адаптацію. Неуспішна адаптація дозволяє студентові адекватно орієнтуватися в ситуації, але не надає можливості більш-менш вираженої самореалізації у рамках освітнього закладу. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у виші й, окрім того, отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації.

Очевидно, успішна адаптація до умов навчання залежить від вибору певної стратегії навчальної діяльності і напрацювання операційних механізмів для її здійснення. Ця стратегія з високою ймовірністю забезпечує максимально повну самореалізацію особистості в умовах вищого закладу освіти (мається на увазі не лише навчальна, а й позанавчальна діяльність, наприклад, студентське самоврядування, різноманітні види самодіяльності, спілкування, студентські об'єднання тощо). Вміння реалізувати себе в багатьох формах діяльності, передбачених у вищому закладі освіти, і визначають адаптованість до студентського життя. Пропонується така типологія стратегій поведінки в ситуації навчання, які визначаються уже після першої сесії:

– соціальна бажаність;

– шлях найменшого опору;

– навчання для "себе" [1, с. 159].

Отже, адаптація студентів в умовах вищого навчального закладу є складним, багатоаспектним, динамічним процесом. Перспективами подальших досліджень у цій сфері спрямовуватимуться на забезпечення швидшого процесу адаптації студентів до навчальної діяльності у ВНЗ.

Водночас залишаються недостатньо вивченими, розрізненими аспекти індивідуально-типологічних проявів адаптації, трансформація характеристик адаптації та зв'язок їх зі змінами особистості в процесі адаптації як етапу особистісного розвитку, що й зумовило вибір напряму дослідження.

Література:

1. Агаджанян Н. А. Адаптация и резервы организма. / Агаджанян Н. А. – М. : ФиС, 1983. – 175 с.

2. Бохонкова Ю. Деякі методологічні аспекти аналізу закономірностей адаптації студентів-першокурсників до умов навчальних закладів / Ю. Бохонкова // Освіта на Луганщині. – 2006. – № 1. – С. 15-18.

3. Клочек Л. В. Психологічні проблеми соціалізації особистості в період юності / Л. В. Клочек // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ДП "Інформаційно-аналітичне агентство", 2008. – С. 147-158.

4. Научитель Е. Д. Адаптація студентів до ВНЗ / Е. Д. Научитель // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 7. – С. 21-23.

5. Началджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – 2-е изд., дополненное. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.

УДК 159.922.7

Майстренко Т. М.

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТАМ ЗАЛЕЖНО ВІД РІВНЯ ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті аналізуються дослідження регуляції навчальної діяльності. На основі даних емпіричного дослідження описано структуру та рівні ціннісної регуляції навчальної діяльності. Увагу акцентовано на питанні ціннісної підтримки навчальної діяльності студентів. Основними методами ціннісної підтримки навчальної діяльності студентів є використання організаційно-педагогічних особливостей кредитно-модульної системи та ціннісна підтримка розвитку здібностей. Ціннісна підтримка навчальної діяльності здійснюється з урахуванням рівня ціннісної регуляції навчальної діяльності. Основною метою ціннісної підтримки є розвиток рефлексії та здібностей студентів.

Ключові слова: *здібності, кредитно-модульна система, навчальна діяльність, ціннісна підтримка, ціннісна регуляція.*

В статье анализируются исследования регуляции учебной деятельности. На основе данных, полученных в ходе эмпирического исследования, описана структура и уровни ценностной регуляции учебной деятельности. Основное внимание уделяется вопросу ценностной поддержки учебной деятельности студентов. Использование организационно-педагогических особенностей кредитно-модульной системы и ценностная поддержка развития способностей являются основными методами ценностной поддержки учебной деятельности. Ценностная поддержка учебной деятельности осуществляется с учетом уровня ценностной регуляции учебной деятельности. Главной целью ценностной поддержки является развитие рефлексии и способностей студентов.

Ключевые слова: *кредитно-модульная система, способности, учебная деятельность, ценностная поддержка, ценностная регуляция.*

The value support of learning activity is analyzed in the article. The structure and levels of value regulation are described on the basis of data obtained during empirical study. The organization-pedagogical characteristics of ECTS and the abilities development value suppor are the main value support of learning activity methods. We take into account the level of value regulation for value support of learning activity. The development of reflection and the student’s abilities are the main aim of value support.

Key words: *abilities, ECTS, leaning activity, value support, value regulation.*

Кредитно-модульна система, що запроваджується у навчальний процес вишів, потребує вищого рівня самостійності студентів у визначенні навчальних пріоритетів. Однак простежуються певні відмінності в адаптації студентів до кредитно-модульної системи навчання. Ці відмінності значною мірою визначаються особливостями ціннісної регуляції навчальної діяльності. На запобігання або подолання труднощів студентів спрямоване запровадження прийомів ціннісної підтримки, що забезпечує динаміку ціннісної регуляції навчальної діяльності.

У психології проблема регуляції переважно розглядається з погляду її структурно-функціональних та індивідуально-стильових особливостей (О. О. Конопкін, В. І. Моросанова, О. К. Осницький, Р. Р. Сагієв) [3; 6; 11]. Особливості регуляції мислительної діяльності висвітлені у роботах В. О. Моляко, І. Д. Пасічника, Н. І. Пов’якель [5; 12; 14]. Останнім часом посилюється увага до вивчення ситуаційних та особистісно-ціннісних детермінант процесу регуляції (З. С. Карпенко, О. Л. Музика, Г. К. Радчук) [2; 8; 16].

Поділ регуляційних процесів на ситуаційно-ціннісну і суб’єктно-ціннісну регуляцію вводить О. Л. Музика [7]. Перша характерна для більшості людей, друга – для творчо обдарованих особистостей. Основу регуляційних процесів становлять суб’єктні цінності, тобто ізоморфні щодо конкретної життєвої ситуації особистісні цінності. Суб’єктні цінності утворюються із поєднання моральнісних цінностей, які визначають правила активності у міжособистісних стосунках, та діяльнісних цінностей, тобто вмінь і здібностей, що є внутрішнім ресурсом активності.

Вивчення регуляції навчальної діяльності представлене роботами Ю. О. Мислав ського, Н. О. Никончук, О. К. Осницького, А. Е. Пасніченко, Н. І. Пов’якель, А. С. Шарова [4; 10; 11; 13; 14; 18]. Ці автори, зокрема, підтримують тезу про те, що важливим чинником регуляції є особливості ціннісної сфери студентів. Саме суб’єктне ставлення до власних дій та вчинків, яке визначається цінностями особистості, на думку О. К. Осницького, є важливою умовою успішності навчання [11]. Ю. А. Мислав ський наголошує на тому, що цінності, зокрема, й професійні та освітні, виконують регулюючу функцію, якщо вони транслюються через носіїв цих цінностей – референтних осіб [4].

Однак чимало студентів мають у навчанні проблеми як діяльнісного характеру, пов’язані із якістю та

© Майстренко Т. М., 2012

швидкістю засвоєння знань та умінь, так і зумовлені особливостями ціннісної сфери студентів. Аналіз літератури з проблеми розвитку та удосконалення навчальної діяльності показав, що психологічна допомога може здійснюватися у двох напрямах. Перевага зазвичай надається педагогічним методам та прийомам через удосконалення методики викладання, запровадження інноваційних методів освіти, внесення змін у систему організації навчання: модульно-розвивальна система (А. Фурман), активні методи навчання (А. А. Вербицький), спільна продуктивна діяльність (В. Я. Ляудис), діалогічний стиль спілкування (О. Є. Сапогова), освітній діалог (Г. Радчук) [16; 17]. Надання психологічної допомоги студентам орієнтоване на розвиток суб'єктності та актуалізацію особистісних ресурсів через консультативну та тренінгову роботу (Н. І. Пов'якель, Ю. М. Швалб) [14; 19].

Психологічна допомога може здійснюватися також шляхом надання ціннісної підтримки. Введене О. Л. Музикою у рамках суб'єктно-ціннісного аналізу поняття ціннісної підтримки особистісного росту визначається як сукупність форм і методів надання психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію особистісних цінностей людини чи їх актуалізацію з метою саморозвитку особистості та підтримання самоідентичності в процесі вирішення життєвих завдань. Одним з основних ресурсів, які забезпечують регуляцію діяльності та розвиток особистості, автор розглядає здібності [9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Особливості ціннісної регуляції навчальної діяльності у виші, труднощі, з якими стикаються студенти у навчальному процесі, та способи і прийоми їх корекції описані здебільшого в традиційній системі. Разом з тим можливості кредитно-модульної системи щодо здійснення ціннісної підтримки навчальної діяльності студентів недостатньо досліджені.

Завдання статті полягає в аналізі методів та прийомів надання ціннісної підтримки студентам на різних рівнях ціннісної регуляції навчальної діяльності в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Ціннісну регуляцію навчальної діяльності ми розглядаємо як свідомий динамічний процес, який включає планування, виконання, контроль та рефлексію результатів діяльності, здійснюється на основі ціннісного ставлення до неї та спрямований на саморозвиток.

До структури ціннісної регуляції навчальної діяльності включено ціннісний, референтний, діяльнісно-операційний та результативно-корегуючий компоненти (рис. 1.1.). Виокремлення таких структурних компонентів є відображенням твердження про взаємодію діяльнісних, соціальних та ціннісних механізмів регуляції навчальної діяльності.

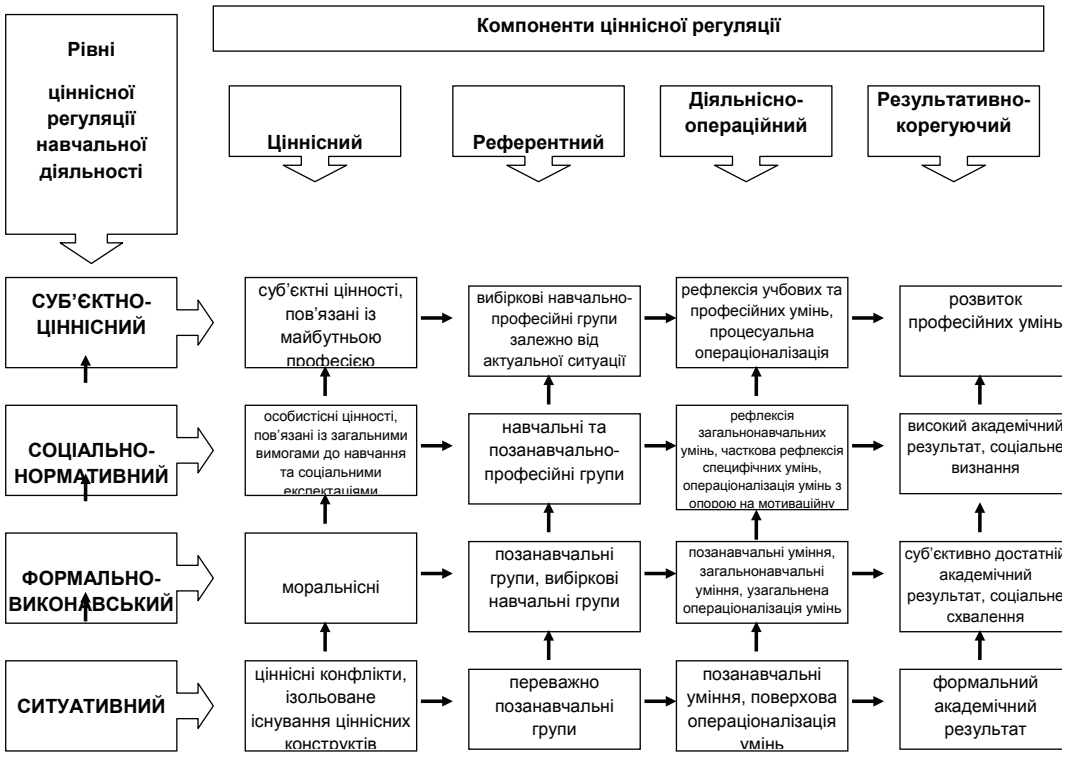


Рис. 1.1. Теоретична модель ціннісної регуляції навчальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи

Дослідження ціннісної регуляції навчальної діяльності та розробка і впровадження прийомів ціннісної підтримки здійснювалося на базі соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету. У дослідженні взяли участь студенти 2-5 курсів спеціальностей "Менеджмент організа-

ції”, “Соціальна педагогіка”, “Практична психологія” та “Психологія”.

На основі теоретичного аналізу та узагальнення результатів емпіричного дослідження було виокремлено чотири рівні ціннісної регуляції навчальної діяльності студентів: ситуативний, формально-виконавський, соціально-нормативний та суб’єктно-ціннісний.

Як показали результати дослідження, на ситуативному, формально-виконавському та соціально-нормативному рівнях ціннісної регуляції студенти стикаються з труднощами у навчальній діяльності. На ситуативному рівні ціннісної регуляції навчальної діяльності типовими є такі проблеми: низький рівень рефлексії учбових умінь, недостатньо сформована здатність до операціоналізації умінь, відсутність схвалення чи поцінування навчальної діяльності з боку референтного оточення, недиференційована ціннісна свідомість, нестача моральнісних та діяльнісних ресурсів здійснення навчальної діяльності, нездатність диференційовано оцінити результат навчання та відкоригувати процес регуляції навчальної діяльності, навчальна діяльність не є особистісною цінністю та не пов’язана із життєвими планами і намірами.

Серед труднощів студентів формально-виконавського рівня ціннісної регуляції навчальної діяльності можна виокремити такі: низька здатність до рефлексії навчально-професійних умінь, поверхова здатність до операціоналізації навчально-професійних умінь, переважання референтного оточення з позанавчальної діяльності, переважання моральнісних цінностей, брак діяльнісних ресурсів, пов’язаних із навчальною діяльністю; недостатньо розвинена здатність до коригування регуляції навчальної діяльності; переважання зовнішньої мотивації навчальної діяльності; навчальна діяльність не є особистісною цінністю та не пов’язана із життєвими планами і намірами.

До проблем студентів соціально-нормативного рівня регуляції навчальної діяльності належать такі: брак діяльнісних ресурсів, пов’язаних із професійною діяльністю; переважання орієнтації на соціальну оцінку, а не на внутрішні ціннісні критерії; навчально-професійні уміння не розглядаються у часовій професійній перспективі.

Таким чином, можна дійти висновку, що проблеми, пов’язані з регуляцією навчальної діяльності, значною мірою зумовлені особливостями ціннісної свідомості студентів та недостатньо розвиненою здатністю до рефлексії навчально-професійних умінь.

Наявність цих труднощів зумовлює необхідність здійснення ціннісної підтримки регуляції навчальної діяльності студентів. Ціннісну підтримку регуляції навчальної діяльності студентів ми розглядаємо як систему психологічних впливів, спрямованих на рефлексію труднощів навчально-професійної діяльності та на актуалізацію діяльнісних і соціальних ресурсів, які сприяють переходу на вищі рівні ціннісної регуляції навчальної діяльності.

Згідно з виділеними у теоретичній моделі нашого дослідження рівнями і компонентами ціннісної регуляції та результатами емпіричного дослідження ціннісна підтримка має бути спрямована: на розвиток рефлексії навчально-професійних умінь та здатності до їх операціоналізації (діяльнісно-операційний та результативно-корегуючий компоненти); на формування професійного референтного оточення (референтний компонент); на актуалізацію у ціннісній свідомості моральнісних та діяльнісних ресурсів регуляції навчальної діяльності (ціннісний компонент).

Згідно з названими напрямами ціннісної підтримки здійснювався підбір організаційно-педагогічних та психологічних методів і прийомів розвитку ціннісної регуляції навчальної діяльності. Організаційно-педагогічні засоби надання ціннісної підтримки зумовлені особливостями організації навчання в умовах кредитно-модульної системи. До них, зокрема, ми зараховуємо можливість здійснювати вибір власної стратегії навчальної діяльності, використання професійно-орієнтованих завдань та комп’ютерне тестування, включення у різні види позанавчальної діяльності як спосіб отримання визнання.

Процес реалізації програми ціннісної підтримки регуляції навчальної діяльності ґрунтувався на програмі надання ціннісної підтримки з використанням проблемно-орієнтованих технік ціннісної підтримки розвитку здібностей. Основним механізмом, на який спирається ціннісна підтримка, є розвиток рефлексивних механізмів, активна позиція досліджуваного та прийняття ним ролі співдослідника, адже лише за цієї умови ціннісна підтримка може бути ефективною [15].

Програма ціннісної підтримки навчальної діяльності включає низку послідовних та взаємопов’язаних етапів (табл. 1).

Перший етап – реконструкція ціннісної свідомості за допомогою методики моделювання ціннісної свідомості [15]. Спільно з досліджуваними аналізуються факторно-семантичної моделі, що допомагає студентам визначитися з особливостями власної системи цінностей та виявити можливі труднощі у ціннісній регуляції навчальної діяльності.

Другий етап – пошук діяльнісних, соціальних та особистісно-ціннісних ресурсів регуляції навчальної діяльності на основі рефлексії дієво-операційної складової навчально-професійних здібностей, кола референтних осіб, особистісних якостей та власного досвіду навчання. Це здійснювалося шляхом заповнення карти МВДЗ [1].

Таблиця 1

Етапи, напрямки та показники ефективності ціннісної підтримки регуляції навчальної діяльності

Етапи ціннісної підтримки	Напрямок ціннісної підтримки	Показники ефективності ціннісної підтримки		
		Ситуативний рівень регуляції	**Формально-виконавський рівень регуляції**	**Соціально-нормативний рівень регуляції**
Повторна реконструкція ціннісної свідомості (контрольний зріз)	актуалізація ресурсів регуляції навчальної діяльності у ціннісній свідомості досліджуваних	поява значущих цінностей та зняття ціннісної конфліктності	актуалізація діяльнісних цінностей, пов'язаних з навчально-професійною сферою	поява суб'єктних цінностей, пов'язаних із професійною діяльністю
Ціннісна підтримка регуляції навчальної діяльності (формувальний вплив)	поетапна рефлексія дієво-операційних та соціальних ресурсів здійснення навчальної діяльності	усвідомлення дефіциту ресурсів для навчальної діяльності та пошук необхідних умінь і соціальних стосунків шляхом рефлексії виконання професійно-орієнтованих завдань	усвідомлення браку діяльнісних ресурсів регуляції навчальної діяльності та пошук учбово-професійних умінь і відповідного референтного оточення шляхом рефлексії виконання професійно-орієнтованих завдань та інших видів навчальних робіт	усвідомлення браку діяльнісних ресурсів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, та пошук професійних умінь і референтного оточення шляхом рефлексії виконання професійно-орієнтованих завдань та здійснення професійної діяльності
Первинна реконструкція ціннісної свідомості (констатувальний зріз)	актуалізація проблем, пов'язаних із регуляцією навчальної діяльності, у ціннісній свідомості досліджуваних	відсутність усвідомлюваних ресурсів для здійснення навчальної діяльності, наявність деструктивних чинників регуляції, конфліктність соціальних та діяльнісних ресурсів	обмеженість ресурсів для здійснення навчальної діяльності, зумовлена браком діяльнісних ресурсів	обмеженість ресурсів для здійснення навчальної діяльності, пов'язана із звуженням перспектив професійного розвитку

При чому значимим був не лише факт усвідомлення та оцінки актуального стану розвитку здібностей, але й визначення прогнозу їх розвитку або набуття нових умінь та формування іншої системи соціальних стосунків. Як зазначала частина досліджуваних, заповнення карти МВДЗ мало тривалий у часі ефект, адже навіть після проведення дослідження намагалися для себе проаналізувати, що саме і наскільки добре вони вміють робити. Однак потрібно зазначити, що не всі студенти були здатні визначити уміння або особистісні якості, які б могли слугувати ресурсом для розвитку окремих компонентів регуляції, або із референтними особами, компетентними у навчальній діяльності.

Третій етап – актуалізація ресурсного потенціалу (здібностей та референтного оточення) у свідомості досліджуваних шляхом повторної реконструкції ціннісної свідомості. Студентам пропонувалося замінити частину названих цінностей (не більше третини) на інші, які б стосувалися навчально-професійної діяльності. Такий підхід є відображенням тієї позиції, що ресурси для ціннісної підтримки мають відшуковуватися у ціннісній свідомості самих досліджуваних. Крім того, не менш важливим є факт усвідомлення цих цінностей, узгодження їх з іншими ціннісними утвореннями та діяльнісне підтвердження реальними вчинками.

Застосування програми ціннісної підтримки неоднозначно сприймалося студентами на різних рівнях ціннісної регуляції навчальної діяльності. Найбільше складнощів виникло у роботі зі студентами ситуативного рівня ціннісної регуляції навчальної діяльності. Основна проблема полягала у відсутності бажання вносити певні зміни у регуляцію навчальної діяльності. Під час обговорення студенти адекватно сприймали виявлені труднощі, погоджувалися з тим, що це справді їм притаманне (особливо у ситуаціях, коли до групи особистісних цінностей входили цінності з негативним семантичним навантаженням), давали пояснення, чому ці цінності їм притаманні та з ким зі значимих осіб вони пов'язані. Однак на етапі повторної реконструкції ціннісної свідомості не вважали за потрібне щось змінювати, оскільки не вбачали в наявній ситуації для себе проблему.

Це ще раз підтверджує тезу про те, що психологічна допомога, спрямована на розвиток навчально-професійних здібностей, може бути ефективною лише за умови, якщо суб'єкт (студент) усвідомлює потребу в ній. А у студентів ситуативного рівня регуляції така потреба відсутня, адже важливішими для них є уміння із позанавчальної діяльності, в якій вони вбачають перспективи свого особистісного або професійного розвитку.

Частина студентів також переживала труднощі, пов'язані із нестачею ресурсів у сфері навчальної діяльності. Реконструкція ними ціннісної свідомості полягала у тому, що вони лише автоматично заміняли цінності з негативним значенням на антонімічні цінності, наприклад, "безвідповідальний" на "відповідальний". Інша тенденція полягала у тому, що замінюючи цінності, частина досліджуваних достатньо формально використовували морально-етичні цінності.

Така ситуація спонукала нас до пошуку додаткових прийомів ціннісної підтримки, які б насамперед актуалізували діяльнісні ресурси регуляції навчальної діяльності. Як прийоми ціннісної підтримки ми розглядаємо виконання професійно-орієнтованих завдань. Найважливішими для усвідомлення і розвитку навчально-професійних умінь є етапи демонстрації, самоаналізу та саморозвитку. Тому в ході надання ціннісної підтримки студентам пропонувалося згадати власний досвід виконання професійно-орієнтованих завдань, визначитися з тим, які саме складові навчально-професійних умінь та професійно-важливі якості у них найкраще розвинені. Разом з цим потрібно було вказати, у кого ще зі студентів або інших осіб, пов'язаних із професійною діяльністю, ці показники також сформовані. Виокремлені характеристики та референтних осіб відповідно пропонувалося включити до оцінної решітки ММЦС на етапі повторної реконструкції.

Позитивне значення також має індивідуальний досвід успішної навчально-професійної діяльності: проходження практики, включення у діяльність із високим потенціалом розвитку професійних умінь – участь у навчальних тренінгах або інтервізійних групах, робота у волонтерських чи громадських організаціях, власні спроби самостійної професійної діяльності.

Як показав етап повторної реконструкції ціннісної свідомості, у результаті ціннісної підтримки відбулися такі зміни у ціннісній свідомості студентів: зниження конфліктності цінностей, поява цінностей із позитивною конотацією (на ситуативному рівні); наявність зв'язку між діяльнісними та моральнісними цінностями, поява діяльнісних цінностей, що відображають вимоги до виконання навчальної діяльності (на формально-виконавському рівні); збільшення суб'єктних цінностей, пов'язаних із навчально-професійною діяльністю (на соціально-нормативному рівні ціннісної регуляції).

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна дійти таких висновків.

Ціннісна регуляція навчальної діяльності є свідомим динамічним процесом, який включає ціннісний, референтний, діяльнісно-операційний та результативно-корегуючий компоненти і має рівневу структуру.

Проблеми навчальної діяльності студентів значною мірою зумовлені особливостями їх ціннісної свідомості та недостатньо розвиненою здатністю до рефлексії навчально-професійних умінь.

Вирішення можливих проблем навчальної діяльності студентів здійснюється шляхом змін в організації навчально-виховного процесу відповідно до вимог кредитно-модульної системи, а також шляхом надання ціннісної підтримки.

Ціннісна підтримка навчальної діяльності здійснюється з урахуванням рівня ціннісної регуляції навчальної діяльності й орієнтована на пошук внутрішніх ресурсів розвитку, рефлексію здібностей та їх інтеграцію до ціннісної сфери студентів.

Література:

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / З. С. Карпенко. – К. : ТОВ "Міжнар. фін. агенція", 1998. – 216 с.

2. Конопкин О. А. общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А.Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128-135.

3. Мислављский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.

4. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). – К. : "Освита Украины", 2007. – 388 с.

5. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М. : Наука, 2001. – 192 с.

6. Музика О. Л. Дві лінії і дві регуляційні схеми розвитку особистості / Музика Олександр Леонідович // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць. – К. : Логос, 2011. – Т. 2. – С. 43-50.

7. Музика О. Л. Здібності у системі ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості / Музика О. Л. // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 5. – Ч. І. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 49-55.

8. Музика О. Л. Ціннісна підтримка особистісного розвитку як теоретична та прикладна проблема / О. Л. Музика // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка "Актуальні проблеми психології" у 12 томах / За ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Випуск 8. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 177-188.

9. Никончук Н. О. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19. 00. 07 "Педагогічна та вікова психологія" / Никончук Наталія Олександрівна. – К., 2009. – 20 с.

10. Осницкий А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 52-59.

11. Пасічник І. Д. Психологічні характеристика індивідуального мислення // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. Тематичний випуск: “Сучасні дослідження когнітивної психології”. – Острог: Вид-во Національного університету “Острозька академія”, 2009. – Вип. 13. – С. 3-14.

12. Пасниченко А. Э. Проблема ценностной регуляции научной деятельности студентов вузов / А. Э. Пасниченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Збірник Наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. 1. – С. 298-318.

13. Пов’якель Н. І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: [монографія] / Надія Іванівна Пов’якель. – Вид. 2, випр. і доп. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 298с.

14. Професійно-орієнтовані завдання з психології / За ред. О. Л. Музики. Навчальний посібник. – 2-ге вид. перероб і доп. – Житомир, 2010. – 587 с.

15. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія / Галина Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.

16. Фурман А. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – № 4. – С. 137-163.

17. Шаров А. С. Процесс и структура учения студентов в высшей школе / А. С. Шаров // Электронный научный журнал “Вестник Омского государственного педагогического университета”. – Выпуск 6. – www/ omsk. edu.

18. Швалб Ю. М. Поняття суб’єкта учбової діяльності / Ю. М. Швалб // Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 303-315.

УДК 159.923

Матласевич О. В.

РОЛЬ ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ВИРІШЕННІ АКТУАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИХ ПРОБЛЕМ

У статті обґрунтовується роль історико-психологічних досліджень у вирішенні актуальних соціально значущих проблем. На думку автора, вирішення тих чи інших соціальних проблем можливе тільки на основі їх усвідомлення і прийняття. Розглядаються такі актуальні проблеми, як дисгармонія суспільно-історичного і психологічного планів розвитку, соціальні суперечності і конфлікти, негативне або індиферентне ставлення людини до дійсності, її соціальна пасивність. Серед ключових проблем нашого суспільства виділяються труднощі у формуванні та розвитку цілісної, здорової особистості, її самовизначення, а також розмитість ідентичності та виховного ідеалу.

Ключові слова: *історико-психологічне дослідження, усвідомлення, соціальна пасивність, особистість, самовизначення, ідентичність, ідеал.*

В статье обосновывается роль историко-психологических исследований в решении актуальных социально значимых проблем. По мнению автора, решение тех или других социальных проблем возможно только на основе их осознавания и принятия. Рассматриваются такие актуальные проблемы, как дисгармония общественно-исторического и психологического планов развития, социальные противоречия и конфликты, негативное или индифферентное отношения человека к действительности, его социальная пассивность. Среди ключевых проблем нашего общества автор выделяет трудности в формировании и развитии целостной, здоровой личности, ее самоопределения, а также размытость идентичности и воспитательного идеала.

Ключевые слова: *историко-психологическое исследование, осознавание, социальная пассивность, личность, самоопределение, идентичность, идеал.*

The role of historical psychological researches in the solution of actual socially significant issues is grounded in the article. From the author’s perspective, solution of any social problems is only possible when the problems are realized and accepted. The article looks at such actual problems as disharmony of socio-historical and psychological plans of the development, social contradictions and conflicts, a person’s negative or indifferent attitude towards reality, his/her social passiveness. Among key problems of our society the author outlines difficulties in forming and developing holistic and healthy personality, his/her self-determination, and also blur of identity and pedagogical ideal.

Key words: *historical psychological researches, realization, social passiveness, personality, self-determination, identity, ideal.*

“Будь-яка наука може вважати себе повноцінною
і бути такою насправді лише тоді,
коли вона творчо й сумлінно віддзеркалює
у сьогоденних здобутках свій історичний поступ,
спираючись у русі до нового на плечі своїх геніальних діячів” (В. А. Роменець)

Ідеї культурно-історичної психології все частіше стають пріоритетним напрямом розвитку низки актуальних психологічних досліджень. Саме ця тенденція визначає суміжне поле інтересів вітчизняних і зарубіжних учених і стає необхідною основою сучасних наукових проектів. Так, починаючи із 90-х років в Україні та Росії проведена низка цікавих історико-психологічних досліджень, у 2009 році створено Міжнародну організацію культурно-діяльнісних досліджень, ідейною основою якої є подальша розробка та впровадження концепції культурно-історичного розвитку психіки Л. С. Виготського. Простежується активне проведення Міжнародних та Всеукраїнських наукових та науково-практичних конференцій із історії психології та її підгалузі – історичної психології, на яких проголошується, що осмислення наукової спадщини попередніх поколінь, її ретроспективна рефлексія є необхідною умовою розв’язання багатьох проблем сучасної психологічної науки та суспільства загалом. З погляду психології, новітні соціальні проекти і технології, спрямовані на майбутнє, не можуть не опиратися на історичні прецеденти, яких в історії будь-якої країни багато і які формують особливості менталітету тієї чи іншої країни.

Виходячи із вищезазначеного, нами було визначено мету цієї статті: на основі узагальненого аналізу сучасних досліджень у галузі історії психології обґрунтувати їхню роль у вирішенні актуальних соціально значимих проблем.

© Матласевич О. В., 2012

Загалом історико-психологічна рефлексія почала свій розвиток уже на ранніх етапах історіогенезу, тоді, коли у людини виникло усвідомлення її історичної приналежності. Розвиток історико-психологічного знання в різних країнах істотно відрізнявся як хронологічними межами, так і спрямованістю питань, змісту ідей, які розглядалися.

В європейській науці виділення історико-психологічних проблем, а також перші спроби історико-еволюційного дослідження психіки виникли у другій половині XIX ст. (Г. Спенсер, Л. Леві-Брюль, К. Леві-Строс, Х. Штейнталь, М. Лацарус, В. Вундт). Емпіричних дослідженгь на цьому етапі практично не було і розробки носили описовий характер.

Проблеми історичної психології у вітчизнячній психології першої половини XX ст. розглядалися в роботах Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, А. Р. Лурія, Б. Д. Поршнєва, В. А. Роменця, Л. І. Анциферової, О. М. Тутунджяна та ін. Так, Л. С. Виготський обґрунтував принцип культурно-історичної детермінації психіки, який став одним із базових у побудові наукової психології. У працях А. Р. Лурія була зроблена спроба емпіричного вивчення історичного розвитку пізнавальних процесів. Становлення людини під час антропогенезу і перших стадій історичного розвитку суспільства досліджував Б. Д. Поршнєв. Українським психологом В. А. Роменцем започатковано суб'єктно-вчинковий підхід у психології. На сучасному етапі психологія вчинку виступає як концепція, в якій її автори намагаються об'єднати гуманістичні ідеї з іншими, що виникли в минулому.

Однак зазначені роботи були поодинокими. І лише у 1970-х роках було накопичено достатньо знань, які стали підґрунтям для виникнення історичної психології як міждисциплінарної галузі. Історичну психологію варто відрізняти від історії психології. Історія психології – одна із галузей психологічної науки, яка вивчає закономірності формування і розвитку поглядів на психіку на основі аналізу різних підходів до розуміння її природи, функцій і генезису [4]. В історії психології вивчається не сама психічна реальність, а уявлення про неї, якими вони були на різних етапах розвитку науки. Історична психологія – це теж галузь психології, однак вона вивчає розвиток психіки у соціально-історичному аспекті, досліджує співвідношення психічної діяльності та історично розвивального світу культури психологічних феноменів як чинників, що впливають на формування продуктів культури. Предметом історичної психології є психологічні особливості становлення пізнання, світосприймання, особистості, засвоєння людьми звичаїв та ритуалів у різні епохи (В. Вундт); закономірності соціогенезу вищих психічних функцій у їхньому загальному історичному розвитку; специфіка побудови свідомості в різних суспільно-економічних формаціях [3].

Сьогодні історична психологія є одним із найбільш перспективних напрямів розвитку психологічної науки, яка ставить і намагається відповісти на такі актуальні сьогодні запитання: як людина вписується в історію, творячи її, і як вона сама визначається нею у своєму психічному розвитку. Відповідь на ці запитання, своєю чергою, дає можливість отримати більш коректне уявлення про сучасну людину, особистість в українському суспільстві.

Сучасний український дослідник І. Г. Белявський зазначав, що "історія науки – це історія людської спільноти, відповідно, сукупний результат її задумів і емоційних ставлень; надій і розчарувань; періодів мирного співіснування і нещадної боротьби, словом, всього того, що становить психологічну історію людства" [1, с. 41].

На нашу думку, ті глибинні зміни, які відбуваються сьогодні в усіх сферах сучасного суспільства, як ніколи потребують досліджень історичної психології. Змінюється система соціально-економічних стосунків, відбуваються серйозні трансформації у сфері духовного життя, у світогляді та свідомості людини. В цих умовах важливо зрозуміти витоки всіх сучасних подій, свого власного статусу і позиції, загострюється рефлексія щодо закономірностей і тенденцій історичного розвитку загалом.

Відомо, що у психології по-різному ставляться до впливу минулого на теперішнє. Одні вважають (З. Фрейд, зокрема), що психологічне теперішнє детерміновано минулим і для розуміння сучасної людини та прогнозування її майбутнього потрібно добре розбиратися в її минулому. Інші, зокрема А. Адлер, наполягають на детермінації майбутнім (цілями, життєвими планами, мріями). Однак ніхто не стане заперечувати, що минуле присутнє у нашому житті у формі досвіду, у колективній пам'яті поколінь, наприклад, про голодомор, світову та афганську війну, радянське будівництво промислових гігантів тощо. І це не тільки стосується недавнього минулого, але і досвіду попередніх поколінь, який знайшов відображення в історії країни загалом, у конкретних сімейних історіях [6].

Мабуть, недарма у практичній психології та психотерапії значне місце належить дослідженню та усвідомленню людиною власної історії. Адже людина – це системоутворююча, інтегральна складова цілісного історичного процесу, його суб'єкт. Завдяки своїй активній діяльності, своєму ставленню до дійсності людина творить і перетворює історію, є її головною рушійною силою. Будь-які суспільно-історичні перетворення, вирішення тих чи інших соціальних проблем можливе тільки на основі їх усвідомлення і прийняття людиною, її зацікавленості у їх здійсненні. Від активності людей, їхньої волі, характеру включеності в суспільне життя залежать результати і хід розвитку історії. Тому важливо

зрозуміти, як людина вписується в історію на кожному етапі її розвитку, як вона реагує на суспільно-історичні процеси, що привноситься нею в історію, і як на неї впливають ідеї, прагнення, переживання людей. А це звертає нас безпосередньо до дослідження психології в минулому.

Людина – не тільки суб'єкт історії, але одночасно є і її об'єктом, продуктом. За своєю природою людина є суспільною істотою – в суспільстві й у взаємодії з людьми, з культурою людина отримує умови і джерела свого розвитку, засвоює систему значень, формується як особистість. Людська психіка та її вищий продукт – свідомість – підпорядковуються, в першу чергу, історичним закономірностям (Л. С. Виготський). Створивши історію, людина виявляється органічно включеною в неї. Кожна людина несе в собі відбиток своєї культури, свого історичного часу. Зі зміною суспільства змінюється психологія людини – настанови, цінності, потреби.

Крім того, заслуговує уваги і проблема співвідношення індивідуального і колективного в житті окремої людини. Здобуваючи життєвий досвід, людина розширює свої попередні знання і підвищує свою готовність орієнтуватися в складних або неочікуваних ситуаціях. Вирішуючи будь-яку проблему, ми свідомо чи несвідомо відтворюємо норми і форми діяльності, одержані в минулому, трансформуємо відповідно до нових умов загальнолюдський досвід, який є потужним еволюційним ресурсом розвитку людини і суспільства. Нашарування "життєвих практик" у соціумі об'єктивує соціальне значення індивідуальних життєвих зразків (вдалих-невдалих кар'єр, міграцій, стратегій виживання тощо), створюючи і розвиваючи "банк" соціального досвіду [6]. Таким чином, у понятті досвіду закладений подвійний часовий горизонт минулого і майбутнього. Досвід створює такі типізації, які одночасно закріплюють і "розбавляють" минулі фіксації події для використання в майбутньому. Історико-психологічний аналіз сприятиме перетворенню цього процесу у свідомо контрольований і керований, тим самим істотно розширюючи суб'єктивно-особистісний простір людини, збільшуючи її пізнавальні та перетворювально-діяльнісні потенціали у взаємодії зі світом. Х. Ортега-і-Гассет пише: "Навчимося, однак, витягувати з минулого, якщо не позитивний, то хоча б негативний досвід. Минуле не надоумить, що робити, але підкаже, чого уникати" [5, с. 311].

Очевидно, що недооцінка психологічної складової в реальному історичному процесі може спричинити серйозні наслідки в практичному плані. Виникає дисгармонія суспільно-історичного і психологічного планів розвитку, що є джерелом розвитку соціальних суперечностей і конфліктів, зумовлює негативне або індиферентне ставлення людини до дійсності, її соціальну пасивність. Одним із основних чинників, які призводять до цього, на думку психологів, є загострене відчуття безсилля, деіндивідуалізація, розмитість групової належності (несформованість або втрата національної ідентичності).

Ця проблема раніше не розглядалася в нашій країні. На нашу думку, частково це можна пояснити тим, що були відсутні якісні відмінності в соціальних позиціях і інтересах різних суспільних груп, що в свою чергу, виключало соціальну суперечність і визначало відносну стабільність суспільства. Друга причина – у формах управління суспільством, серед яких домінували адміністративно-командні методи й ігнорувалися соціально-психологічні чинники. І, нарешті, важливою обставиною, яка визначила неувагу до цієї проблеми, є пануюча в нашій країні ідеологія з характерним для неї принципом економічного детермінізму. Головна увага при вирішенні питань суспільного розвитку зверталася на економічні, виробничі стосунки, які розглядалися як головні, онтологічно первинні. Всі інші підструктури суспільства були вторинними надбудовами. Як зазначав з цього приводу М. Бердяєв, "все життя… вся духовна культура, вся людська культура…. є лише відображення, рефлекс, а не справжня реальність. Відбувається … процес обездушування історії…" (Бердяев М. А., 1990).

У сучасних умовах, коли суспільство перетворюється у своїй основі, стає мобільним, втрачає однорідність, а благополуччя людини залежить від її активності, ігнорування психологічного чинника стає неможливим. У зв'язку з цим вважаємо, що історико-психологічні дослідження можуть значно оптимізувати процес вирішення актуальних соціально значимих проблем.

Серед ключових проблем нашого суспільства ми виділяємо проблему формування та розвитку цілісної, здорової особистості, обов'язковою умовою якого є адекватне самовизначення (хто я? чи можу я себе поважати, любити?) та самоідентичність, яка, своєю чергою, нерозривно пов'язана із соціальною та національною ідентичністю. На нашу думку, осмислення та прийняття нашого минулого, нашої історії слугують не лише засобом саморозуміння, а й саморозвитку, самопроектування, що має стати змістом виховного процесу та науково-практичних досліджень. Як зазначає Н. В. Чепелєва, не лише світ породжує текст, а й текст породжує світ, а значить і людину в ньому [7].

Відомо, що одним із важливих механізмів соціалізації людини є ідентифікація з тими або іншими соціальними суб'єктами, особистостями, які соціум визначає як історичні. Традиційно під історичною особистістю розуміють видатного державного, громадського чи національного діяча, який значно впливає на хід соціально- і культурно-історичних подій, визначає на багато років наперед шляхи розвитку народу, нації, держави. Історична особистість своєю масштабно-перетворювальною соціально-культурною діяльністю вносить масштабні перспективні зміни в життя соціуму, залишаючи непересічний

духовний вплив на нащадків і незабутній вплив у пам'яті майбутніх поколінь [2]. На кого сьогодні орієнтується сучасна молодь? На яких конкретних історичних особистостях виховується? Чи може їх назвати? Хто це буде і скільки їх буде? Завідувач кафедри соціальної і прикладної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечнікова, професор В. І. Подшивалкіна вважає, що у своєму формуваннні сучасна особистість орієнтується на різних соціальних суб'єктів, які, загалом, можуть викликати амбівалентне ставлення (наприклад, Едіт Піаф, Володимир Висоцький, які були творчо обдарованими і продуктивними людьми, однак вживали речовини, які руйнували їх як особистостей) [6]. На нашу думку, ця серйозна проблема пов'язана з недостатньою рефлексією психологічних особливостей попередніх поколінь, вирішення якої буде значно залежати від конкретних та глибоких історико-психологічних досліджень.

На етапі розбудови незалежної держави і національної школи в Україні особливого значення набуває проблема ідеалу. Ми сьогодні говоримо про формування духовності, і сучасна освіта декларує це як ключові її завдання. Однак відомо, що духовність визначається багатьма чинниками. Так, у самосвідомості особистості співіснують моральні, професійні, естетичні та релігійні ідеали, які сьогодні значною мірою втрачені, і цей факт визнають багато сучасних учених [2]. Для вирішення цього завдання важливо пам'ятати і враховувати той факт, що людина – це представник певної епохи, суспільства, народу, нації, а її суспільне буття – це історичне буття. Це допоможе усвідомити, що у певні періоди розвитку вітчизняної психології національна, релігійна сутність людини ігнорувалися. І сьогодні це стало суспільною трагедією, наслідком якої є духовно-моральна та соціально-економічна кризи. Адже відомо, що втрата ідеалів розхитує стабільність суспільного життя.

Важливо пригадати основні функції ідеалу, серед яких вчені виділяють гностичну, регулятивну, аксіологічну, інтеграційну, перцептивну та орієнтувально-стратегічну [2]. На нашу думку, ці функції можуть реалізуватися в моральних уявленнях і поняттях за умови інтеграції історичного досвіду народу в структурі самосвідомості особистості.

Насамкінець, сьогодні різні освітні системи потребують модернізованої прикладної вікової та педагогічної психології, що, своєю чергою, зумовлює необхідність створення нової академічної теорії, без якої неможлива психолого-педагогічна практика. Отже, історико-психологічні дослідження значно сприятимуть відтворенню, реконструкції основних культурних шарів духовної пам'яті українського народу та виявлення його духовного потенціалу.

Усе зазначене переконливо свідчить про актуальність історико-психологічних досліджень та їх значимість у вирішенні сучасних соціально значущих проблем.

Поряд із практичним значенням історико-психологічні дослідження мають і серйозне теоретичне значення:

– з їх допомогою вивчаються історичні детермінанти розвитку психіки (як індивідуальної, так і колективної), вивчаються вищі рівні психіки – соціально-історична свідомість як реальність, яка пов'язує людину із суспільством загалом;

– історико-психологоічні дослідження дадуть можливість розробити психологічний портрет епохи, дослідити динаміку його змін в обраний період, відокремити успадковані елементи, дослідити зародження нових. Історичною епохою прийнято називати проміжок часу, який ознаменувався значними перетвореннями в суспільстві, змінивши щабель його історичного розвитку. Такі перетворення неодмінно пов'язані з помітною зміною у психіці як окремої особистості, так і цілого народу, що впливає на динаміку психічного розвитку всього суспільства. Крім того, в сучасних наукових дослідженнях виявлено, що для кожної епохи існують свої психічні домінанти, а їхні закономірності впливають на сприймання тих або інших економічних і політичних змін, зумовлюють хід історичного процесу [2];

– історико-психолоігчні дослідження дадуть змогу наблизитися до створення моделі соціогенезу для певного відрізку історичного часу, що, своєю чергою, закладе основи для наукового прогнозування змін у суспільстві внаслідок певних перетворень;

– розглядаючи людину в контексті історії як процесу, що постійно розвивається і змінюється, ми маємо справу з динамічними аспектами психічного світу і вивчаємо історіогенез людства і людини. Тим самим історико-психологічні дослідження сприяють розвитку генетичної психології;

– отже, у руслі історико-психологічних досліджень виникають широкі можливості для вивчення людини як активної, діючої істоти, яка втілює і об'єктивує свої психологічні властивості в продукти діяльності та вивчається за цими продуктами. Таким чином, набуде подальшого розвитку суб'єктно-діяльнісний підхід, який розвивався у працях С. Л. Рубінштейна, А. В. Брушлинського, К. А. Абульханової-Славської, І. Г. Белявського, В. А. Роменця, В. А. Татенко.

Таким чином, історико-психологічні дослідження в цей час відкривають нові горизонти не тільки в сучасній психології, але й у сферах сучасного життя. У минулому – витоки багатьох проблем, які хвилюють нас сьогодні. Психічний світ наших попередників не належить виключно своєму часу; він зберігає слід у культурі та психіці сучасної людини, в її пам'яті, менталітеті, віруваннях, звичаях, сте-

реотипах поведінки (К. Юнг). Звертаючись до історичної психології, ми, таким чином, отримуємо можливість виявити джерела, експлікувати і дослідити ті феноменти психічного життя, які несемо в собі імпліцитно і відтворюємо в різних обставинах, часто не усвідомлюючи їхню природу і зміст.

Наша країна знаходиться сьогодні в зоні так званих “історичних біфуркацій”. І те, в якому напрямку буде відбуватися подальший розвиток нашого суспільства, багато в чому залежить від того, які уроки зможемо винести з нашого історичного минулого, оскільки, як було показано, багато труднощів, які ми переживаємо сьогодні, зумовлені саме недостатнім врахуванням особливостей менталітету нашого народу, його ставлення до тих історичних інновацій, які вводяться в наше життя.

Отже, все зазначене вище дає можливість констатувати теоретичну і практичну значимість, евристичні та прогностичні можливості історико-психологічних досліджень.

Література:

1. Белявский И. Г. Лекции по истории психологи [Текст]: учебное пособие / И. Г. Белявский; науч. ред. В. Е. Круглов. – Одесса : Астропринт, 2004. – 447 с.

2. Данилюк І. В., Мацейків М. А. Проблеми історичної психології у сучасний період розвитку / І. В. Данилюк, М. А. Мацейків // Матеріали інтернет-конференції “Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки”, м. Одеса, 02 лютого 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://forum. onu. edu. ua/index. php?topic=5075. 0;wap2.

3. Киричук О. В. Основи психології [Текст]: навчальний посібник / О. В. Киричук. – Київ: Либідь, 2006. – 632 с.

4. Марцинковская Т. Д. История психологии [Текст]: учебное пособие / Т. Д. Марцинковская. – М. : Академия, 2004. – 544 с.

5. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? [Текст]: Лекции / Х. Ортега-и-Гассет. – М. : Наука, 1991. – 411 с.

6. Подшивалкина В. И. Развитие исторической психологи и вызовы совеременности к психологической науке / В. И. Подшивалкина // Матеріали інтернет-конференції “Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки”, м. Одеса, 02 лютого 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://forum. onu. edu. ua/index. php?topic=5113.0.

7. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду у контексті психологічної герменевтики [Текст] / Н. В. Чепелєва // Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. – Вип. 12 “Сучасні дослідження когнітивної психології”. – Острог, 2009. – С. 8-22.

Dr Ewa Matczak, Dr Waldemar Kozłowski

JAKA POWINNA BYĆ DOBRA SZKOŁA? OCZEKIWANIA RODZICÓW UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Streszczenie

Artykuł omawia wyniki dwóch badań dotyczących oczekiwań rodziców dotyczących tego jaka powinna być dobra szkoła. W pierwszym badaniu wzięło udział 566 rodziców z terenu całej Polski, którzy udzielali odpowiedzi na pytanie otwarte o cechy dobrej szkoły. Drugie badanie objęło reprezentatywną grupę rodziców (N= 4836), którzy dokonywali wyboru trzech najważniejszych cech dobrej szkoły z podanej listy 11 cech podstałej na podstawie danych z pierwszego badania.

Dane otrzymane w obu etapach są zasadniczo zgodne i wskazują, że rodzice najczęściej oczekują od szkoły wysokiego poziomu nauczania, kompetentnych nauczycieli i poczucia bezpieczeństwa. Najsilniejszym czynnikiem różnicującym oczekiwania jest wykształcenie rodziców, w mniejszym stopniu ich miejsce zamieszkania i są one niezależne od płci dziecka.

Abstract

The article discusses the results of two studies of parents' expectations about what should be the good school. The first study included 566 parents from across Poland, who answered the open question about characteristics of a good school. A second study included a representative group of parents (N = 4836), who selected the three most important attributes of a good school from a list of 11 traits build based on data from the first examination.

The data obtained in both stages are broadly consistent and indicate that most parents expect from the school high level of teaching, competent teachers and a sense of security. The strongest factor differentiating the expectation is parents education, to a lesser extent, parents place of residence and they are independent of child sex.

Wprowadzenie

Ważnym elementem stanu świadomości rodziców na temat edukacji są wyobrażenia dotyczące szkoły. Nie chodzi tu o jakąś konkretną szkołę, do której chodzi lub może uczęszczać dziecko, lecz o normatywne przekonania o szkole; nie mówią one o tym, jaka one jest, lecz o tym, jaką być powinna. Przekonania te mają postać kryteriów określających, jakie cechy szkoły rodzic uznaje za ważne. Jak można zakładać, kryteria te są podstawą wartościowania szkół, jak również całego systemu oświaty. Mogą zatem pełnić ważną rolę w procesie podejmowania decyzji dotyczących wyboru szkoły, do której ma uczęszczać dziecko. Wiedza na temat kryteriów oceny szkoły może także mieć wartość z tego względu, iż daje pewne wyobrażenie o tym, jakie kwestie związane z oświatą są społecznie ważne.

Funkcje oczekiwań rodziców wobec szkoły rozpatrywać można na paru płaszczyznach, niżej zarysujemy dwie z nich: psychologiczną oraz społeczno- oświatową.

W ujęciu psychologicznym oczekiwania są ważnym elementem poznawczych koncepcji człowieka, głównie teorii motywacji. I tak np. teoria Atkinsona przyjmuje, w ślad za Lewinem i Tolmanem, że aktywność człowieka wyznaczana jest przez dwa czynniki: oczekiwania oraz wartość wyniku.[Madsen, 1980]. Zgodnie z tym założeniem działania rodzica na rzecz szkoły są konsekwencją subiektywnej wartości, jaką mają dla niego osiągnięcia dziecka oraz prawdopodobieństwa (pojęcie to odpowiada oczekiwaniom), iż aktywność ta przyczyni się do sukcesów dziecka. Podobne założenia występują w modelach dotyczących pracy. W teorii oczekiwań Vrooma [Schultz, Schultz; 2002] przyjmuje się, że ludzie dokonują wyborów opartych na oczekiwaniu, że po konkretnych zachowaniach nastąpią oczekiwane nagrody. Na tej podstawie formułować można dość oczywiste przewidywania: im silniej ludzie oczekują nagrody, mającej dla nich wystarczająco dużą wartość, tym większy będzie wysiłek, aby ją zdobyć. Zatem im wyżej rodzice cenią sobie wykształcenie dziecka, tym więcej starań wykonają, aby umożliwić mu jego osiągnięcie.

Oczekiwania formułowane są na podstawie wiedzy jednostki o otaczającym ją świecie oraz o sobie. W zakresie samowiedzy poznawcze koncepcje osobowości (por. Łukaszewski, 1974] wyróżniają subiektywne przekonania dotyczące jednostki o tym, jaka ona jest (tzw. ja realne) oraz tego, jaką chciałaby być (ja idealne). W przypadku wiedzy dotyczącej obiektów (ludzi, przedmiotów) oraz przebiegu zjawisk w analogiczny sposób dokonuje się podziału na wyobrażenia stanów normalnych oraz idealnych. Zgodnie z tym rozróżnieniem zakładać można, iż rodzice posiadają wiedzę o tym, jak wygląda i działa typowa, "normalna" szkoła. Wiedza ta jest uogólnieniem własnych doświadczeń oraz przekazów społecznych. Na jej podstawie rodzice przewidują, z czym może się zetknąć ich dziecko w tej instytucji, co może przeżyć, czego się nauczyć, itp. Drugi rodzaj oczekiwań ma charakter postulatywny i określa, jaką szkoła być powinna. Wyobrażenia o "idealnej" szkole

© Dr Ewa Matczak, Dr Waldemar Kozłowski, 2012

są przejawem pragnień i wartości, przedstawiają jej obraz pożądany, z zasady niemający odpowiednika w rzeczywistości.

Oba rodzaje oczekiwań konfrontowane są z informacjami o rzeczywistym stanie rzeczy i przebiegu zdarzeń. Efektem tych porównań jest ustalanie zbieżności lub rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami a stanem faktycznym, czemu przypisywane są ważne funkcje regulacyjne: mogą inspirować procesy wartościowania, wzbudzać emocje, skłaniać do działania. Jeśli np. rodzic uzna, że szkoła, do której chodzi jego dziecko odbiega od typowej w sensie ujemnym (jest gorsza niż inne, typowe), to może ją oceniać negatywnie, przeżywać gniew, oburzenie lub lęk o przyszłość dziecka. Konsekwencją tych stanów psychicznych mogą być kontakty z nauczycielami, korepetycje czy zmiana szkoły. Odmienne przewidywania wiążą się z sytuacją, gdy szkoła okaże lepsza niż przeciętne. Jej ocena będzie pozytywna, emocje dodatnie (satysfakcja, duma) a działania przybierać mogą formę wspierania czy współdziałania.

Wiele osób konfrontuje stan faktyczny z oczekiwaniami stanu idealnego. Część z nich godzi się z oczywistą konstatacją, iż rzeczywistość odbiega od pragnień czy marzeń. Są jednak i tacy, którzy nie chcą się z tym pogodzić. Rozbieżność wzbudza w nich irytację, niezadowolenie lub sprzeciw, czego dalszą konsekwencją mogą być działania na rzecz zmian zmierzających do doskonalenie lub poprawy stany aktualnego. W grupie tej są rodzice, którzy mają mocno ugruntowane przekonania, jaka szkoła być powinna i starają się te oczekiwania urzeczywistniać. Próbują wywierać wpływ na szkołę i współpracujące z nią instytucje, dążą do daleko idących zmian, a gdy to się nie udaje – tworzą placówki zgodne ze swymi pragnieniami

Zarysowane wyżej konsekwencje stanów rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami a rzeczywistością nie wyczerpują wszystkich możliwych wariantów, jakie analizowane są na gruncie poznawczych koncepcji osobowości. W sposób uproszczony pokazują rolę i znaczenie oczekiwań jako regulatorów zachowania.

Znajomość oczekiwań rodziców ma także znacznie w kontekście społecznym i polityki edukacyjnej. Władze oświatowe wyznaczają kierunki rozwoju edukacji, określają jej priorytety inicjując działania, dokonując zmian, dystrybuując środki finansowe. Jest sprawą oczywistą, iż zależy im na szerokim poparciu ich działalności. Chodzi tu o coś więcej, niż pozytywne oceny i zadowolenie z pracy rządu, co może mieć doniosłe polityczne konsekwencje. Realizacja planów i zadań w oświacie zależy w dużym stopniu od aktywnego wsparcia rodziców, władz lokalnych i instytucji wspomagających oświatę. Na tego typu efektywną współpracę liczyć można pod warunkiem akceptacji działań decydentów, ta zaś zależy od tego, w jakim stopniu odpowiadają one oczekiwaniom głównych zainteresowanych tymi poczynaniami, czyli rodziców.

Można, zatem przyjąć, iż oczekiwania rodziców mają dwojakie znaczenie. Po pierwsze, pełnią rolę kryteriów ocen konkretnych szkół oraz systemu oświaty. Po drugie, określają poziom akceptacji działalności władz oświatowych na różnych szczeblach, od lokalnych do centralnych.

Cel i metoda badań

Badanie miało dwa cele:

Uzyskanie informacji na temat wyobrażeń rodziców dotyczących cech, jakimi powinna charakteryzować się dobra szkoła.

Ustalenie zróżnicowań tych oczekiwań ze względu na poziom wykształcenia rodziców, ich miejsce zamieszkania, płeć, wiek oraz płeć dziecka

Badanie składało się z dwóch etapów różniące się metodologicznym podejściem oraz wielkością próby. W pierwszym badaniu zadawano pytanie otwarte, w którym proszono o wymienienie trzech najważniejszych cech dobrej szkoły. Na podstawie otrzymanych w pierwszym etapie danych dokonano kategoryzacji odpowiedzi rodziców. Ogólna liczbę 1333 odpowiedzi sprowadzono do 11 kategorii. W drugim etapie badań rodzicom przedstawiono listę kategorii prosząc o wybór trzech najważniejszych.

W pierwszym etapie w badaniu uczestniczyło 566 rodziców, w tym w 51% z miast i 49% ze wsi, ze wszystkich 16 województw. Ankietę wypełniały w zdecydowanej większości matki (88, 6%), znacznie rzadziej ojcowie (9,7%). W znikomej części inne osoby (m.in. opiekunowie prawni) – łącznie 1,7%.

Dane o wykształceniu dotyczą osoby wypełniającej ankietę. Pytanie o wykształcenie zawiera 10 kategorii. W celach analitycznych połączono je otrzymując trzy poziomy wykształcenia: podstawowe i zasadnicze zawodowe – 26, 6%, średnie i pomaturalne – 38, 6%, licencjackie i wyższe – 34,9%. Jak widać, w badanej próbie jest nadreprezentacja osób z wyższym wykształceniem, co trzeba brać pod uwagę interpretując dane.

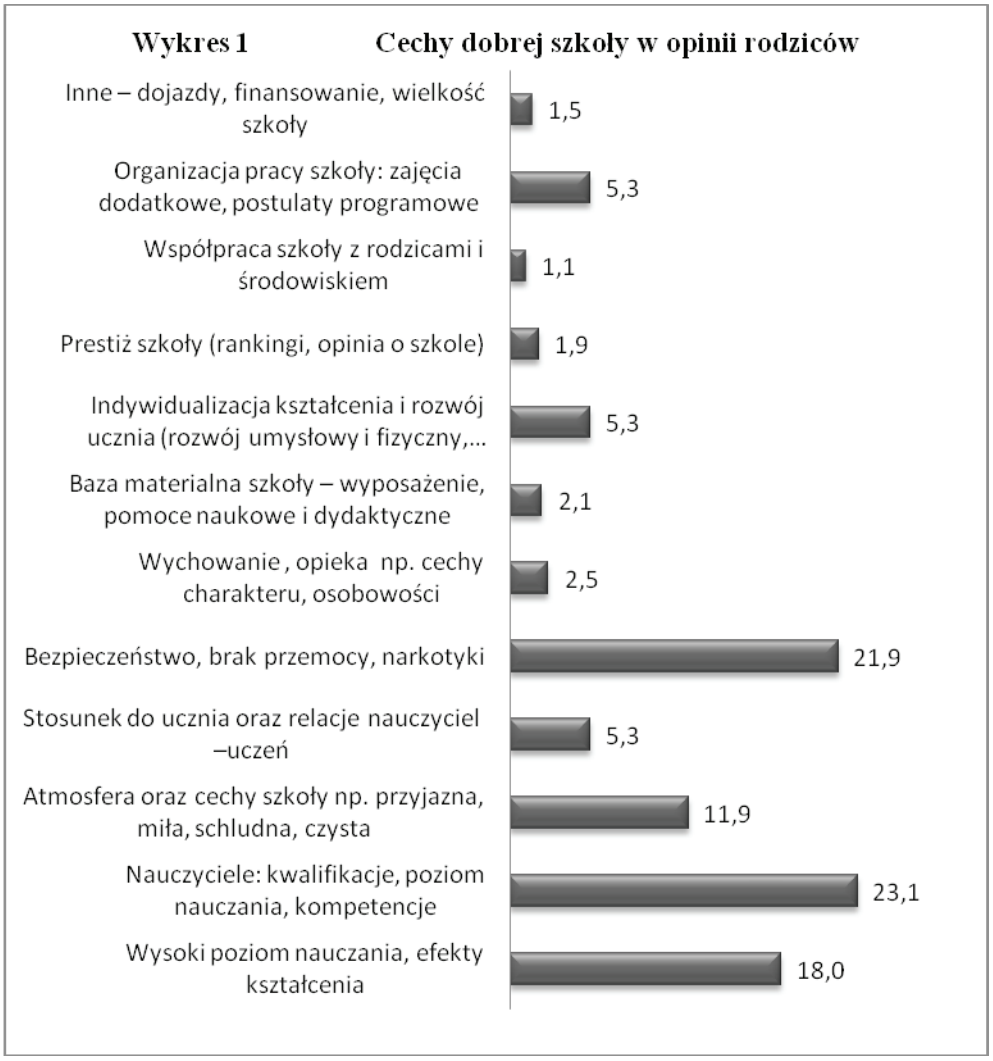
W próbie znajduje się 50, 6% dziewcząt i 40, 9% chłopców, (brak danych – 8,5 %).

Etap drugi przeprowadzony został na reprezentatywnej próbie rodziców uczniów klas IV szkół podstawowych. Wzięło w nim udział 4836 osób.

Ankieta była skierowana do rodziców (lub opiekunów) bez określenia, kto ma ją wypełnić. Okazało się, że w zdecydowanej większości wypełniały ją matki – 4182; zdecydowanie rzadziej ojcowie – 547. Pozostałe dane pochodzą od innych osób (prawni opiekunowie- 49 i inne osoby, – 58 czyli ok.2%).

Wyniki pierwszego etapu badań

Na pytanie otwarte o cechy dobrej szkoły otrzymano 1333 odpowiedzi (wykres 1), z czego wynika, iż odpowiadano na nie chętnie; przeciętnie jedna osoba podawała 2-3 cechy**.**



Spośród 11 kategorii trzy pojawiły się najczęściej. Dwie z nich koncentrują się wokół poziomu nauczania; rodzice chcą, aby szkoła dobrze uczyła, stawiała wysokie wymagania, skłaniała do uczenia się. Kluczową postacią, od której zależy spełnienie tych oczekiwań, jest nauczyciel, stąd wiele postulatów pod jego adresem dotyczących jego kwalifikacji i umiejętności.

Dobra szkoła powinna dawać uczniom i rodzicom poczucie bezpieczeństwa; nie powinny w niej występować takie zjawiska, jak agresja, przemoc, alkoholizm czy narkomania.

W drugiej grupie umieścić można postulaty pojawiające się nieco rzadziej. Dotyczą one znaczących atrybutów szkoły, do których badani zaliczają pozytywny stosunek do ucznia oraz ład, czystość i porządek. Rodzice chcieliby także, aby szkoła była nowoczesna, rozwijająca się; powinna nadążać za przemianami społecznymi i kulturowymi kraju, przygotowywać dzieci do życia w zmiennej, płynnej nowoczesności (Bauman; 2008).

Szereg postulatów i oczekiwań wiąże się z kwestiami organizacyjnymi i programowymi; dobra szkoła powinna oferować zajęcia dodatkowe, nowoczesne programy nauczania, atrakcyjne pomoce dydaktyczne. Jak można przypuszczać, te cechy szkoły ważne są nie tylko same w sobie, lecz mają także wartość instrumentalną – dzięki nim realizować można postulat dotyczący indywidualnego traktowania ucznia i działań na rzecz jego rozwoju: umysłowego (w tym także twórczego), emocjonalnego, społecznego.

Pozostałe oczekiwania pojawiają się rzadziej. Część rodziców chciałaby dobrych relacji uczniów i nauczycieli, część zwraca uwagę na zadania wychowawcze i opiekuńcze: kształtowanie pozytywnych cech charakteru i osobowości, udzielenie uczniom pomocy oraz profesjonalnego wsparcia (psychologicznego i pedagogicznego).

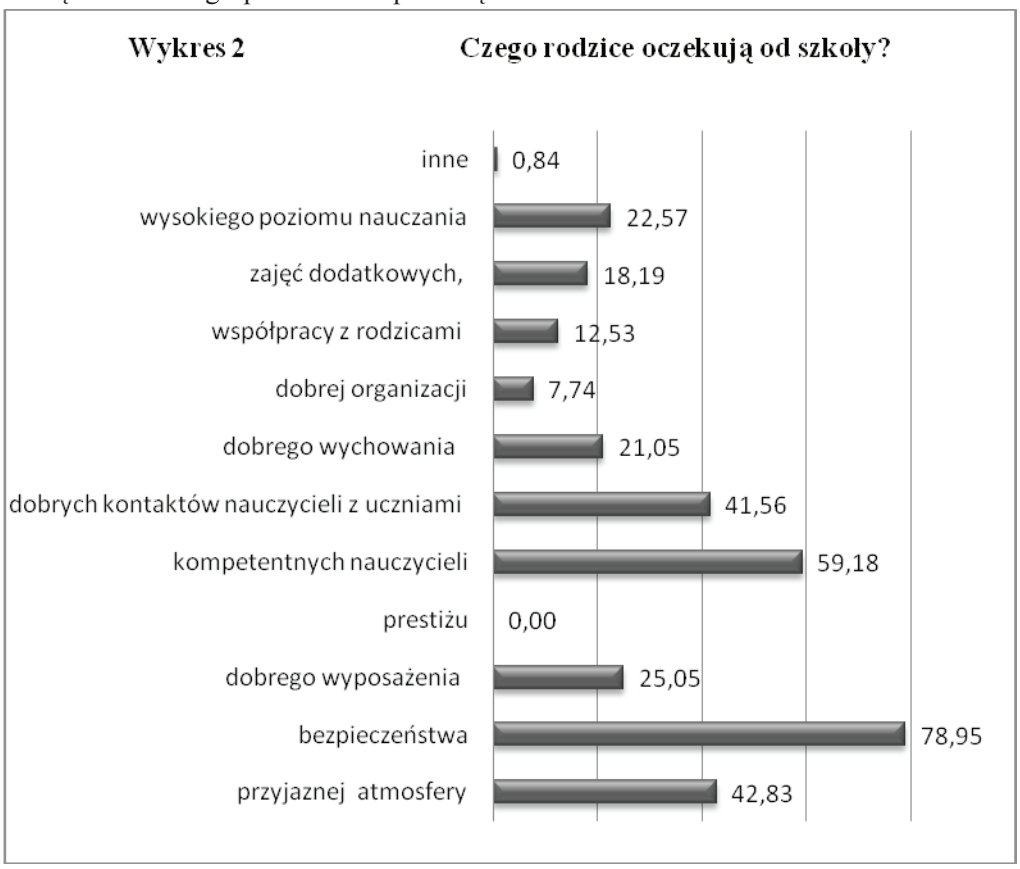
Podobnie, niezbyt często, uwagę zwraca się na stan szkolnych budynków i sal lekcyjnych.

Rzadko występują oczekiwania dotyczące współpracy rodziców ze szkołą; mało ważny jest także prestiż szkoły – jej pozycja w rankingach i opinia w środowisku.

Wyniki drugiego etapu badań

Dane dotyczące najczęściej wybieranych cech charakteryzujących dobrą szkołę przedstawia wykres 1. Oprócz danych charakteryzujących wszystkich badanych oddzielnie przeanalizowano oczekiwania matek i ojców. Najczęściej osobami wypełniającymi ankietę były matki (ponad 4 tys.), znacznie rzadziej ojcowie (ponad

500), sporadycznie inne osoby: opiekunowie prawni, osoby z rodziny dziecka – co stanowi 2% populacji. Ze względu na małą liczebność grupa ta została pominięta w analizach**.**



Rodzice zdecydowanie najczęściej oczekują od szkoły, iż dawać będzie im i ich dzieciom poczucie bezpieczeństwa. Częste są także oczekiwania, iż w szkole dziecko zetknie się z nauczycielami o wysokich kwalifikacjach i kompetencjach, będzie ona przyjazna dla ucznia, dbająca o dobre kontakty nauczycieli z uczniami. Kolejna grupa oczekiwań dotyczy dobrego wyposażenia szkoły, wysokiego poziomu nauczania oraz troski o wychowanie dziecka. Stosunkowo rzadkie są przekonania, iż dobra szkoła powinna oferować dużo zajęć dodatkowych oraz efektywnie współpracować z rodzicami. Najrzadziej wskazywano na kwestie organizacyjne oraz dobrą opinię o szkole, wysokie miejsce w rankingach.

Wyraźniejsze różnice pomiędzy ojcami a matkami występują trzech przypadkach oczekiwań w stosunku do szkoły:

– wyposażenie szkoły ważniejsze jest dla ojców (31, 1 %) niż matek (24,2%);

– dobre kontakty nauczycieli z uczniami ważniejsze są dla matek (42, 5%) niż ojców (34,6 %);

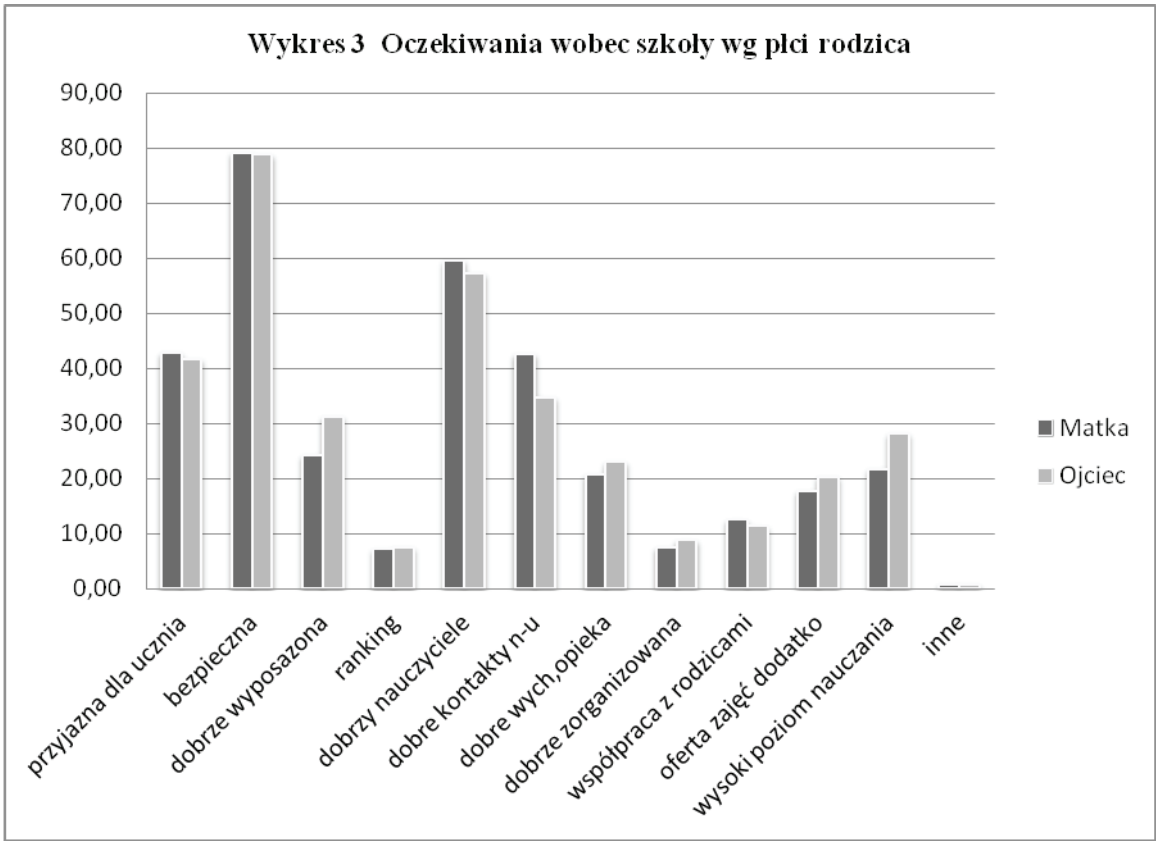
– wysoki poziom nauczania ważniejszy jest dla ojców (28, 05%) niż matek (21.7%).

Zróżnicowanie jest niewielkie, ponieważ dotyczy tylko trzech cech na jedenaście. Sugeruje ono, że dla ojców większe znaczenie ma poziom nauczania oraz materialne warunki, jakimi dysponuje szkoła, matkom zaś zależy na dobrych relacjach dzieci i nauczycieli. Oczekiwania te wiązać można z pewnymi stereotypowymi przekonaniami dotyczącymi płci, zgodnie, z którymi mężczyźni przejawiają w silniejszym stopniu orientację zadaniową, kobiety zaś zwracają uwagę na relacje interpersonalne.

Jak można było przypuszczać, oczekiwania rodziców różnicuje poziom wykształcenia (tabela 1). Na poziomie analiz uwzględniono trzy jego poziomy: (a) podstawowe oraz zasadnicze; (b) średnie i (c) wyższe.

Otrzymane zależności pokazują, iż trzy cechy nie są z związane z wykształceniem rodziców. Należą do nich: bezpieczeństwo, wyposażenie szkoły oraz zajęcia dodatkowe. W grupie tej jest cecha wymieniana najczęściej (bezpieczeństwo) niezależnie od poziomu wykształcenia rodzica, jego płci i miejsca zamieszkania.

W przypadku sześciu pozostałych zarysowują się wyraźne różnice sugerujące występowanie zależności prostoliniowych. Im wyższy poziom wykształcenia rodzica, tym większe znaczenie ma poziom nauczania oraz kompetencje nauczycieli. Im niższy poziom wykształcenia, tym ważniejsza dla rodziców jest dobra organizacja szkoły, współpraca szkoły z rodzicami, dobre kontakty nauczycieli z uczniami oraz miły, przyjazny klimat w niej występujący.



Dwie cechy związane są z wykształceniem w sposób istotny, niesugerujący zależności liniowych. Prestiż szkoły ma większe znaczenie dla rodziców z niższym wykształceniem, wychowawcza działalność szkoły ważniejsza jest dla rodziców z wykształceniem wyższym

Tabela 1.
Częstość wyborów cech według wykształcenia rodziców (w procentach)

Cechy szkoły	Wykształcenie matki			Wykształcenie ojca		
	podst.	średnie	wyższe	podst.	średnie	wyższe
Przyjazna dla ucznia, miła, z dobrą atmosferą.	55,80	39,31	32,98	53,94	37,45	33,09
Bezpieczna dla ucznia, bez przemocy i patologii (narkotyki, używki, itp.).	77,94	80,69	77,52	81,82	77,78	76,47
Dobrze wyposażona, nowoczesna, czysta, odpowiedniej wielkości, z obiektami sportowymi itp.	22,60	24,16	26,16	35,15	26,75	33,82
Powinna mieć dobrą opinię: wysokie miejsce w rankingach, uznanie w środowisku.	10,76	5,78	4,99	9,70	7,41	4,41
Powinna zatrudniać kompetentnych, dobrych nauczycieli, potrafiących nauczać, wymagających, motywujących, rozwijających uczniów.	49,23	59,31	71,30	43,64	61,32	65,44
Powinny w niej panować dobre kontakty nauczycieli z uczniami – szacunek dla uczniów, indywidualne ich traktowanie, sprawiedliwe ocenianie, wyrozumiałość.	46,67	42,49	37,53	43,03	30,45	30,15
Powinna zapewniać dobre wychowanie (kształtowanie charakteru, osobowości, wartości) oraz opiekę nad uczniami.	23,30	18,96	20,03	24,85	22,63	21,32
Powinna być dobrze zorganizowana: z dogodnym rozkładem zajęć, ułatwiać dojazdy.	11,61	6,13	4,81	15,76	5,35	5,88
Powinna współpracować z rodzicami i środowiskiem lokalnym.	16,49	10,92	10,15	14,55	10,70	8,09
Powinna zapewniać szeroką ofertę zajęć dodatkowych, np. językowych, sportowych, koła zainteresowań.	17,41	18,44	16,97	24,24	21,40	13,24
Powinna zapewniać wysoki poziom nauczania, duże szanse na dalsze kształcenie się i dobry zawód.	17,96	20,75	27,30	27,27	26,75	31,62

Wykształcenie różnicuje oczekiwania rodziców w najsilniejszym stopniu spośród wszystkich analizowanych zmiennych.

Ankietę wypełniali głównie rodzice, częściej matki niż ojcowie. Jeśli wziąć pod uwagę wykształcenie obojga rodziców, otrzymuje się trzy istotne statystycznie zależności:

Im wyższe jest wykształcenie ojca dziecka, tym większe znacznie ma dla niego kwestia dobrego wyposażenia szkoły ($p < 0, 001$; różnice częstości wyborów: ojcowie- 33, 8 %, matki – 26,1 %);

Im niższe wykształcenie ma matka, tym silniej zależy jej na dobrych kontaktach uczniów z nauczycielami ($p< 0, 001$; różnice częstości wyborów: ojcowie- 43, 03, %, matki – 46,7,%); -

Im wyższe wykształcenie ojca, tym większe znaczenie ma dla niego poziom nauczania ($p < 0, 001$; różnice częstości wyborów: ojcowie- 31, 6 %, matki – 27,3 %).

Podsumowując można stwierdzić, że wykształcenie matek i ojców zasadniczo nie różnicuje oczekiwań dotyczących szkoły, z niewielkimi, choć znaczącymi wyjątkami. Wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia ojcom coraz silniej zależy na tym, aby szkoła dobrze uczyła i była dobrze wyposażona w pomoce ułatwiające naukę. Matkom z niskim poziomem wykształcenia silniej zależy na relacjach nauczycieli z dziećmi niż matkom z wykształceniem wyższym (różnica 8%)

Na oczekiwania dotyczące szkoły wpływ mieć może wiek rodzica. Wiek określa doświadczenia związane z biernym lub aktywnym uczestnictwem w życiu społecznym i ekonomicznym, co może mieć wpływ na oczekiwania dotyczące instytucji społecznych, m.in. szkoły. Wraz z wiekiem zmieniać się może stosunek do dzieci, np. wymagania w stosunku do nich, dążenia związane z ich wykształceniem czy zawodem, co nie jest kwestią obojętną w kontekście pragnień i wymagań w stosunku do szkoły.

Wychodząc z tych założeń sprawdzono, jakie znacznie może mieć wiek wypełniającego ankietę (oddzielnie matki i ojca) w zakresie poglądów na dobrą szkołę. Zaznaczyć jednak trzeba, iż przedstawione niżej efekty analiz traktować należy, jako orientacyjne ze względu na małe zróżnicowanie próby pod względem wieku. Dominują osoby w wieku 31- 41 lat, co jest konsekwencją tego, że w badaniu brali udział rodzice dzieci dziesięcio- jedenastoletnich. Pozostałe grupy wiekowe rodziców reprezentowane są znacznie słabiej, co ogranicza zakres formułowanych wniosków.

Rozpatrując przedstawione niżej dane pod względem ilościowym widoczne jest, że więcej różnic związanych z wiekiem występuje w przypadku ojców niż matek. Być może, poglądy i oczekiwania ojców w stosunku do szkoły i/ lub dzieci ulegają większym przemianom, co wymagałoby wnikliwszego sprawdzenia..

W przypadku matek maleje znaczenie przypisywane trzem cechom szkoły: bezpieczeństwu, współpracy z rodzicami oraz zajęciom dodatkowym. Rośnie znaczenie jednej: opinii o szkole. Ojcowie wraz z wiekiem przypisują mniejsze znaczenie sześciu cechom, zwiększa się znaczenie dwóch. Ze zmniejszeniem oczekiwań mamy do czynienia w odniesieniu do następujących cech: bezpieczeństwa (silny spadek), wyposażenia, opinii o szkole (znaczny spadek), dobrego wychowania, organizacji pracy szkoły oraz zajęć dodatkowych (także znaczny spadek częstości wyborów). Wzrost oczekiwań zarysowuje się w przypadku dobrych relacji nauczyciel- uczeń oraz poziomu nauczania.

Wraz z wiekiem oczekiwania rodziców maleją: znacznie więcej cech jest wybieranych rzadziej niż częściej. Jako wyjaśnienie tego zjawiska nasuwa się hipoteza, iż rodzice rozczarowują się do szkoły: zmniejsza się zaufanie do tej instytucji, rzadziej spostrzegają ją jako miejsce sprzyjające dziecku. Być może, zmianom tym towarzyszy także gorsza opinia o szkole, a także większa odpowiedzialność za rozwój dziecka, jaką przejmują na siebie rodzice. W świetle opisanych tendencji postawa ojców w stosunku do szkoły zmienia się silniej w kierunku negatywnym, niż postawa matek.

Na tle tych przypuszczeń niezbyt korzystnych dla społecznej opinii o szkole widoczne jest zjawisko przeciwstawne: malejące znaczenie, jakie zarówno matki; jak i ojcowie, przypisują bezpieczeństwu. Tendencja ta jest godna podkreślenia, ponieważ dotyczy cechy wymienianej zdecydowanie najczęściej. Jeśli przyjąć, że u podstaw tak dużego znaczenia tej cechy wśród rodziców kryje się lęk o dziecko, to spadek częstości jej wskazywania świadczyłby o tym, ze rodzice wraz z wiekiem stopniowo pozbywają się tych obaw. Nie wiadomo jednak, w jakim stopniu może to się wiązać ze zmniejszeniem lęku o dziecko, w jakim zaś ze wzrostem przekonania, że szkoła jest miejscem bezpiecznym dla dziecka.

Pomimo różnic ilościowych zmiany oczekiwań rodziców są w zasadzie podobne: dotyczą tych samych cech i mają taki sam kierunek. Z jednym wyjątkiem, który dotyczy opinii o szkole, jej miejsca w rankingach. Dane sugerują, że z wiekiem dla matek cecha ta staje się ważniejsza, dla ojców – coraz mniej ważna. Ponieważ rozbieżność ta zarysowała się w przypadku cechy wymienianej najrzadziej, być może ma ona charakter przypadkowy.

Na preferencje dotyczące wartości wpływ może mieć miejsce zamieszkania. Znaczenie miejsca zamieszkania analizowano w podziale na dwie kategorie: miasto (N= 3491) i wieś

(N=1353). W niektórych przypadkach uwzględniono dwie kategorie miast: małe(do 5 tys. mieszkańców) i większe (powyżej 5 tys. mieszkańców). Różnice i zależności wystąpiły w czterech cechach dobrej szkoły:

Szkoła przyjazna ma większe znacznie dla mieszkańców wsi (różnica 4%) niż miast; zależność na poziomie $p < 0,01$.

Kwalifikacje i wysokie kompetencje nauczycieli mają większe (o 6%) znacznie dla rodziców mieszkających w mieście, niż na wsi (zależność istotna na poziomie $p < 0,001$);

Dobrej organizacji częściej oczekują od szkoły mieszkańcy wsi (różnica 4 %) niż miast; zależność istotna, $p < 0, 001$; największe znaczenie cecha ta ma dla rodziców z małych miast.

Dobrej współpracy szkoły z rodziną częściej (o ponad 3%) oczekują rodzice mieszkający na wsi niż w mieście; zależność istotna, $p < 0, 01$, największe znaczenie cecha ta ma dla mieszkańców małych miast.

Jak wynika z tego zestawienia miejsce zamieszkania różnicuje oczekiwania względem szkoły w niewielkim stopniu. Nawet w tych stosunkowo nielicznych przypadkach, gdy wystąpiły różnice a zależności są małe, ich istotność jest konsekwencją wielkości próby. Podział na miasto i wieś do subtelnych zapewne nie należy; wydaje się jednak, że większe zróżnicowanie miejsc zamieszkania nie przyniosłoby znaczących korzyści poznawczych. Tę część analiz podsumować można stwierdzeniem, iż oczekiwania rodziców dotyczące szkoły raczej nie zależą od ich miejsca zamieszkania. Wyjątki od tej reguły polegają na tym, że mieszkańcom miast bardziej zależy, na jakości pracy nauczycieli, mieszkańcom wsi zaś na dobrej organizacji szkoły i współpracy z rodzicami oraz miłej atmosferze – życzliwym stosunku nauczycieli do uczniów.

Na końcu wspomnieć należy o płci dziecka jako zmiennej mogące różnicować oczekiwania rodziców. Otrzymano dane skłaniające do wniosku, że płeć dziecka nie ma w tym przypadku większego znaczenia: niewielkie różnice wystąpiły tylko w dwu cechach dobrej szkoły. Rodzicom chłopców nieco bardziej niż rodzicom dziewcząt zależy na dobrych kontaktach uczniów i nauczycieli (różnica 4 % wyborów), a także na tym, aby szkoła realizowała dobry program wychowania (różnica 3 %). Próba wyjaśnienia tych tendencji sugerowałaby, że rodzice mają więcej problemów związanych z zachowaniem chłopców niż dziewcząt. W związku z tym oczekują wsparcia i pomocy w rozwiązywaniu tych problemów ze strony szkoły. Ogólnie jednak różnic nie ma, co może być związane z tym, że oczekiwania wobec szkoły dotyczą dzieci znajdujących się przed okresem dorastania.

Podsumowanie i wnioski

Wyniki badań dają obraz oczekiwań rodziców uczniów klas III i IV szkół podstawowych w stosunku do szkoły. Jak wiadomo, w badaniach ankietowych duże znaczenie ma sposób uzyskiwania informacji: treść pytania, jego forma gramatyczna, rodzaj instrukcji, rejestracja odpowiedzi, i tym podobne szczegółowe kwestie powodują znaczne rozbieżności danych dotyczących tych samych problemów i pytań. Zaprezentowane badanie daje okazję do przyjrzenia się tej kwestii, która ma zakres daleko szerszy, niż tylko metodologiczny. Badanie składało się z dwóch etapów, w których zebrano dane na ten sam temat odmiennymi sposobami. W pierwszym etapie zadawano rodzicom pytanie otwarte o cechy dobrej szkoły, w drugim proszono o wybór trzech odpowiedzi spośród 11 właściwości będących efektem kategoryzacji danych z pierwszego etapu. Porównywalność komplikuje fakt, iż próby badanych osób nie były identyczne, a na dodatek różniły się pod względem liczebności. Mamy, zatem do czynienia z sytuacją niejednoznaczną: na rzecz danych pochodzących z pierwszego etapu przemawia ich spontaniczność, brak sugestii, co do możliwych form odpowiedzi, na rzecz danych z etapu drugiego – niemal dziesięciokrotnie większa liczebność osób i ich reprezentatywność. W związku z tym trudno przesądzać o wiarygodności danych, co może mieć znaczenie w przypadkach rozbieżności.

Na poziomie ogólnych tendencji widoczna jest znaczna zbieżność danych. Rodzicom najbardziej zależy, aby w szkole byli kompetentni, dobrze przygotowani do zawodu nauczyciele oraz na tym, by była ona bezpieczna. Duże znaczenie ma także wysoki poziom nauczania, choć w tym przypadku zarysowuje się rozbieżność pomiędzy danymi: w pytaniu otwartym cecha ta znalazła się na miejscu drugim pod względem częstości, w pytaniu zamkniętym – na szóstym. Na miejscach następnych, a więc wśród cech wymienianych często, zgodnie w obu etapach wymieniano przyjazną atmosferę oraz dobre relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami.

Dane te dają wyobrażenie o tym, czego rodzice oczekują od szkoły: przede wszystkim powinna sprawnie spełniać funkcje kształcące, za które odpowiadają nauczyciele – kompetentni, życzliwi uczniom i mający z nimi dobry, indywidualny kontakt. Rodzice mają nadzieję, że w szkole dzieci wiele się nauczą i dzięki niej rozwiną.

Nadziei tej towarzyszy jednak niepokój o to, czy w szkole dziecko nie zetknie się z negatywnymi zjawiskami, takimi jak agresja, przemoc, uzależnienia. Poziom lęku o dziecko jest niepokojąco wysoki, w II etapie badania kwestia ta zdecydowanie dominuje. Jest on równie wysoki niezależnie od wykształcenia, miejsca zamieszkania i płci dziecka, zmniejsza się nieco u starszych rodziców. Za obawy te w pewnym stopniu mogą być odpowiedzialne media, w których prezentowane są sytuacje drastyczne występujące niekiedy w szkołach. Nie przejawiają one zainteresowania ważnymi a niezbyt ekscytującymi problemami oświaty**.** Byłoby jednak uproszczeniem obarczać je całkowitą odpowiedzialnością. Wskazać można na inną przyczynę, związaną z niskimi poziomem zaufania, charakterystycznym dla naszego społeczeństwa. Fakt ten rejestrują od lat główne ośrodki badania opinii społecznej. W badaniu CBOS (Zaufanie społeczne; 2012) tylko 23 % osób zgodziło się ze stwierdzeniem, iż większości ludzi można ufać. Poziom zaufania do instytucji społecznych jest również niski, chociaż w sondażu nie uwzględniono szkoły i nauczycieli. Zdaniem autorów Diagnozy Społecznej [Diagnoza 2011],. Polska zajmuje jedno z ostatnich miejsc w Europie pod względem zaufania do ludzi, w

badaniu z 2009 i 2011 roku liczba osób wyrażających zaufanie do innych nie uległa zmianie i wynosi 13,4 %. Dominuje także przekonanie, iż ludzie nie mogą być pomocni, udzielać wsparcia.

Chociaż w cytowanych badaniach brakuje bezpośrednich odniesień do szkoły, można przypuszczać, że brak zaufania dotyczy także tej instytucji.

Poczuciu zagrożenia przypisywać można także duże znaczenie, jakie rodzice przypisują dobrej atmosferze szkoły i relacjom dzieci z nauczycielami. Nauczyciel powinien, zdaniem rodziców, być przyjaźnie nastawiony do dziecka, rozumieć je, wspierać i szanować jego indywidualność. W jakimś stopniu zastępować powinien rodzica.

Nie można powiedzieć, aby funkcje wychowawcze nie były przez rodziców dostrzegane, wyraźnie znajdują się jednak na dalszym planie. Można, zatem przypuszczać, że za wychowanie dziecka odpowiada przede wszystkim rodzina. Przekonanie to dominuje w naszym społeczeństwie; zdaniem respondentów reprezentatywnego badania za dobre zachowanie odpowiada głównie rodzina (w 99 %), szkoła zaś tylko w 56 % (dane CBOS, Opinie Polaków…; 2009). Szkoła powinna, zatem wspomagać działania rodziców, głównie zaś nie szkodzić dziecku, ponieważ to w szkole, nie w domu, ma ono szanse zetknąć się i “nasiąknąć” społeczną patologią i nieprzystosowaniem. Dane te sugerują, iż rodzice przyjmują dogodną dla siebie wizję rozwoju dziecka, w której to, co dla niego dobre, znajduje się w domu i rodzinie, to, co złe, pochodzi z zewnątrz, w tym -między innymmieści się w szkole. Jak można przypuszczać, nie chodzi tu o zagrożenia ze strony nauczycieli czy wymagań, lecz uczniów przynoszących do szkoły obyczaje, nawyki i wartości, którymi “nasiąkli” w “gorszych”, patologicznych środowiskach. Postawa taka nie rokuje nadziei na współdziałanie, nic, zatem dziwnego, że w wizji dobrej szkoły oczekiwania dotyczące efektywnych kontaktów szkoły z domem zajmują dalsze miejsce.

W obu etapach badania niskie miejsce wśród cech dobrej szkoły zajmuje jej prestiż, dobra opinia. Wynik ten sugeruje, iż rodzice nie biorą pod uwagę tego, jakie miejsce zajmuje szkoła w coraz częstszych rankingach oraz w ocenach wyrażanych prywatnie. Do wniosku takiego można mieć zastrzeżenia z dwóch powodów. Po pierwsze, znaczenie rankingów (oficjalnych i nieoficjalnych) na tym poziomie edukacji (klasy III – IV szkoły podstawowej) może być stosunkowo małe. Rodzice nie podejmują jeszcze poważnych decyzji w stosunku do dziecka. Po drugie, ludzie niechętnie mogą przyznawać się do tego, iż opinia publiczna ma wpływ na ich przekonania.

Mając do dyspozycji reprezentatywną próbę rodziców można było dokonać analizy kilku zróżnicowań ich oczekiwań. Przeprowadzono ją na danych z drugiego etapu badań. Ogólnie rzecz biorąc, zróżnicowanie poglądów jest niewielkie Największe znaczenie ma wykształcenie, oczekiwania rodziców nieznacznie różnicuje ich miejsce zamieszkania, w jeszcze mniejszym stopniu płeć, zarówno dziecka, jak i rodzica.

Wykształcenie określa oczekiwania rodziców tak wyraźnie, że można mówić o dwóch odmiennych modelach dobrej szkoły. Szkoła rodziców z wyższym wykształceniem (określić go można go jako technokratyczny) to instytucja, która powinna dobrze nauczać i dbać o wychowanie dzieci. Wysoki poziom nauczania zapewniają dobrze przygotowani do zawodu nauczyciele. Posiada atrakcyjny program wychowania i sprawnie go realizuje. Szkoła rodziców z niższym wykształceniem to miejsce, w którym dziecko dobrze się czuje, głównie dzięki pozytywnym relacjom z nauczycielami. Jest sprawnie zarządzana i zorganizowana, czemu sprzyja efektywne współdziałanie z rodzicami. Pełni przede wszystkim funkcje opiekuńcze, w ścisłym związku ze środowiskiem, którego jest ważnym elementem. Wskaźnikiem jej funkcjonowania jest opinia o niej, prezentowana w sondażach, jak i prywatnych opiniach. Takie wyobrażenia bliższe są mieszkańcom wsi niż miast, co jest konsekwencją występujących nadal różnic w poziomie wykształcenia pomiędzy tymi ośrodkami.

Modele te, które określić można jako biurokratyczny [Konarzewski, 1990] i wspólnotowy, nie są względem siebie opozycyjne, różnice polegają na akcentowaniu innych funkcji szkoły. Są takie kwestie, w których, jak można mniemać, rodzice niezależnie od wykształcenia są zgodni. Należy do nich bezpieczeństwo dzieci, należące do spraw priorytetowych, oraz infrastruktura, wyposażenie szkoły i oferta zajęć dodatkowych.

Na tym tle widać, jakie działania władz oświatowych zyskać sobie mogą u rodziców uczniów szkól podstawowych akceptacją i, być może, aktywne wsparcie. Na powszechną akceptację liczyć może ograniczanie zjawisk patologii i nieprzystosowania, procesy unowocześniania szkoły, duża ilość zajęć rozwijających dzieci. Nastawienie na wyniki nauczania, wzrost efektywności kształcenia zyskać sobie może uznanie głównie wśród rodziców z wyższym wykształceniem. Tworzenie dobrego klimatu pracy szkoły, jej związek z rodzicami i społecznością lokalną odpowiadać powinien raczej rodzicom z niższym wykształceniem, mieszkającym w mniejszych ośrodkach, przede wszystkim na wsi.

W związku ze stosunkowo szybkim wzrostem poziomu wykształcenia w naszym kraju oraz wyrównywaniu się różnic pomiędzy miastem a wsią można przewidywać, że biurokratyczne podejście do szkoły zyskiwać sobie będzie na popularności. Narastać może presja rodziców na efektywność szkoły w zakresie kształcenia przy braku czynnego wspierania jej działalności. Sytuacja taka dobrze koresponduje z tezami ostatniego raportu Diagnozy Społecznej [Diagnoza Społeczna 2011], które podkreślają skłonność Polaków do inwestowania w rozwój kapitału indywidualnego (głównie w wykształcenie) przy jednoczesnym niskim zaangażowaniu w budowanie kapitału społecznego, którego przejawem jest m.in. działanie na rzecz instytucji powszechnego

pożytku. Utrzymywanie się tych tendencji grozi zahamowaniem społeczno-ekonomicznego rozwoju kraju i kryje w sobie zarzewie konfliktów.

Literatura:

1. Bauman Z. [2008] – Płynny lęk. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
2. Diagnoza Społeczna 2011.[2011].Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
3. Konarzewski K. [1990] – Nauczycielskie ideologie oświatowe. Kwartalnik Pedagogiczny, 3, 45-58.
4. Łukaszewski W. [1974] – Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne .Warszawa: PWN.
5. Madsen K.B. [1980] – Współczesne teorie motywacji. Warszawa: PWN.
6. Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym.[2009]. Raport CBOS BS/121/ 2009.
7. Schultz D.P., Schultz S.E. [2002] – Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
8. Zaufanie społeczne [2012]. Raport CBOS BS/33/2012.

,

УДК 378.091(14)

Міхневич Г. О.

МУСУЛЬМАНСЬКІ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

У статті проаналізовано розвиток та становлення мусульманських шкіл у системі полікультурної освіти Франції, а також розглянуто закони, які впливали на створення цих шкіл. Досліджуються та описуються історичні передумови виникнення мусульманських шкіл, проблеми, з якими стикаються діти-іммігранти. Окреслюються особливості діяльності цих шкіл.

Ключові слова: *лаїцизм, секуляритизм, полікультурна освіта, мусульманська школа.*

В статье проанализировано развитие и становление мусульманских школ в системе поликультурного образования Франции, а также рассмотрены законы, которые влияли на создание этих школ. Исследуются и описываются исторические предпосылки возникновения мусульманских школ, проблемы, с которыми сталкиваются дети-иммигранты. Раскрываются особенности деятельности этих школ.

Ключевые слова: *лаицизм, секуляритизм, поликультурное образование, мусульманская школа.*

The article deals with the development and establishment of Muslim schools within multicultural educational system in France and it studies the laws that affect the creation of these schools. It investigates and describes the historical background of Muslim schools, problems faced by children of immigrants. It also outlines the peculiarities of these schools.

Keywords: *laïcité, secularism, multicultural education, Muslim school.*

Сучасний світ зазнає значних наукових та технологічних змін, які безпосередньо чи опосередковано впливають на всі сфери суспільного життя. Ці зміни спричинили розвиток такого явища, як глобалізація. Глобалізаційні процеси сприяють не лише розвитку ринків, вони також пов’язують між собою держави-нації, впливаючи таким чином на життя людини та суспільства. Безсумнівним є те, що світ стає цілісним у фінансово-економічному, інформаційному та технологічному аспектах. Інтеграційні процеси охоплюють і культурно-духовну сферу, зокрема освіту [1, с. 183].

За умов сучасних інтеграційних процесів проблема збереження окремо взятих етносів постає як особливо актуальна. На думку вчених, глибокі трансформаційні процеси, що охопили весь світ, суттєво змінюють і традиційну роль освіти. Так, Міжнародною комісією (ЮНЕСКО) було визначено чотири основні спрямування майбутньої освіти для XXI століття: одне з них – “вчитися жити разом”. Країни Європейського союзу докладають чимало зусиль для досягнення взаєморозуміння між представниками різних культур й етносів у європейській спільноті. Така полікультурність сучасного суспільства спричинила потребу дослідження полікультурності в освіті.

Вивчення французького досвіду формування та становлення полікультурної освіти пояснюється, перш за все, тим, що Франція зазнає значного впливу іммграційних процесів та спричинених ними соціально-культурних зрушень. Як наслідок, французькі педагоги намагаються зробити освіту інструментом у подоланні проблем взаємодії, адаптації та порозуміння представників багатьох культур, рас, націй, етносів, що мешкають на території Франції.

Проблема полікультурної освіти широко вивчається зарубіжними науковцями, які зробили спроби комплексного дослідження цього явища. Це праці відомих вчених з англомовних країн, таких як: G. Alec, G. J. Allport, A. Banks, C. A. Banks, M. J. Bennett, J. W. Berry, S. Bochner, D. Croiser, K. Cushner, H-G. Gadamer, E. Hall, Y. Y. Kim, P. Levesque-Mausbacher, S. Ryan, D. M. Taylor, H. C. Triandis, L. White, M. Woodrow.

Значний внесок у розроблення цієї проблеми зробили такі відомі французькі вчені, як M. Abdallah-Pretceille, J-Cl. Abric, B. Bier, M. P. Bourdieu, C. Camillieri, J-I. Carfantan, P. Dasen, J. Demorgon, J. R. Derrida, C. Lavallee, Le Thanh Khoi, M. Marquis, Ph. Meirieu, L. Porcher, M. Thomas, P. Toussaint, G. Vermes, G. Vinsonneau, G. M. Willems, G. Zarate та інші.

Серед українських науковців окремі аспекти полікультурної освіти та виховання досліджували В. Баркасі, М. Баяновська, Л. Голік, Т. Грабовська, І. Зязюн, В. Каврайський, М. Красовицький, О. Кузнецова, Г. Онкович, А. Подольський, О. Сухомлинська, І. Тараненко, Г. Філіпчук, Б. Чижевський та інші.

Метою нашої статті є дослідження становлення та розвитку мусульманських шкіл у системі полікультурної освіти Франції.

У грудні 1905 року у Франції було прийнято Закон про відокремлення церкви від держави (Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Eglises et de l’Etat), який став першим законом, що поклав початок процесу повного відокремлення церкви від держави в соціально-економічних умовах, наближених до життя сучасного суспільства. У Франції процес переходу до лаїцизму (суспільні зміни, в ході

© Міхневич Г. О., 2012

яких релігійна думка, інститути і практика втрачають соціальне значення) (1905-1906) пройшов без масових потрясінь, тому що французьке суспільство було до нього морально готове. Крім того, тактика і дипломатичність головного ідеолога закону – Арістіда Бріана, дозволили йому переконати багатьох католиків у готовності французького суспільства до таких змін [6, с. 276].

Однак у вісімдесятих роках XX століття французька система секуляризму, що спирається на лаїцизм, продемонструвала свою недосконаліть у конфлікті з мусульманством. "Справа мусульманської хустки" розпочалася, коли директор середньої школи в Крей, що знаходиться неподалік від Парижа, вирішив виключити трьох дівчат за носіння хіджабу, посилаючись на принцип секуляризму [2, с. 49]. У листопаді 1989 р. Державна рада (вищий адміністративний суд Франції) постановила, що "носіння мусульманської хустки не суперечить цінностям світських державних шкіл". Таке обґрунтування дало поштовх для перегляду закону про лаїцизм, в основі якого було закріплено свободу висловлювання думок та свободу совісті.

Через п'ятнадцять років ця проблема постала знову, коли у липні 2003 року президент Франції Жак Ширак створив "Комісію для дослідження застосування принципів лаїцизму у Республіці". Після висновків комісії, 15 березня 2004 року уряд прийняв закон про те, що "у державних початкових, середніх та вищих школах носіння одягу, за допомогою якого учні демонструють свою релігійну приналежність, не допускається" [5, с. 74]. Цей закон був доповнений адміністративним актом 18 травня 2004 року, відповідно до якого, "до заборонених знаків та одягу належали мусульманська хустка й хрест надто великих розмірів" [3, с. 90].

У Франції у приватних школах навчається більше 2 млн учнів, тобто 17% від усіх учнів, а точніше, 13% учнів навчається у початковій школі, 21% – у середній та старшій школах. Майже всі ці приватні школи працюють за контрактом з державою. "Договір об'єднання" (Contract of Association) був створений у 1959 році Дебри (Debré) [3, с. 85-86]. Цей акт у той час стосувався лише католицьких шкіл. Приватні школи, як підписали "Договір об'єднання", повинні поважати національні навчальні плани. Їхні вчителі отримують заробітну платню від держави. Ці школи також отримують допомогу від місцевих органів влади, пропорційно числу учнів. Сьогодні близько 95% приватних шкіл такого типу є католицькими. Проте чимало єврейських шкіл підписали "Договір об'єднання" і навчають близько 26 000 учнів. Деякі школи також відкриті для всіх віросповідань. Однак лише одна мусульманська школа отримала допомогу нині – початкова школа Таалім-аль-Іслам (Taalim-al-Islam), розташована на території Франції, яка називається Реюньон, і відкрита у 1990 році. Наявні приватні мусульманські школи розташовані в Обервільї, неподалік Парижа (L'école de la Reussité, середня школа, відкрита в 2001 р.), у Лілль (Averroes, Вища школа, створена в 2003 р.) та в Дисін, поблизу Ліона (al-Kindi, середня та вища школа, відкрита у 2007 р.) [7, с. 484]. Ці школи розвиваються дуже повільно та чекають на державну допомогу у найближчому майбутньому. Виникає також необхідність визнання мусульманської шкільної освіти серед інших шкіл на законному рівні.

Кожен новий проект мусульманської школи є предметом інтенсивного обговорення з боку французьких традиціоналістів. Мусульманські школи не можуть фінансуватися мечетями та міжнародними спонсорами, оскільки таке фінансування розглядається як вплив на французький іслам. У цьому і полягає парадокс полікультурності у Франції. Фактично, школи для різних етнічних меншин можуть вільно функціонувати на території Франції, але вони не можуть отримувати додаткові кошти чи порушувати вже прийняту національну навчальну програму, яка має на меті асимілювати та централізувати такі школи.

Мусульманські школи у Франції розташовуються за територіальним принципом. Школи формуються у тих районах, де є значна кількість вихідців з мусульманських країн та де є державний освітній центр, який буде контролювати роботу цих шкіл. Викладання у таких школах здійснюється за єдиною державною програмою, але дозволяється звертати увагу на певні релігійні особливості [9, с. 259-260].

Багато французьких педагогів виступає проти таких шкіл, оскільки вони вважають, що останні спрямовані не на збереження власних національних особливостей, а на відокремлення від суспільства, у якому вони проживають. Вважається, що найкращим виходом з такої ситуації є навчання дітей-іммігрантів у державних школах Франції та надання їм можливостей відвідувати позашкільні заняття, які будуть присвячені збереженню їхньої самобутності.

Мусульманські школи у системі полікультурної освіти Франції займають дуже спірне місце. Фактично вони існують, але на практиці лише одиницям вдається функціонувати повноцінно.

Вихідці з мусульманських країн неохоче навчаються у французьких школах, тому що навчання надто централізоване та будь-який натяк на їхню релігійну приналежність може створити певні незручності та проблеми в подальшому.

Освіта у мусульманських школах Франції проходить у три етапи:

– початковий етап – учні вивчають основні дисципліни на їхній рідній мові та французьку мову як другу основну;

– середній, або проміжний етап – майже всі предмети викладаються французькою мовою, за винятком предметів, пов’язані з історією їхньої країни;

– завершальний етап – за допомогою освіти починається формування “гідного представника французького суспільства”. Навчання здійснюється виключно французькою мовою, учні здають іспити з історії та філософії Франції. Всі позашкільні заняття присвяченні поглибленню знань про французьке суспільство [8, с. 52-64].

Лише пройшовши всі ці етапи та досягнувши високого рівня, учневі дозволено вступати до вищих навчальних закладів Франції, де поняття “полікультурності” відкидається остаточно. Основна мета вишів – формувати спеціаліста для французького суспільства.

Незважаючи на те, що Франція є однією з країн, яка заклала основи європейської демократії та є її активним творцем, їй не вдається подолати проблеми, пов’язані з етнічною ідентичністю та терпимістю до інших національностей. Мусульманські школи на території Франції демонструють всі недоліки багатокультурної освіти Франції, коли “de facto” суспільство вважається відкритим та готовим до будь-яких змін, а насправді вся освітня система тяжіє до централізування освіти й виховання цілісного французького громадянина. Аналіз становлення мусульманських шкіл Франції дозволив дійти таких висновків:

– мета школи – асимілювання вихідців з мусульманських країн;

– законодавча база Франції спрямована на усунення рівнобіжностей між іммігрантами та французами;

– закон лаїцизму у більшості випадків залишається на папері;

– політика, проведена Жаком Шираком, лише погіршила становище представників етнічних меншин;

– полікультурна освіта у Франції все ще вимагає змін для остаточного вкорінення у суспільстві.

Література:

1. Жуковський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Жуковський, М. З. Згуровський. – К. : ІВЦ “Вид-во “Політехніка”. – 2003. – 195 с.

2. Bennhold Katrin France’s Murky Mix of School and Scandal / Katrin Bennhold // International Herald Tribune. – 2007. – P. 47-56.

3. Bleich Eric From International Ideas to Domestic Policies: Educational Multiculturalism in England and France / Eric Bleich // Comparative Politics. – 1998. – Vol. 31. – №1. – P. 82-92.

4. Hughes James Monitoring the Monitors: EU Enlargement Conditionality and Minority Protection of the CEECs / James Hughes, Gwendolyn Sasse // Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe. – 2003. – Issue 1. – P. 13.

5. Liens Culturels et Integration / Haut Conseil a l’Integration. – Paris, 1995. – P. 74. – (La Documentation Française).

6. Plank David Antipolitics, Education, and Institutional Choice / Davis N. Plank, William Lowe Boyd // American Educational Research Journal. – 1994. – Vol. 31. – № 2. – P. 276.

7. Resnick Lauren Benchmarking Education Standards / Lauren B. Resnick, Katherine J. Nolan, Daniel P. Resnick // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2007. – Vol. 17. – № 4. – P. 484.

8. Sabbagh D. Affirmative action at Sciences-Po, French Politics / D. SAbbagh // Culture and Society. – 2002. – Vol. 20. – № 3. – P. 52-64.

9. Weiler Hans The Politics of Reform and Non-reform in French Education / Hans N. Weiler // Comparative Education Review. – 1988. – Vol. 32. – № 3. – P. 258-260.

УДК 159.954

Мрака Н. М.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСОБИСТІСНО-МОТИВАЦІЙНОМУ АСПЕКТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку творчої уяви студентської молоді в особистісно-мотиваційному аспекті. Підкреслено важливість створення сприятливих психологічних умов для формування творчої літературної уяви в умовах студентського життя. Серед особистісних рис виділено – схильність до ризикованої поведінки, еклектичність, допитливість, прагнення поєднати знання з різних галузей.

Ключові слова: *здогадка, інтуїція, яскравість уяви, комбінування, обдумування, критика, дискурсивне мислення.*

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы развития творческого воображения студенческой молодежи в личностно-мотивационном аспекте. Подчеркнута важность создания благоприятных психологических условий для формирования творческого литературного воображения в условиях студенческого жизни. Среди личностных черт выделены – склонность к рискованному поведению, эклектичность, любознательность, стремление соединить знание из разных областей.

Ключевые слова: *догадка, интуиция, яркость воображения, комбинирование, обдумывание, критика, дискурсивное мышление.*

In the article the theoretical analysis of problem of development of creative imagination of student young people is carried out in to personality motivational aspect. Underline importance of creation of favourable psychological terms is for forming of creative literary imagination in the conditions of student life. Among personality lines it is selected is propensity to the risky conduct, eclectic, curiosity, aspiration to connect knowledge from different industries.

Keywords: *conjecture, intuition, brightness of imagination, combining, deliberation, criticism, discursive thought.*

Розвиток особистості належить до однієї з найважливіших проблем сучасної психології. Для цього потрібно розвивати особистісний потенціал, а також його продуктивну реалізацію. Звертаємо увагу на особливу властивість особистості, яка розвивається – суб'єктність (специфічна організація психічного, що сприяє активній, творчій свідомій і цілеспрямованій побудові, реалізації та розвитку діяльності).

У ядрі суб'єктності стоїть уява. З одного боку, вона виступає психологічним засобом рефлексивної зверненості учня на себе та власну діяльність, а з іншого – забезпечує гармонізацію його мотиваційної сфери на основі внутрішньої діяльності породження смислів, ідей, завдань, цілей.

У першому випадку творча уява спрямовує учня на усвідомлення (а при необхідності і перетворення) вихідного еталону (моделі) організації спільних та індивідуальних ідей, на основі чого здійснюється контроль, оцінка та корекція учнем власних дій та вчинків і, як наслідок, – забезпечується конструктивна спрямованість діяльності. В іншому випадку уява повязана із формуванням нового смислу шляхом встановлення внутрішнього звязку з мотиваційно-ціннісною сферою особистості дитини, зі значущими для неї відношеннями, та перетворення тим самим вихідного нейтрального змісту в емоційно заряджений смисл.

Метою розвивальної роботи є цілеспрямований розвиток творчої уяви молодшого школяра з опорою на хід природного розвитку актуальних для цього віку психічних процесів (сприймання, увага, пам'ять, мислення) та особистісних новоутвореннях (внутрішній план дії, рефлексія, довільність в управлінні руховими та інтелектуальними процесами).

Зміст програми становлять вправи, спрямовані на розвиток творчої уяви, які поєднуються із вправами на розвиток особистісно-мотиваційного аспекту, збагачують суб'єктний досвід.

Творча уява слугує, так би мовити, вихідним "матеріалом", на базі якого зростає художня уява, розвиваючись у двох основних напрямах – осмислення навколишньої дійсності й оформлення цих переживань у художній образ.

Проте рух і в тому, і в іншому напрямі може бути різною мірою успішним, тому прокреслити чітку межу між уявою в загальному розумінні та художньою уявою неможливо. Відмінності виключно помітні лише тоді, коли ми маємо справу із закінченим талановитим витвором мистецтва (або ж з фрагментом такого твору). Проте існує безліч проміжних, далеко незавершених форм як з погляду глибини проникнення в суть явищ (наслідувальні або поверхневі образи), так і з погляду оформлення, де "художність" є лише деяким вектором розвитку образності, можливо, свідомим орієнтиром, до якого прагне автор.

© Мрака Н. М., 2012

У своїх вищих, найбільш специфічних проявах уява припускає певне ставлення до об'єктивної дійсності, і притому ставлення, діаметрально протилежне тому, яке характеризує пам'ять в її вищих свідомих формах. Для пам'яті в її вищих свідомих проявах істотним є те, що образ, об'єктивно відтворюючи минуле, усвідомлюється в цьому відношенні до нього як його відтворення. З цим пов'язана свідома настанова на точність відтворення, що призводить до свідомого відмежування відтворення від будь-якого довільного фантазування.

Уява під впливом відчуттів іноді довільно породжує бажаний образ. Але вона ж може і яскравіше виявити справжній образ людини. Коли ми любимо людину, то зазвичай бачимо її інакше, в іншому, створеному нашим почуттям світлі, ніж те, в якому вона бачиться іншим. Це відбувається тому, що створений нашою уявою під впливом відчуття образ суттєво відрізняється від справжньої зовнішності людини. Підкоряючись нашому почуттю, уява у такому разі може підготувати нам чимало гірких розчарувань. Історія не одного кохання протікає в боротьбі між уявним образом людини, який народжений почуттям, і реальним образом цієї людини. Але буває й по-інакшому: образ, що створюється при байдужому, – а може бути і бездушному, – ставленні до людини на підставі буденних вражень, у дрібних життєвих взаєминах, може закрити справжню суть людини дрібними і неістотними штрихами, а велике справжнє почуття може виявитися могутнім проявником не тільки найпрекрасніших, найбільш людських рис у людині, але притому саме тих, які становлять її справжню суть.

Оскільки, з одного боку, уява завжди спирається певною мірою на минулий досвід, а з іншого – образне відтворення звичайно, так чи інакше перетворить відтворюване, між уявою і образною пам'яттю безперечно існує зв'язок. Але не менш безперечним є те, що між ними існують відмінності. Якщо виходити з широкого розуміння уяви, яке охоплює будь-який психічний процес, що полягає у створенні образів, то саме тому цей термін включатиме у такому разі і пам'ять, доводиться вносити подвійність до термінів, позначити уяву у вужчому і специфічному сенсі слова в його відмінностях від пам'яті. Уява – це відліт від минулого досвіду, це перетворення даного і створення на цій основі нових образів, що є і продуктами творчої діяльності людини, і прообразами для неї.

"Основна відмінність власне уяви від образної пам'яті пов'язана з іншим ставленням до дійсності. Образи пам'яті – це відтворення минулого досвіду. Функція пам'яті – зберегти в можливій недоторканності результати минулого досвіду, функція уяви – їх перетворити. Але і ця протилежність існує і здійснюється в конкретній діяльності людини лише як єдність протилежностей. У процесі розвитку зі зміною уяви і процесів збереження та відтворення змінювалося і їх взаємне відношення".

Своєю чергою, уява, яка завжди припускає деяку незалежність від безпосередньо реальних подій, явищ, об'єктів, не відокремиться чітко від відтворення, поки ця незалежність певною мірою не усвідомлена. Уява у власному сенсі є лише тоді, коли створення образів перестає бути мимовільною зміною, ніби спотворенням образів, уявлень, стаючи вільною операцією образами, не пов'язаними настановою на відтворення. У міру сходження до все більш високих ступенів або форм уяви, вона все більш чітко диференціюється від пам'яті.

Уява не абстрактна функція, а сторона свідомої діяльності, що закономірно виступає. На цій основі розвивається потім певна здатність, у міру того як уява формується в якій-небудь конкретній творчій діяльності.

Проблема виявлення і описання особливих рис літературної уяви є дуже складною. Однак це дослідження довело, що творча уява – це важливий пізнавальний процес, який відіграє істотну роль у літературній діяльності творчої особистості. Процес створення нових оригінальних образів можливий лише за умови вільних від стереотипних навіювань здобутків літератури можливостей людської психіки. Можливостей віднайти свій індивідуальний стиль створення образів літератури, які будуть наділені характерними особливостями, рисами, поведінкою.

Важливість ролі афективної сфери у процесі фантазування є беззаперечною. Це, насамперед, є потреба, спонука до творчості; матеріал для створення чуттєво реальних образів; зовнішній чинник, який передається від творця до створеного у процесі творчого акту образу.

Літературна творчість не може розвиватися, якщо не розвивати творчу уяву. Тому це дослідження покликане для розв'язання подальших не тільки теоретичних, а й практичних завдань у сфері творчої літературної уяви. Перспективним бачиться розробка практичних вправ для розвитку творчої уяви шляхом активізації творчого потенціалу літературно обдарованих особистостей, які прагнуть реалізуватися саме в літературній творчості.

Н. А. Бердяєв (1989) вважав, що творчість – єдиний вид діяльності, який робить людину людиною. Як пише В. Т. Кудрявцев (1990), "з часів Аристотеля природа душі, психіки, свідомості людини пов'язувалася з його здатністю вільно орієнтуватися і діяти в невизначених ситуаціях, що передбачають пошук, і побудова таких способів дії, які відповідали б логіці майбутнього, тобто з особливою універсально-творчою активністю людини.

Оскільки психологічний аналіз творчої літературної уяви студентської молоді неможливий без урахування вікових особливостей, психологічних аспектів творчої уяви, літературних здібностей, емоційної спрямованості особистості, рис особистісної зрілості. Творча студентська молодь, намагаючись реа-

лізувати своє “Я”, шукає ефективні засоби і форми для втілення задумів. Роль творчої уяви при цьому є засобом перетворення реальної дійсності в образ як кінцевого результату узагальнень великої кількості вражень, пропущених через емоційну сферу творчої особистості. За допомогою художнього образу студенти показують своє бачення світу і себе в ньому. Важливим питанням є створення сприятливих психологічних умов для формування творчої літературної уяви в умовах студентського життя.

Розкриттю проблеми психологічних особливостей творчої літературної уяви присвячено чимало розвідок, однак питання специфіки та ролі літературно-творчої уяви в становленні творчої особистості студентської молоді в психологічній науці розглянуті недостатньо глибоко та всебічно.

Студентський вік, або пізня юність (17–25 років), становить початковий етап у ланцюгу зрілості. Студентський вік характеризується досягненням найвищих “пікових” досягнень, що ґрунтуються на всіх попередніх процесах біологічного, психологічного, соціального розвитку. Це період широких можливостей і розширення життєвого досвіду.

У дослідженнях Л. С. Виготського показано, що в юнацькому віці відбувається глибоке перетворення уяви: у побудові її образів дедалі більше враховуються умови і закони об’єктивної дійсності. Важлива роль у розвитку уяви належить юнацькій літературній творчості.

Як зазначав Л. С. Виготський, творча діяльність уяви перебуває в прямій залежності від багатства й розмаїтості досвіду людини: чим багатший досвід, тим більше матеріалу, яким володіє її уява.

П. К. Енгельмеєр структурував творчий процес таким чином:

1 етап – здогадка, інтуїція та яскравість уяви, здібність до комбінування, багатство досвіду, легкість пригадувань і т. ін.;

2 етап – обдумування, критика, підрахунок (дискурсивне мислення);

3 етап – професійне виконання.

Підкреслюються такі характерні риси творчої діяльності: її неповторність, невідтворюваність у досвіді, а також довільний характер творчої фантазії художника. Ці положення дослідники підтверджують численними описами із щоденників, автобіографій людей творчості – поетів, письменників, художників, дослідників.

З приводу того, що було вищезазначено, виникає питання в необхідності розширення досвіду студентської молоді, якщо ми хочемо створити досить міцні основи для їхньої творчої діяльності.

І. М. Сєченов звертав увагу на механізми ідеалізації, шляхи виникнення уяви в юнацькому віці, а також на те, як позитивно чи негативно уява може впливати на характер людини.

Французький психолог Т. Рібо намагався розкрити закономірності розвитку уяви в онтогенезі людини. Він встановив три періоди цього розвитку, взявши за основу такого поділу специфіку взаємовідношення уяви та розуму:

– перший період – охоплює дитинство, підлітковий вік, іноді й наступні роки – в цей період уява суб’єктивна, незалежна від розуму;

– другий період – охоплює юнацький вік – антагонізм між чистою суб’єктивністю уяви й об’єктивністю розумових операцій;

– третій період – зникають юнацькі мрії, уява стає більш раціоналізованою і лише в деяких людей завдяки збагаченню уяви розумовими прийомами вона не згасає, а набуває творчого характеру [207].

Розкриттю деяких вікових рис творчої уяви юнацтва присвячене дослідження німецького психолога Т. Валентінера. Він зазначив, що репродуктивний матеріал для уяви юнаки беруть із прочитаних книжок, бесід із дорослими, з того, що вони особисто пережили і побачили. Серед рис юнацької уяви він виявив специфічну – здатність яскраво зображувати переживання інших людей.

В. А. Роменець підкреслював, що риси юнацької уяви найяскравіше виявляються у способах, прийомах перетворення в ній вражень об’єктивної дійсності. Це такі прийоми, як комбінування, акцентуація, аглютинація, зміна величин, символізація, типізація.

Період студентства – це час спеціалізації й професійного становлення. У цей період творча особистість, як правило, уже вибрала шлях реалізації здатностей, хоча дуже часто й помиляється. Парубок усе ще шукає себе.

Молодість – період студентства – характеризується, з одного боку, фізичним розквітом, з іншого боку – емоційною ранимістю й нестійкістю. За даними Всесвітньої організації охорони здоров’я, у студентів діагностуються тахікардія, гіпертонія, діабет. Якщо передекзаменаційний і екзаменаційний стрес не проходить за період канікул, він тягнеться потім до середини наступного семестру. Простежується невідповідність між фізичною й соціальною зрілістю студентів. Ще недавно студентам дорікали пасивністю, інфантильністю, споживчим ставленням до навколишніх (їм немає про кого піклуватися й кому підкорятися). Пояснення цьому знаходили в соціальних умовах, коли батьки містили своє виросле дитя й навіть його родину. Але сучасна ситуація наполегливо жадає від студентів соціальної активності.

Молодість – період підвищеної емоційності, що реалізується в студентські роки в кампаніях, різноманітних розрядках, у релігії й обрядах. Сучасне вище утворення, як правило, орієнтоване на розвиток

теоретичного й критичного мислення, у меншому ступені ставить своєю метою розкриття творчих здатностей й ще менше орієнтована на розвиток емоційної сфери. Зазначене, звичайно, не ставиться до художніх вишів, але й там лекційна система, тобто пасивне слухання, займає значний обсяг навчального часу. Самостійній творчості приділяється мало уваги; дуже малий обсяг художньої практики: у театрах, на оперній сцені, у концертних залах.

Головне в студентські роки – це становлення характеру. У ВНЗ мистецтва студентам створені тепличні умови, яких вони більше у своєму житті не зустрінуть. У ці роки відбувається стабілізація самосвідомості, “відбиття себе в іншому” (М. М. Бахтін). Формується й більш-менш стійка самооцінка. Гарне самопочуття – головна умова успішної творчості. Воно визначається, по-перше, самооцінкою студента, по-друге, очікуваною оцінкою педагога, по-третє, оцінкою особистості студентською групою, тому що студент не може добровільно покинути групу. Особливе значення в студентські роки має референтна група (трохи осіб, об’єднаних неформальним спілкуванням, з якими може обмінятися враженнями, зіставити свої оцінки, думки, судження).

Провідною потребою в цей час є потреба в спілкуванні. Якщо студент не має необхідного в цьому віці спілкування, настають апатія, песимізм і пасивність. Але спілкування – тільки тло професійного становлення. У нормі саме значиме для студента художнього ВНЗ – це реалізація здатностей. Чітко проявляються й інші потреби дорослої людини: діяти й домагатися успіху, потреба в самоствердженні, у любові й у міжособистісних взаєминах. За даними американських дослідників, більш творчі студенти коледжів пізніше здобували сексуальний досвід, і зв’язок з партнером тривав більше року, тобто вони переживали почуття любові.

Ціннісні орієнтації сучасних студентів вибудовуються в такій ієрархії: 1) професія, творчість; 2) бізнес, збагачення; 3) культура; 4) спілкування (дружба, любов). Природно, що багато студентів мають подвійну або потрійну орієнтацію.

Психологи надають багато уваги вивченню творчих особистостей – їхніх характерів, внутрішніх настанов, мотивів, стилю поведінки, щоб виявити риси, які сприяють творчим проявам. Доведено виняткове значення для творчості таких якостей, як незалежний розум, сміливість мислення, готовність до вольового напруження, спрямованість особистості на творчість. Дослідники творчості прагнуть сформулювати основну якість будь-якої творчої особистості. При всьому розмаїтті підходів усі доходять такого висновку: *творча особистість – це вільна особистість, яка здатна до саморозвитку.* Творчій людині чужий конформізм. Власне незалежність суджень дає змогу їй досліджувати шляхи, на які не зважаються ступити інші через страх видатися диваками. Творча людина важко входить у життя соціальної групи, хоча вона відкрита для навколишніх та користується певною популярністю. Вона приймає загальні цінності лише у тому разі, коли вони збігаються з її власними. Водночас така людина не догматична, її уявлення про життя і суспільство, а також зміст власних вчинків можуть бути досить неоднозначними.

В умовах навчання у ВНЗ студенти з високим творчим потенціалом вирізняються тим, що не орієнтуються на думку більшості, самі вирішують, які предмети потрібно вивчати, а які не варті уваги. Якщо студент блискуче вчиться з одних навчальних дисциплін, віддаючи їм усі свої сили, а з інших не встигає, то можливо саме він заслуговує на особливу увагу, а не “круглі відмінники”. Чи не є це проявом таланту творчої особистості, яка визначилася зі своїм вибором?

Останні дослідження показали важливість для творчості такої якості, як схильність до ризикованої поведінки, і не лише в інтелектуальній сфері.

Творчі люди еклектичні, допитливі, прагнуть поєднати дані з різних галузей. Вони люблять забавлятися, й голова в них заповнена всілякими дивними ідеями. Віддають перевагу новим і складним речам перед звичними і простими. Вони мають також схильність до “ігрової поведінки”, велике почуття гумору. Така людина добре почуває себе у складних, майже “безвихідних” ситуаціях. З одного боку, творчі люди виявляють величезну працелюбність і прискіпливість у тих галузях, що їх цікавлять, високу концентрацію уваги, зосередженість. З іншого боку, в їхній поведінці помітні риси дитячого сприймання світу, вони зберігають дитячу здатність до здивування і захоплення. Звичайна квітка може у них викликати таке ж захоплення, як і революційне відкриття.

Ролло Мей у книзі “Мужність творити” розмежовує ескапічну творчість (втечу, навіяну творчість), з одного боку, і справжню творчість – з іншого. Коли ми розглядаємо особистісно-мотиваційну сферу творчості студентської молоді, то акцентуємо увагу на потребі у самовираженні та самореалізації. Тому цей вік вважається продуктивним у творчості, і перші успіхи у літературній діяльності є найкращим стимулом для подальшого самовдосконалення.

Література:

1. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. – М. : Педагогика, 1982.
2. Жигайло Н. І. Становлення творчої особистості в контексті психології сімейного виховання / Н. І. Жигайло. – Львів : Вид-во "Світ", 1999. – 25 с.
3. Максименко С. Д. Поняття особистості в психології // Практ. психологія та соц. робота / С. Д. Максименко. – 2006. – № 7. – С. 1-7.
4. Максименко С. Д. Психологічна генеза буття особистості // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; [за ред. С. Д. Максименка] / С. Д. Максименко. – К., 2006. – Вип. 27. – С. 7-24.
5. Моляко В. О. Поэтическое восприятие человека в кризисных и экстремальных ситуациях // Актуальні проблеми психології. – 2009. – Т. 12. – Проблеми психології творчості. – Вип. 7. – С. 7-17.
6. Ролло Мэй. Мужество творить. Очерк психологии творчества. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2008. – 160 с.
7. Творча діяльність в ускладнених умовах / За заг. ред. В. О. Моляко. – К., 2007.
8. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 123-135.

УДК 378.147:811.11

Назаренко Н. С.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ

У статті розкрито сутність поняття “навчально-мовленнєва ситуація”, визначено її значення та роль у процесі формування комунікативної компетенції майбутніх перекладачів-прикордонників. Зроблено висновок щодо ефективності засвоєння мовного матеріалу завдяки створеним навчально-мовленнєвим ситуаціям.

Ключові слова: *навчально-мовленнєва ситуація, комунікативна компетенція, комунікативний підхід, спілкування, перекладачі-прикордонники.*

В статье раскрыт смысл понятия “учебно-речевая ситуация”, определены её значение и роль в процессе формирования коммуникативной компетенции будущих переводчиков-пограничников. Сделан вывод об эффективности усвоения языкового материала благодаря созданным учебно-речевым ситуациям.

Ключевые слова: *учебно-речевая ситуация, коммуникативная компетенция, коммуникативный подход, общение, переводчики-пограничники.*

The author of this article reveals the meaning of the “communicative situation”, determines its role in the process of forming future interpeters-borderguards’ communicative competence. Proper conclusions are drawn about the efficiency of learning language owing to communicative situations.

Key words: *communicative situation, communicative competence, communicative approach, communication, interpreters-borderguards.*

В останнє десятиріччя перед вищою школою України постали нові проблеми. Так, законом України “Про вищу освіту” передбачається сприяння держави у міжнародному співробітництві, стратегічним завданням якого є “вихід на ринок світових освітніх послуг”, тому проблема якісної підготовки фахівців набуває особливого значення. Передусім, це вимагає від вищої школи зосередження зусиль на проблемі мовної підготовки майбутніх прикордонників-перекладачів з метою формування в них комунікативної компетенції. У соціумі важливим є саме спілкування, мовленнєва дія та її наслідки [2, с. 57].

Для того, щоб майбутні прикордонники-перекладачі оволоділи практичними навичками іноземної мови, вони повинні вміти включитися в ту або іншу комунікативну ситуацію. Отже, початковим моментом у навчанні також має бути ситуація, яка є універсальною формою спілкування.

Проблема навчально-мовленнєвої ситуації, її моделювання в навчальному процесі перебуває в центрі уваги дослідників, є ключовою під час визначення шляхів активізації навчання мовлення іноземною мовою.

Тому метою цієї статті є визначити роль і значення навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі формування комунікативної компетенції майбутніх прикордонників-перекладачів.

Феномен навчально-мовленнєвої ситуації висвітлений у працях, в яких аналізуються:

– сутність навчально-мовленнєвої ситуації як особливого засобу навчання (В. О. Бухбіндер, О. П. Бикова, І. Н. Верещагіна, Н. І. Гез, Г. Гельміх, Н. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, Є. І. Пасов, Г. В. Рогова, Г. В. Рожкова, Г. О. Рубінштейн, В. Л. Скалкін, Я. Х. Шапіро, О. М. Щукін і багато інших);

– педагогічні можливості цього засобу навчання (М. Л. Вайсбурд, Є. І. Пасов, Г. О. Рубінштейн, В. Л. Скалкін, О. М. Щукін і ін.);

– логічний обсяг навчально-мовленнєвої ситуації (І. М. Берман, В. О. Бухбіндер, М. Л. Вайсбурд, Н. І. Гез, Л. О. Пасічна, Є. І. Пасов, Г. В. Рожкова, Г. О. Рубінштейн, Т. Є. Сахарова, Н. Л. Семенець, В. Л. Скалкін та ін.);

– структура цього засобу навчання (Є. І. Пасов, Г.О. Рубінштейн, В. Л. Скалкін тощо);

– прийоми створення навчально-мовленнєвих ситуацій (О. О. Алхазішвілі, Є. І. Пасов, О. М. Щукін та ін.).

Володіння іноземними мовами є однією з важливих умов професійної підготовки майбутніх перекладачів-прикордонників. Відповідно до сучасних міжнародних освітніх вимог випускники вищого навчального закладу мають володіти вміннями вільно висловлюватися іноземною мовою без помітних ускладнень, пов’язаних із пошуком засобів вираження у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей.

Практично це передбачає формування в тих, хто навчається іноземної мови, такого важливого новоутворення їхньої особистості, як іншомовна комунікативна компетенція, що забезпечує повноцінну реалізацію комунікативних намірів, мовних операцій та мовленнєвих дій шляхом адекватного й раціо-

© Назаренко Н. С., 2012

нального використання засобів іноземної мови і врахування конкретики ситуацій професійного спілкування [3, с. 258].

Іншомовна комунікативна компетенція майбутнього фахівця реально постає як об'єктивно наявний і ускладнено структурований феномен, що останнім часом став об'єктом особливої уваги дослідників і був віднесений до низки проблем гостро дискусійного характеру. Зважаючи на відсутність єдності думок учених щодо структури означеного феномену, ми, загалом поділяємо погляди тих із них, які розглядають його як професійно важливу якість особистості фахівця.

Нам близька позиція С. В. Козак стосовно подвійної сутності іншомовної комунікативної компетенції. З одного боку, вона проявляється як кінцевий результат вивчення іноземної мови в спеціальних цілях, тобто як придбане в цьому процесі важливе професійне новоутворення – якість особистості майбутнього фахівця. З іншого боку, іншомовна комунікативна компетенція – це процес особо організованої інтелектуальної діяльності суб'єкта, функції та співвідношення компонентів яких обумовлені особливостями їх внутрішнього взаємозв'язку, концептуальною системою когнітивної сфери пізнавальної діяльності того, хто навчається, зв'язками із середовищем навчання [3, с. 256].

На нашу думку, іншомовна комунікативна компетенція майбутнього перекладача-прикордонника в найбільш загальному вигляді – це придбана ним у процесі навчання іноземної мови здатність вільно й адекватно умовам соціально-рольових ситуацій розуміти й створювати належні іншомовні мовленнєві повідомлення, спираючись на теоретичні положення та знання, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, що керують перцептивно-комунікативною та інтеракційно-комунікативною функціями спілкування, що здійснюється за допомогою засобів іноземної мови.

Комунікативної компетенції майбутні перекладачі-прикордонники набувають під час вивчення мови за комунікативним методом навчання.

Саме комунікативний підхід відбиває специфіку іноземної мови як навчального предмета у вищому навчальному закладі. Проблема комунікативного підходу до навчання не нова. Сучасні уявлення мовознавців про мовленнєве спілкування, або мовленнєву комунікацію, почали формуватися в теорії зв'язку психології, соціології задовго до появи в лінгвістиці робіт, у назвах яких було слово "спілкування", або "комунікація". Самій постановці комунікативної мети й можливості її реалізації значною мірою сприяли результати лінгвістичних досліджень, зокрема мовних функцій, функціональних стилів мовлення, їх співвідношення з усною та письмовими формами літературної мови, функціонально-стилістичної співвіднесеності мовних засобів усіх рівнів, які обслуговують певні сфери спілкування, невербальних засобів. Іншими словами, лінгвістичну основу комунікативного методу навчання іноземних мов становить переорієнтація з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та автентичність [4, с.74].

З позицій комунікативного підходу процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю мовленнєвої комунікації. Проте процес навчання не може повністю збігатися з процесом комунікації, який має місце в реальному житті, оскільки навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах відбувається в умовах рідномовного оточення. Тому йдеться тільки про максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами, як комунікативно-вмотивована мовленнєва поведінка викладача та майбутніх перекладачів і предметність процесу спілкування, що забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих намірів, тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби студентів [6, с. 64].

Учені-дослідники, педагоги-практики в галузі лінгвістики та методики давно зазначили тісний взаємозв'язок між ситуацією і мовленням і вказали на необхідність використання мовленнєвих ситуацій під час навчання мовлення іноземною мовою.

Сьогодні, коли навчання мовлення іноземною мовою є одним із найважливіших завдань вивчення іноземної мови, увага таких учених і педагогів-практиків, як О. О. Алхазішвілі, І. М. Бермана, В. О. Бухбіндера, Н. І. Гез, Є. І. Пасова, Г. О. Рубінштейна, Т. Є. Сахарова, В. Л. Скалкіна спрямована на вивчення такої категорії, як навчально-мовленнєва ситуація.

У сучасній дидактиці відсутній єдиний підхід до визначення родової приналежності навчально-мовленнєвої ситуації. Визначення "навчально-мовленнєвої ситуації" дуже численні та різнопланові.

Як спеціально створені умови, систему взаємостосунків співрозмовників з метою навчально-виховного впливу на майбутніх перекладачів під час мовленнєвих дій іноземною мовою визначають навчально-мовленнєву ситуацію І. Н. Верещагіна, Г. В. Рогова і Г. В. Рожкова.

Перегукується з попереднім визначення навчально-мовленнєвої ситуації Я. Х. Шапіро, який кваліфікує її як умови проведення діалогу, наголошуючи при цьому на важливості активізації раніше створених асоціативних зв'язків, адже під час проведення ситуації вже наявні навички спілкування рідною мовою переносяться на іншу мову.

На думку І. М. Бермана, В. О. Бухбіндера, Н. І. Жинкіна, навчально-мовленнєва ситуація є сукупністю обставин і взаємин, у яких здійснюється комунікація. Варто також зазначити, що І. М. Берман і В. О. Бухбіндер у тлумаченні навчально-мовленнєвої ситуації вказують ще й на такий аспект, як відношення між предметами і явищами дійсності.

Як динамічну систему розглядають навчально-мовленнєву ситуацію Є. І. Пасов і Г. Гельміх. За словами вчених, така ситуація, у якій взаємодіє два і більша кількість суб’єктів, відображена у їх свідомості, породжує потребу в цілеспрямованій діяльності у вирішенні мовленнєворозумових завдань і забезпечує цю діяльність. У цьому визначенні справедливо наголошується на важливості динамічної системи, оскільки ситуація спілкування перебуває в постійному розвитку; важливими також є взаємини комунікантів, завдяки яким визначається тематика комунікативного акту.

Сукупністю мовленнєвих і немовленнєвих умов пояснюють навчально-мовленнєву ситуацію Н. І. Гез, О. Д. Кліментенко, О. О. Леонтьєв, О. Н. Щукін. На думку вчених, ці умови можуть визначатися викладачем або підручником, вони є необхідними і достатніми для здійснення мовленнєвої дії відповідно до визначеного комунікативного завдання.

У розумінні О. О. Арясової, навчально-мовленнєва ситуація – модель фрагментів об’єктивної дійсності. За своїм змістом і характером вона може бути ситуацією спілкування у реальних обставинах та умовах [1, с. 36]. У цьому визначенні автор вказала лише на одну особливість ситуації, не згадавши, однак, про взаємини комунікантів, що є важливим чинником для навчально-мовленнєвої ситуації.

Як ситуацію дійсності, що викликає ту чи іншу мовленнєву реакцію, трактують навчально-мовленнєву ситуацію Г. О. Рубінштейн і В. Л. Скалкін, відзначаючи лише одну її особливість. Однак таке визначення, на нашу думку, не є достатнім, тому що навчально-мовленнєва ситуація передбачає не лише мовленнєву реакцію, але й взаємини між обставинами дійсності й мовцем, реалізацію комунікативного акту.

Навчально-мовленнєва ситуація, на думку О. П. Бикової, є різновидом мовленнєвого завдання. Дослідниця вважає, що це завдання становить собою опис конкретної уявної ситуації, яка стимулює мовлення [1].

Отже, підсумовуючи викладене вище, вкажемо на основні ознаки, покладені ученими в основу тлумачення навчально-мовленнєвої ситуації:

- спеціально створені умови;
- сукупність обставин і стосунків між мовцем і предметами;
- динамічна система взаємодії двох і більшої кількості суб’єктів;
- модель фрагментів об’єктивної дійсності;
- ситуація дійсності, яка викликає мовленнєву реакцію;
- сукупність мовленнєвих і немовленнєвих умов, створюваних викладачем;
- різновид мовленнєвого завдання.

Таким чином, по-різному визначаючи родову приналежність навчально-мовленнєвої ситуації, автори чітко вказують на єдність компонентів навчально-мовленнєвої ситуації, її динамічний і стимулюючий характер.

Усна комунікація завжди відбувається в конкретній обстановці, яка характеризується певними особливостями. Тому введення навчально-мовленнєвих ситуацій у навчальний процес передбачає аналіз сфери моделювання ситуацій.

Одним із головних завдань навчання мовлення іноземною мовою майбутніх фахівців є підготовка їх до навчально-професійної комунікації у вищому навчальному закладі. Отже, і мовленнєві ситуації повинні конструюватися також у навчально-професійній сфері спілкування. У ній спонукання до дії комунікантів випливає з характеру його основного заняття – навчальної діяльності. Мовлення є тим засобом, за допомогою якого будуються навчально-професійні стосунки. Комунікативні взаємини між учасниками спілкування мають загалом офіційний характер і визначаються виробничою організацією, адміністративною ієрархією.

У навчально-професійній сфері спілкування виділяють кілька напрямів, які відзначаються своєрідністю: слухання лекцій; підготовка до практичних занять; робота в лабораторії; складання екзаменів і заліків; консультації; участь у семінарі; підготовка докладів і повідомлень на конференцію; бесіди з викладачами; неформальне спілкування у групі, на курсі, потоці; оформлення розрахунково-графічних, лабораторних робіт.

Тому, зважаючи на практичну мету навчання майбутніх перекладачів-прикордонників, необхідно моделювати навчально-мовленнєву ситуацію, яка враховувала б їх майбутню сферу діяльності, тобто у межах навчально-професійної сфери.

В основу нашого розуміння навчально-мовленнєвої ситуації в начально-професійній сфері покладено визначення цього поняття Є. І. Пасовим і Г. В. Рожковою [5]. Отже, навчально-мовленнєва ситуація – це спеціально створена динамічна система умов і взаємини двох і більшої кількості комунікантів, яка є засобом, що породжує потребу в мовленнєвій дії у межах навчально-професійної сфери з метою

формування системи знань, умінь і навичок особистості взагалі та комунікативної компетенції зокрема.

Таким чином, досліджуючи значення і роль навчально-мовленнєвої ситуації у процесі навчання мовлення іноземною мовою, учені зазначають, що будь-яка навчально-мовленнєва ситуація є мікротемою мовлення, що дозволяє значно розширити номенклатуру тем, які здебільшого викладаються на занятті, і цим самим, виробити у майбутніх перекладачів-прикордонників уміння продукувати мовлення за різних умов. Створення навчально-мовленнєвої ситуації в процесі формування комунікативної компетенції в навчально-професійній сфері допоможе подолати протиставлення теоретичного та практичного етапів навчання і забезпечити високий ступінь засвоєння мовленнєвого матеріалу. Навчально-мовленнєві ситуації допоможуть також раціонально й ефективно використовувати навчальні години.

Розглянуті в статті роль і значення навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі формування комунікативної компетенції у майбутніх перекладачів-прикордонників не вичерпують усіх питань цієї проблеми. Перспективним є подальше дослідження видів навчально-мовленнєвих ситуацій, що використовуються в процесі формування кожного компонента комунікативної компетенції.

Література:

1. Арясова А. А. О характере речевых ситуаций и их роли в обучении устному иноязычному общению в условиях факультативных занятий / А. А. Арясова // Вопросы методики обучения иноязычной речи. – Волгоград, 1975. – С. 27-40.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Козак С. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. В.Козак. – О., 2001. – 270 с. – Библиогр. : с. 247–270.

4. Павленко О. О. Стратегії мовної освіти в Україні в руслі загальноєвропейських Рекомендацій Ради Європи / О. О. Павленко // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / ред. кол. Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. Вип. 10. – К. : НПУ, 2003. – С. 74-80.

5. Пассов Е. И. Ситуация, тема, социальный контакт. Общая методика обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз, 1991. – 360 с.

6. Федоренко Ю. С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. С. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 63-65.

УДК:81.’243

Несин Ю. М.

ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОМОВНИХ ВІЙСЬКОВИХ БРИФІНГІВ

Робота присвячена використанню військових брифінгів у методиці викладання іноземних мов. У статті виконаний комплексний аналіз лінгвометодичних характеристик 100 автентичних військових брифінгів. Зокрема було здійснено відбір та групування за тематичними групами найчастотніших військових термінів брифінгів.

Ключові слова: *методика викладання іноземних мов, лінгвістичний аналіз, військовий брифінг, військовий дискурс.*

Работа посвящена использованию военных брифингов в методике преподавания иностранных языков. В статье проведен комплексный анализ лингвометодических характеристик 100 аутентичных военных брифингов. В частности был осуществлен отбор и группирование за тематическими группами наиболее частотных военных терминов брифингов.

Ключевые слова: *методика преподавания иностранных языков, лингвистический анализ, военный брифинг, военный дискурс.*

The work is dedicated to the usage of military briefings while teaching English as a foreign language. Complex linguistic analysis out of 100 authentic military briefings especially selection and grouping according to the topics for the most often used military terms were carried out.

Key words: *teaching English as a foreign language, linguistic analysis, military briefing, military discourse.*

У професійній діяльності військовослужбовці часто відвідують військові брифінги (ВБ) або самі готують їх. Проте, незважаючи на це, лінгвометодичні характеристики ВБ не були досліджені.

Причинами лінгвометодичного звернення до ВБ є їх автентичність, поширеність та доступність, лінгвокраїнознавчий потенціал, використання військової термінології, інформаційна насиченість.

Термін “брифінг” як вид публічного професійно спрямованого усного мовлення в теперішній час має місце все частіше [22; 15; 14]. Появі англіцизма “брифінг” сприяли такі причини:

– необхідність у розмежуванні змістовно близьких, але все ж таки різних понять;

– відсутність однослівного синоніма, що точно відображає певне поняття;

– наявність в українській мові великої кількості іншомовних слів із компонентом – инг (інг) [3, с. 114]. Наприклад, рейтинг, моніторинг, демпінг, апгрейдинг та інші.

Англіцизм “брифінг” уперше зафіксований у “Словнику іншомовних слів” 1985 року як екзотизм, що позначає явище, властиве західним країнам, і витлумачує його значення так: “коротка нарада представників преси, на якій викладається позиція уряду з певного питання або позиція, узгоджена сторонами, що беруть участь у міжнародних переговорах, конференціях тощо”. З 90-х років це іншомовне слово вживається у різних контекстах вітчизняних реалій.

В англійській мові слово “брифінг” уперше з’явилося в 1910 році [22] та зазвичай має два значення:

– інструктивна або інформативна нарада (часто для журналістів);

– інструктаж, вказівка [2].

В українській мові слово “брифінг” запозичується лише у першому значенні “інформаційна бесіда для журналістів” [7, с. 201]. Згідно з В. В. Білоусовою, на лексико-семантичному рівні, як правило, запозичується лише один лексико-семантичний варіант, який функціонує переважно у якій-небудь професійній сфері, тобто в мові-реципієнті він також перебуває на периферії лексико-семантичної системи [5, с. 152]. До таких слів вона відносить і укр. брифінг у значенні “коротка нарада для представників засобів масової інформації”, яке походить від англ. “briefing” – букв. “інструктаж” [17, с. 186; 18, с. 55]. Отже, запозичується лише один лексико-семантичний варіант – “інформація або інструкції, які отримуються при необхідності виконати щось” [21, с. 156].

Словник іншомовних соціокультурних термінів тлумачить термін “брифінг” як зустріч офіційних осіб з представниками засобів масової інформації, на якій лаконічно висловлюється офіційна позиція з певного питання або ж інформація про хід переговорів, конференцій, засідань тощо [9].

Найближчими синонімами слова “брифінг” є інструктаж та прес-конференція, але вони не є тотожними, оскільки слово “брифінг” має свою диференційну ознаку, адже це коротка та важлива інформація. Також І. М. Плотницька зазначає, що на відміну від прес-конференції, де обговорюють певну тему, ставлять питання, з’ясовують її обставини, під час брифінгу можуть бути поставлені тільки конкретні запитання, які дають змогу уточнити певні деталі поданої інформації [15, с. 20].

© Несин Ю. М., 2012

Необхідно також зауважити, що в спеціальній іноземній літературі використовується і термін "військовий брифінг" ("military briefing"), який у загальному розумінні тлумачать як різновид публічних виступів, характерний для спілкування фахівців військової галузі. У нашому дослідженні ми користуємося терміном "військові брифінги" та маємо на увазі тексти, що належать до мови фахового спілкування військових і містять загальноприйняті військові терміни.

Спілкування військовослужбовців за допомогою ВБ відбувається в режимі реального часу. Це сприяє активному використанню офіційної лексики, створює певні правила взаємостосунків між комунікантами.

ВБ – це засоби вираження та передачі знань про військові факти з метою здійснення "конкретного когнітивного, емоційного чи інтелектуального прагматичного впливу на адресата" [12, с. 10-12, 87]. Вони функціонують перш за все на рівнях публічної комунікації. Джерелом ВБ є матеріали періодики та інтернетсайти головних військових організацій світу.

ВБ мають чітке логіко-композиційне оформлення і спрямовані на ефективне інформування аудиторії.

Отже, ВБ – це комунікативна взаємодія у професійному середовищі військовослужбовців, що охоплює ситуації офіційного спілкування. Вони реалізуються з метою упорядкування дій щодо вирішення бойових, навчально-бойових та службових завдань.

ВБ тісно пов'язані з історичними подіями в житті військових. Тому тематика ВБ зумовлена реальними військовими подіями, наприклад, Перша світова війна, Друга світова війна, війна в Кореї, війна у В'єтнамі, конфлікт між Великою Британією та Аргентиною з приводу статусу Фолклендських островів, перебування американських чи британських військових у Іраку та Афганістані, миротворча місія об'єднаних Збройних сил НАТО у Європі та на Ближньому сході, громадянська війна у Лівії тощо. У цьому дослідженні ми використовуємо сучасні автентичні ВБ, тому їх тематика переважно зумовлена військовими подіями 2011 року.

Для визначення лінгвометодичних характерних ознак ВБ ми використовуємо базові критерії військового дискурсу, запропоновані А. Д. Бєловою. За характером комунікації ВБ належать до підготовленого, офіційного мовлення. Аналіз лінгвістичних досліджень [20; 11; 4, 8] дав змогу визначити ВБ як жанр військового дискурсу.

Звернемося до поняття "військовий дискурс" більш детально. "Військовий дискурс розглядається як перетворена когнітивно-лінгвістична форма відбиття тих суспільних взаємин, у системі яких він функціонує, має дві характерні ознаки – історичність та соціальність" [8, с. 70]. Центральним концептом військового дискурсу або його ядром є АРМІЯ – родовий термін, що охоплює наземні, морські та повітряні сили і має в англійській мові відповідник – "the military" [8, с. 48]. Цей концепт є центральним і у ВБ, що дає змогу дійти висновку про системну організацію сучасної лексики ВБ.

Складність центрального концепту військового дискурсу спричиняє необхідність систематизації лексичних одиниць ВБ, що належать до військової сфери, та виділення найбільш частотних тематичних груп. Для цього ми відібрали всі військові терміни, які трапляються у текстах ВБ більше 5 разів та згрупували їх за тематичними групами, поданими нижче. Кожен термін відповідної групи має число, що відповідає частоті його вживання у 100 проаналізованих ВБ. Зокрема було виділено такі тематичні групи найчастотніших військових термінів:

1. Суб'єкти війни. До цієї групи ми зараховуємо лексико-семантичну групу "Кадровий склад", а також, згідно з В. М. Абакумовим, людей, окремі групи людей, об'єднані спільними інтересами або іншими ознаками (національністю, мовою, професією, територіальним розташуванням тощо), держави, групи держав, міжнародні організації [1, с. 6]. Отже, до цієї групи увійшли такі лексичні одиниці: NATO (трапляється 788 разів), secretary (573), general (507), department (178), personnel (86), groups (85), Taliban (85), units (85), Qadhafi (409), command (251), civilian (517), ambassador (204), Nations (181), council (180), allies (144), partner (191), commander (204) тощо.

2. Військові події та спосіб ведення військових дій та операцій: mission (425), briefing (143), report (281), programs (84), attacks (268), training (267), operation (464), defense (255), course (183), intelligence (176) та ін.

3. Властивості та якості війни, її об'єктів, засобів, процесів: nuclear (222), capabilities (202), national (185), combat (106), operational (99), foreign (98), major (96), united (388), official (16), specific (95), local (63) та ін.

4. Засоби ведення війни (лексико-семантична група "Бойова техніка", "Зброя", "Особисте спорядження"): weapons (216), aircraft (120), missile (109), resources (87), equipment (87), assets (84), arms (85), vehicles (63) тощо.

5. Об'єкти війни, до якої входить лексико-семантична група "Роди та види військ": force (1045), army (302), corps (66), services (57), navy (47), marine (47), infantry (30), troop (206), aviation (21), artillery (18), reserve (15), brigades (14), company (13), battalion (12), regiment (11), section (10).

6. Просторові поняття, пов'язані з війною area (200), border (130), base (53), zone (37), positions (37), field (33), land (30) та ін.

7. Географічні та топографічні назви, пов’язані з війною: Afghanistan (392), Libya (310), Iraq (262), Afghan (207), Pakistan (184), Russia (93), Syria (77), Iran (46), Korea (23), Somalia (17) та ін.

Варто зазначити, що велика кількість відібраних термінів може об’єднувати у своїй смисловій структурі загальний компонент значення, тобто виступати родовим поняттям. Наприклад, родове поняття war “війна” об’єднує велику групу видових понять у проаналізованих 100 брифінгах, такі як “biological warfare” – “війна з застосуванням біологічної/біобактеріологічної зброї”, “civil war” – “громадянська війна”, “global war” – “світова війна”, “anti-air warfare” – “протиповітряні бойові дії”, “undersea warfare” – “підводна війна”, “naval warfare” – “війна на морі”. Це свідчить про те, що визначені вище тематичні групи є тісно пов’язані між собою та їхня лексика слугує для створення різноманітних військових термінів.

Таким чином, ми дослідили, як концепт “the military” об’єктивується мовою у ВБ, створюючи специфічну картину сприйняття. Цікавим є той факт, що саме слово “Military” було вжито 748 разів у ста проаналізованих брифінгах, проте сам концепт трапляється частіше, адже охоплює велику кількість військових термінів. Як показало наше дослідження, базовий концепт ВБ об’єктивується переважно 7 визначеними вище тематичними групами. Звичайно, цей перелік тематичних груп не є вичерпним, проте може слугувати орієнтиром для подальших досліджень військових текстів.

Більшість лексичних одиниць брифінгів входить до спілкування військовослужбовців з професійної тематики і лише незначна частина належить до периферійної зони військового дискурсу. Як відомо, професійна лексика включає в себе професійні слова, а також загальновживану та офіційно-ділову лексику, яка використовується у певній сфері діяльності. У нашому дослідженні ми підрахували відсоток професійної лексики ВБ серед слів, які трапляються у проаналізованих 100 ВБ більше 5 разів. У результаті було виявлено, що 13% найбільш частотних лексичних одиниць ВБ становить саме військова професійна лексика.

Перейдемо до розгляду стилістики ВБ. Тексти ВБ належать до текстів військово-інформаційного змісту, адже їх головна мета – повідомлення нового у військовій сфері. За словами А. Б. Бушева, виступ ВБ має характерні властивості ділового розмовного мовлення [6, с. 143]. До головних стилістичних рис ВБ ми можемо зарахувати логічність, ясність, чіткість, офіційність, термінологічність.

Так, наприклад, прийом активізації реалізує стильову рису ясності ВБ. Досягається цей прийом за допомогою привернення уваги читача до нової інформації засобами мови чи інтонацією: “Our goal is…, “Our mission is…”, “Their aim is not to…”, “Now onto your duties…”, “Now for the details”. Стильова риса офіційності ВБ реалізується за допомогою прийому беземоційності. У ВБ зазвичай не використовуються емоційні вирази, метафори та інші стилістичні фігури, тому вся експресивність ВБ може досягатися шляхом вживання еліпсисів та дієслівних форм, які ставлять на перший план предмет висловлювання – рему.

Цікавим техніко-стилістичним прийомом ВБ була визначена термінологічність. Зазвичай терміни ВБ не пояснюються, адже передбачається, що аудиторія, для якої призначений брифінг, добре їх знає. Аналіз лексичного рівня показує, що у ВБ припустимо використовувати тільки таку лексику, яка робить твердження переконливими, ясними й чіткими. Бажано уникати абстрактних слів і використовувати лексичні одиниці з конкретним значенням.

Для опису лінгвостилістичних особливостей ВБ ми проаналізували також їх морфологічний рівень. Найбільш чисельними на морфологічному рівні були визначені такі граматичні категорії: активний стан англійського дієслова та часові форми групи Simple. Зокрема варто відзначити кількісну перевагу випадків вживання Present Simple у проаналізованих ВБ порівняно з іншими часовими формами. Це пояснюється насамперед вживанням дієслів, які виражають стан, думку, описують властивості предметів та явищ, описом майбутнього часу, яке відбувається за розкладом або в підрядних реченнях з “who”, “when”, а також використанням Present Simple в наказах, інструкціях. Другою найбільш частотною часовою формою ВБ було виявлено Past Simple. Зокрема було зафіксовано 4 397 випадків вживання Past Simple у 100 проаналізованих брифінгах. У таблиці нижче подані результати кількісного аналізу вживання інших часових форм:

Часові форми групи Continuous	1415 (з них 94 Past Continuous)
Часові форми групи Perfect	2578 (195 – Past Perfect)
Часові форми групи Future	2012

На синтаксичному рівні варто відзначити рідке вживання окличних речень у ВБ, адже вони характеризуються спонтанністю й природністю, а брифінг, як правило, є підготовленим мовленням. Частіше у ВБ застосовуються спонукальні речення, які містять волю мовця, виражаючи наказ, прохання або благання. Цей тип речення використовується у ВБ для того, щоб запросити аудиторію до спільної дії. Наприклад, з різних ВБ, що аналізувалися: Let’s look first at the Combat Arms; So let’s not jump to

conclusions, but let's observe that …; Let's take a look at the current situation on the ground in Libya; Let's not lose sight of the fact; Let's go on now to a number of air command entities. Всього зафіксовано 46 випадків вживання спонукальних речень у ста проаналізованих ВБ.

З метою аналізу лінгвометодичних характеристик ВБ були також розглянуті структурні особливості ВБ. На основі аналізу ста ВБ ми дійшли висновку, що, як правило, ВБ має трикомпонентну структуру: вступ або початок (introduction); основна частина (main body); завершальна частина (conclusion). Так, вступ, як правило, містить привітання (Good morning, gentlemen; Ladies and Gentlemen, good afternoon to you al; Welcome to this meeting of NATO Defence Ministers), презентацію брифінгу (Today I would like to brief you on; I have been invited to give you a briefing on; Today I'm going to tell you about; Here are the details of), самопрезентацію (For those of you that I haven't had a chance to introduce myself yet to, I'm …; I'm General Jack Singlaub. I was the former commander of …; My name is..), презентацію іншої особи (special welcome today to Colonel Roland Lavoie, who's …; we've got our guest Brigadier General Patrick Wouters …; I'd like to introduce Colonel Skip Sadler who), привернення та утримання уваги (today's meeting is also important; It is an honour to be here; This annual conference has become the point of reference for discussion on...), повідомлення про час, що займе брифінг (I plan to be brief; let me briefly bring you up to date with …; I'll only take minutes of your time..), формулювання мети брифінгу (I've called you together today to inform you about …; I have asked you here to give you the full details of..), план презентації (I will say a few things on Libya and then …; Before I hand over to him, let me give you this week's overview; We're going to do a two-part briefing today; First, I will brief you on …), подяку (First of all, thank you for inviting me today; And would like to thank …; thank you very much for coming; Thank you, everyone, for joining us), привітання (first of all I congratulate you all on …), вибачення (I want to first apologize for the delay in the events) застереження (I must tell you that anything you learn from now on is absolutely top secret and you are advised not to tell anyone what you learn; First of all, I have to say that we are aware that...) тощо.

В основній частині брифінгу презентатор переходить до викладу головної теми чи висвітлення головної проблеми ВБ (I'd like to start by.., Let's begin by…; And we will begin by…; Now for the details...; Now onto your duties); 2) пояснює висунуті завдання та констатує прийняті рішення (Our goal throughout this conflict has been to…; Our mission is to prevent …; the NATO mission is …); 3) наводить приклади (An example of this is …;. A good example of this is…; The program is also an example of…); 4) розкриває причинно-наслідкові відносини (This was the result of...; And that's why it's so important to…); 5) коментує наочні засоби (Next chart, please; Slide one, please; By the way, these pictures will …; The first picture shows you…; I'd like you to look at this chart/graph).

Заключна частина реалізує такі мовні інтенції комуніканта: завершення брифінгу (That brings me to the end of my presentation); короткий виклад розкритої у презентації інформації (Just maybe to summarize briefly; Let's summarise briefly what we've looked at...); підведення підсумків (In conclusion... Finally); привітання з успішно виконаним завданням (This was a very successful operation and I congratulate all concerned); вираження надії на успішне виконання завдання (hope everything will go to plan); пропозицію ставити питання (Now I'll try to answer any questions you may have; I will be happy to take questions; Are there any questions?); висловлення подяки слухачам (I'd like to close with a special word of thanks; Thank you for your attention; Thank you all).

Учасниками ВБ є презентатор (термін запозичений у О. Ю. Попової [16, с. 8]) та аудиторія, яка може включати представників мас-медіа, військовослужбовців, високопосадовців, інших гостей. Умовно всі ВБ можна поділити на ті, що містять частину з запитаннями та відповідями, та ті, що не містять запитань від аудиторії.

Таким чином, ми виконали лінгвометодичний аналіз 100 ВБ з метою їх подальшого використання в методиці викладання іноземних мов. Зокрема було відібрано найбільш частотні військові терміни ВБ та згруповано їх за тематичними групами.

Література:

1. Абакумов В. М. Суб'єкти інформаційних війн: поняття та види. Харківський національний університет внутрішніх справ. Форум Права. Електронне наукове фахове видання. – 2009. – № 2. – С. 6-12.

2. Англо-український словник / За ред. Ю. О. Жлуктенка. – 5-е вид. – К. : Освіта, 1998. – 432 с.

3. Архипенко Л. М. До питання адаптації лексичних запозичень у мові української преси. Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского Серия "Филология". – Том 19 (58). – № 5. – 2006. – С. 113-116.

4. Бєлова А. Д. Поняття "стиль", "жанр", "дискурс", "текст" у сучасній лінгвістиці / А. Д. Белова // Іноземна філологія. – 2002. – № 32. – С. 11-14.

5. Білоусова В. В. Типи формально-семантичних модифікацій англомовних запозичень на -ing у різносистемних мовах. Актуальні проблеми іноземної філології. – 2010. – Випуск 5. – С. 152-161.

6. Бушев А. Б. Новые информационные технологии и проблемы лингводидактики военного перевода // Материалы региональной научно-практической конференции. – Челябинск: ЮУрГУ, 2003. – С. 133-144.

7. Великий тлумачний словник української мови / Автор, керівник проекту і гол. редактор В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь: ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.

8. Вигівський В. Л. Структурно-семантичні, стилістичні та прагматичні особливості військових омофраз (на матеріалі англомовної військової фразеології) : Дис... канд. наук: 10.02.04 / Валерій Лук’янович Вигівський; Харківський національний ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2009.

9. Глушко В. П. Словник іншомовних соціокультурних термінів з курсу “Культурологія” для студентів усіх форм навчання. – Суми: Шосткинський інститут Сумського державного університету – 2004. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dl. sumdu. edu. ua/docs/doc/bookdate_local/no8011. pdf.

10. Економічна енциклопедія: У трьох томах / Редкол. : С. В. Мочерний (відп. ред.) та ін. – Т. 1. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2000. – 864 с.

11. Жуков И. В. Война в дискурсе современной прессы / И. В. Жуков // Русский язык. – 2001. – Сетевой адрес: http://www. teneta. ru/rus/ii/iliazhukovwar. htm.

12. Карпчук Н. Адресованість в офіційному та неофіційному англомовному дискурсі (комунікативно-прагматичний аналіз): Автореф дис. канд. філол. наук: 10.02.04 / Н. П. Карпчук; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2005. – 20 с.

13. Мартинюк А. П. Конструювання гендеру в англомовному дискурсі / А. П. Мартинюк. – Х. : Константа, 2004. – 292 с. – Бібліогр. : с. 256-286.

14. Наказ Міністра оборони України № 229 від 09. 06. 1998 р. “Про затвердження Концепції навчання іноземних мов у військових навчальних закладах Міністерства оборони України” // Довідник наказів та директив Міністра оборони України станом на 1 січня 2000 року. – К. : Варта, – 2000. – С. 277.

15. Плотницька І. М. Ділова українська мова: Навчальний посібник. 3-тє видання. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 256 с.

16. Попова О. Ю. Модель обучения иноязычным презентационным навыкам и умениям студентов-менеджеров // Материалы Международного научно-методического симпозиума “Обучение иностранным языкам и культурам: дискуссионные и нерешенные вопросы”. – Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – С. 320-326.

17. Російсько-український словник іншомовних слів / Т. П. Мартиняк (уклад.); А. П. Ярещенко (ред.). – Х. : Прапор, 1999. – 388 с.

18. Сліпушко О. М. Тлумачний словник чужомовних слів в укр. мові: Правопис. Граматика / О. М. Сліпушко. – К. : Криниця, 1999. – 507 с.

19. Словник іншомовних слів за ред. О. С. Мельничука. – 2-е видання, випр. і доп. К: “Українська радянська енциклопедія” (УРЕ), 1985. – 966 с.

20. Юсупова Т. С. Структурные особенности военного дискурса “Педагогика и психология”, “Филология и искусствоведение” 4 (6). Самара. – С. 1055-1057.

21. Longman Dictionary of Contemporary English / Third edition. – Essex (England): Longman Group Ltd., 2000. – 1668 p.

22. Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary, Eleventh Edition. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www. merriam-webster. com/.

23. STANAG 6001 (EDITION 3) – Language proficiency levels. Military committee joint standardization board. 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www. westminster. ac. uk/__data/assets/pdf_file/0005/9149/STANAG_6001_Edition_3-eng. pdf.

УДК 159.9:2

Огороднік І. С.

ПРОБЛЕМА РЕЛІГІЙНОГО ДОСВІДУ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У роботі розглядається зв'язок релігійного досвіду та життя людей, рівень розвитку їх свідомості та історичної епохи.

Ключові слова: *релігійний досвід, критерії релігійного досвіду, структура релігійного досвіду, психологічний аспект релігійного досвіду, містичний досвід, психологічні передумови релігії.*

В работе рассматривается связь религиозного опыта и жизни людей, уровня развития их сознания и исторической эпохи.

Ключевые слова: *религиозный опыт, критерии религиозного опыта, структура религиозного опыта, психологический аспект религиозного опыта, мистический опыт, психологичекие предпосылки религии.*

This article recearches relation beetwen practice and life of people, level of development their counshesness and historical epoch.

Key words: *religious experience, criterias of the religious experience, structure of thereligious experience, psychological aspectof the religious experience,mystical experience, psychological praconditions of religion.*

Проблема релігійного досвіду є однією з актуальних проблем у теоретичній та практичній психології. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – виокремити обсяг і зміст поняття релігійного досвіду. Завдання роботи – довести основні концептуальні положення цієї проблеми в роботах відомих психологів і вчених, в тому числі і світового рівня.

Релігійний досвід – це, насамперед, загальнолюдський феномен, який вивчається не тільки вітчизняними, але й вивчався низкою психологів світового рівня: З. Фрейд, К. Юнг, Е. Фром, В. Е. Франкл, У. Джеймс, Г. Олпорт, В. Скіннер, Е. Еріксон, Д. Винникот, Т. Фланіє, У. Дільтей, К. Армстронг, Г. Вандерлі, Р. Отто, М. Шелер, К. Ясперс, А. Шуц, Р. Уітні, С. Гроф, Л. Фестинбер та ін.

Виходячи з філософських поглядів на релігійний досвід, психологи саму проблематику адаптували до психічних станів людей, розробивши різні концепції і методики аналізу зв'язку релігійного досвіду з психікою людини.

Понятя "релігійний досвід" набуло життя у філософії завдяки праці англійського філософа і психолога У. Джеймса наприкінці XIX ст. Релігійний досвід та поняття "релігійний досвід" мають певну історію розвитку.

Як самостійний предмет дослідження релігійний, досвід став розглядатися у філософії лише з другої половини XIX ст. Теологічне осмислення релігійного досвіду почалося ще з V ст. з робіт Августина Блаженого, а в сучасній теологічній думці про це заявив Ф. Шлеєрмахер. Упродовж тривалого історичного періоду проблему природи релігійного досвіду розглядали богослови і лише з кінця XVIII ст. з'являється сутто філософський підхід. Глибини розробки проблематика, пов'язана з релігійним досвідом, набула у другій половині XIX ст. і на початку XX ст., під впливом майже всіх філософських напрямів цього історичного періоду. Свій внесок у розробку цієї проблематики зробили й російські представники інтуітивізму: Н. О. Лоський, С. Л. Франк, І. А. Ільїн і чимало інших.

Релігійний досвід – це термін теології та релігійно-містичної філософії, яким позначається безпосереднє спілкування "людини з богом".

Релігійний досвід – це інша реальність, специфічний формат людського існування, що створюює умови спілкуванням з Богом, де людина в різноманітних формах катарсису приєднується до високого рівня релігійного переживання. Цей досвід контакту з божественною реальністю здійснюється через підключення свідомості людини в різних формах, при цьому всі вони сприймаються і супруводжуються унікальними екзистенційними станами вірянина, на відміну від способу життя людини, який відчужений від спілкування з Божеством. Як пишуть дослідники, до цього досвіду людина дорастає все життя, коли йде моральним шляхом розвитку своєї особистості. Релігійний досвід – це перш за все моральний досвід. Як пише В. Е. Пашковський, індивідуальний релігійний досвід не дається людині генетично, при народженні, а формується під впливом чинників:

– соціального (включає вплив суспільства, релігійного навчання);

– природного (характеризує сприйняття краси і гармонії навколишнього світу);

– морального (виражає переживання ціннісного конфлікту);

– емоційно-афективного (відображає потребу в подоланні уразливості перед ворожими силами зовнішнього світу і розради перед обличчям смерті);

© Огороднік І. С., 2012

– інтелектуального (відображає настанову на існування впливу на людину сил за межами просторово-часового фізичного світу) [7, с. 7].

Вчені різних країн і часів доводять, що релігійний досвід – це не тільки загальнолюдське явище, але й конкретно – історичне. Сутність його проявів детермінується філософією епохи, соціальною розвиненістю людства, рівнем особистості. Однак, як писав У. Джеймс, в усі часи існувало два типи вірян: одні дотримувалися релігійних обрядів свого народу, і дотримування ввійшло в звичку встановленої форми релігійної поведінки, а інші – проявляли симптоми нервової нестійкості – у них емоційна сторона підвищена до екзальтації, внутрішнє життя роздирається суперечностями, багато з них "схильні до меланхолії протягом більшої частини свого життя, страждають одержимістю, нав'язливими ідеями. Вони, як продовжує далі психолог, впадають в екстаз, чують голоси, у них бувають бачення, тобто вони дають низку симптомів патологічного характеру" [7, с. 8], що посилює їх релігійний авторитет. Релігійне почуття не надане в прямому спостереженні і тому не може бути виміряне як такі передумови інтелекту, як: пам'ять, увага, зорово-моторна координація і т. ін. "Навіть для двох людей важко знайти ту межу, за яким нормальний релігійний досвід переходить у патологічний. Демаркаційна лінія залежить від загального ставлення особистості до релігії, темпераменту, вузькості або широти суджень" [7, с. 8].

На думку У. Джеймса, релігійний досвід являє собою складне, багатогранне і недостатньо досліджене явище. Одні з його проявів, поза сумнівом, належать здоровій психіці, а інші – у прикордонній між здоров'ям і хворобою зоні, треті взагалі дозволяють припустити психічний розлад. Тому для виявлення цих граней і відмінностей необхідно досліджувати не лише релігійні переживання як такі, але і їх зв'язок з обставинами, в яких вони виникають, і ті конкретні форми, в яких вони мають вираження [7, с. 8].

Особлива позиція до природи релігії висловлюється в класичному психоаналізі. Так, З. Фрейд взагалі був переконанний у тому, що релігія – це загальнолюдський невроз нав'язливості. Свою парадигму З. Фрейд обґрунтовував не тільки зовнішнім чинником, а й внутрішньою схожістю між відправленнями релігійного культу, такими як: молитви, пости, заклинання, жертвоприношення і т. ін.) з захисними функціями ритуалів при обсесивно-фобічному неврозі [10, с. 75]. З. Фрейд стверджував, що і невроз, і релігійні переживання виконують однакову функцію – придушують природні інстинкти людини. В роботі "Спогади Леонардо да Вінчі про раннє дитинство" автор розглядає ідею взаємозв'язку образу власного батька та індивідуального образу Бога, а в "Тотем і табу" йдеться про виникнення первісних релігійних уявлень. Головним у концепції З. Фрейда є положення про бінарну роль релігії як такого явища, що генерує невроз і одночасно є засобом захисту від нього. Основну причину неврозу З. Фрейд вбачає в культурі і рівні соціальності людини і при цьому вважає, що якби не було релігії взагалі, то невроз прийняв би ще більш грубі форми і протікав би ще важче [7, с. 11].

Концепція К. Юнга дещо відрізняється від поглядів З. Фрейда на цю проблему. В релігії К. Юнг вбачав настанову людського розуму на спостереження за більш динамічними чинниками, під назвами (сили, духи, демони, боги, закони, ідеали). К. Юнг як засновник нового напряму у психоаналізі (аналітична психологія) досліджував роль минулого досвіду і первісних архетипів (символів, уявлень, ідей, образів) у формуванні стадій свідомості. Як зазначають аналітики, багато з концепцій К. Юнга про релігію були занурені в марновірство й окультизм, тому в результаті його роль в психоаналітичному напрямі ставала все більш двоїстою і неоднозначною. На відміну від З. Фрейда, який вважав релігію "неврозом нав'язливості", К. Юнг розумів навпаки втрату релігійних поглядів одним із чинників, що приводять до виникнення психічних розладів. Саму ж причину психічних розладів він вбачав у такому динамічному чиннику, як неузгодженості між свідомим і несвідомим. У цілому він розглядав культуру релігії як необхідну умову для психічного здоров'я особистості та для ефективної системи психотерапії [1, с. 11-12].

Але погляди К. Юнга були піддані критиці з боку засновника логотерапії В. Е. Франкла. Вважаючи основною рушійною силою поведінки і діяльності людини прагнення до сенсу свого існування, він бачив принципову концептуально-методологічну помилку К. Юнга в локалізації образу бога у сфері несвідомого, а релігії – у сфері інстинктивного. Цей поділ для В. Е. Франкла був неприпустимим. В. Е. Франкл мав свій погляд на релігію і вважав, що справжня релігійність має не інстинктивний характер, а характер рішення, оскільки релігійність або екзистенційна, або її немає взагалі. Бог у логотерапії – це "партнер у найбільш інтимних розмовах людини з самим собою". Для логотерапії релігія є лише предметом, не підставою, тому що вона розглядає віру в бога як пошук сенсу людського буття [9, с. 132].

У подальшому свій внесок у цю проблематику внесла концепція Е. Фромма. Для цього науковця релігія була поважною попередницею психотерапії зі своїм тисячолітнім досвідом догляду за душевним здоров'ям людини. Він вважав, що душею людини займаються тільки священики і психоаналітики. Розуміючи релігію як систему поглядів і дій, якої дотримується певна група людей і яка дає індивіду систему орієнтації, він розподіляв релігію на авторитарну та гуманістичну. Авторитарна релігійність полягає в підпорядкуванні та слухняності, бо коли втрачається незалежність і цілісність, індивід на-

буває відчуття безпеки та захищеності. У гуманістичній релігійності усе відбувається навпаки, людина досягає віри в себе та у власні сили, у повну самореалізацію. Релігійність, за Е. Фроммом, полягає в служінні не тільки божеству, а й вождям і класам, нації та партії, успіху і силі [7, с. 12].

Традиційно, до нашого часу, психологія релігії вивчає суб'єктивний бік релігії, тобто релігійність індивіда в його соціальних зв'язках, насамперед, у функціональних зв'язках. Психологічний аналіз релігійності включає в себе вивчення, по-перше, психічних мотивів і настанов, що зумовлюють специфічно релігійні уявлення, по-друге, стану свідомості (віра, догма, сповідання і т. ін.) і, по-третє, релігійних взаємин всередині громади, із зовнішнім світом і т. ін.

Започаткував цей підхід у сучасній психології релігії У. Джеймс. Після розмежування релігії як настанови та релігії як особистого переживання У. Джеймс міг чітко постулювати пріоритет останнього. При визначенні релігії як сукупності почуттів, дій і досвіду окремої особистості, він однак заперечував, з одного боку, специфічність релігійного почуття особистості, а з іншого – наявність особливих "релігійних" механізмів людської психіки. Визнаючи найбільш важливим об'єктом дослідження екстремальні прояви релігійного досвіду, У. Джеймс стверджував, що в ньому відбувається тільки посилення звичайних психічних процесів і явищ внутрішнього життя суб'єкта. "Якщо немає особливої елементарної релігійної емоції, а є тільки сукупність звичайних емоцій, на яку релігійні об'єкти накладають свій характерний відбиток, – зауважував У. Джеймс, – то легко припустити, що так само немає і специфічних релігійних об'єктів, і специфічних релігійних дій". Найхарактернішою рисою здорового релігійного переживання він вважав: захопленість, забарвлену урочистим почуттям. Роботи У. Джеймса мали великий вплив на багатьох дослідників. Так, один з них у 1950 р. Г. Олпорт розглянув таких два типи релігійності: "extrinsic" (зовні орієнтовану) і "intrinsic" (внутрішньо орієнтовану). Перша є інструментальною і забезпечує безпеку, соціальний статус або служить для самовиправдання. Що стосується внутрішньої, то вона мотивована релігією як такою, індивід живе своєю вірою незалежно від релігійних інститутів [1, с. 13; 2, с. 137].

У наступні роки релігійність як окремий об'єкт дослідження вивчалася нечасто і розглядалася в рамках інших психологічних концепцій.

Розгляд поведінки, в тому числі і релігійної, в дослідженнях біхевіористської школи проводився за схемою "стимул – реакція". У книзі Б. Скіннера "По той бік свободи" релігія визначалася як збільшення керованості поведінки за допомогою спеціальних вербальних регуляторів. Аналізуючи цей напрям, В. Е. Пашковський підкреслює, що на відміну від державних регуляторів, що розуміються як "законно – незаконно", релігійні позначені як "богоугодно – гріховно". Додатковими вербальними регуляторами тут є "рай", "пекло", "небо". Суб'єктивні чинники, які виявляються методом інтроспекції, біхевіористська школа вважала їх ненауковими і тому принципово не розглядала, але зовсім в іншому аспекті розумілася релігійність психологами, які належали до психоаналітичного напряму. Психоаналітики центральне значення у формуванні релігійних уявлень надавали саме ранньому розвитку, вбачаючи у взаєминах немовляти з батьком і матір'ю прообраз майбутнього ставлення до богу. За Еріксоном психологічний розвиток особистості проходить вісім стадій, кожна з яких послідовно змінює іншу [7, с. 13].

Історично ідея бога не є щось застигле і навіки незмінне. У своїй фундаментальній монографії "Історія бога" американська дослідниця К. Армстронг звертає увагу на те, що уявлення про бога, яких дотримується одне покоління, можуть виявитися для іншого покоління абсолютно безглуздими. Ідея "бога" К. Армстронг вміщує найширший спектр значень, причому деякі з них можуть як повністю заперечувати один одного, так і виявитися внутрішньо суперечливими. Без такої гнучкості ідея бога ніколи б не зайняла одного з головних місць в історії людської думки [1, с. 143].

Одним із дослідників релігійного досвіду є представник феноменології релігії Р. Отто. В його вченні центральним моментом є категорія "священного", яку він характеризує як універсальну структуру релігійного досвіду. "Святе" Р. Отто інтерпретує як складне поняття, що повязане з моральним компонентом, раціональним та нумінозним, і проявляє "святе" себе у священних предметах, уявленнях, переживаннях. Незважаючи на те, що нумінозне не піддається визначенню, воно як і "святе" теж має психологічний компонент. Цей психололгічний компонент міститься у чотирьох аспектах: почутті тварності, почутті таємниці, що призводить до трепету, почутті захоплення, почутті неминущої цінності.

На думку К. Ясперса, "в психопатології, як у фокусі, зосереджуються методи майже всіх наук", з чого випливає, що психопатологія не може бути абсолютно незалежною і від таких сфер пізнання, як теології, психології, філософії. Але труднощі психопатологічного дослідження в релігійній сфері зумовлені ще й тим, що кожна з них, і релігія, і психіатрія, являє собою дві самодостатні системи. А. Шуц з цього приводу висловлює крайню думку. Так, А. Шуц говорить про те, що і психіатрія, і релігія є абсолютно відокремленими світами. Ці два світи, і психіатрія, і релігія, мають особливу, притаманну кожному з них систему значень. Щодо об'єкта релігійного досвіду, то він вважає, що "справжній об'єкт релігійного досвіду не може включатися в уражену психозом свідомість, і, навпаки, в психотичному стані релігійний компонент не може бути істинним". Однак якщо врахувати, що вражена хворобою пси-

хіка черпає свій матеріал з усього свого дохворобного минулого досвіду, то так само і релігійність, коли знаходиться в патологічних умовах, може бути об’єктом психопатологічного дослідження [7, с. 15].

Західні дослідники припускають, що подолання труднощів дослідження релігійного досвіду може здійснюватися за допомогою аналітичної психології і трансперсональної психології, а також нової міждисциплінарної галузі – нейротеології, що вивчає взаємозв’язок релігійних переживань з діяльністю головного мозку.

У науковій літературі є визначення релігійного досвіду як стану психіки, де людина усвідомлює себе в перебуванні в контакті з будь-якою могутністю, або з надлюдською істотою, має відчуття причетності до інобуття. Інтенсивний релігійний досвід, коли набуває стану джерела і стимулу ідейно-психологічної та культурної діяльності, приводить до духовних і соціальних перетворень.

Релігійний досід, який переживає конкретна людина, має декілька інтерпретацій: індивідуально значущий або суспільно значущий. Релігійний досівд стає чинником масової соціальної активності, чи то позитивної, чи то негативної, за умов того, коли релігійний досвід особистості набуває широкого суспільного визнання, наприклад: патріотичні настрої аба зміцніння “духу”.

На думку дослідників, релігійний досвід має надчуттєвий або духовний характер, а не чуттєвий досвід у звичайному його розумінні. У структурі релігійного досвіду виділяють: предмет досвіду, зміст досвіду і релігійний акт, за допомогою якого він формується. Крім цього, у релігійному досвіді виокремлюють два його боки – об’єкт і суб’єкт. Предметом вивчення може стати тільки такий релігійний досвід, який інтерпретує суб’єкт за допомогою словесних форм. Для самих суб’єктів релігійний досвід спочатку виступає як вже наділений якостями безумовної достовірності. Філософське дослідження релігійного досвіду обмежується тією інтерпретацією, яку надають йому його суб’єкти. Таке дослідження ґрунтується на розгляді питання про пізнавальний статус знання, що міститься в релігійному досвіді. Критерії його достовірності, постановка і вирішення цієї проблеми практично завжди здійснюється зовнішнім спостерігачем. Різниця між філософським і богословським підходами до оцінки пізнавального статусу релігійного досвіду може усвідомлюватися і проводитися в різних формах – від відверто ворожих стосовно один одного до таких, що намагаються знайти якісь точки подібності між ними. Важливим різновидом релігійного досвіда виступає містичний досвід [7, с. 27].

Такий феномен, як психологічні передумови релігії, розглядається в різних концепціях. Під психологічними передумовами релігії розуміють такі закономірності та особливості психіки людини, саме існування яких стає умовою і виникнення, і закріплення, і збереження, і розвитку релігійних поглядів.

Для багатьох теологічних доктрин притаманна ідея: людина наділена деяким релігійним почуттям, початковою ідеєю божества. Позитивне рішення – це нумінозний досвід (Р. Отто, К. Юнг), – є первинний, єдино значиме джерело істинної релігійності. Релігійність, в основі якої відсутній подібний досвід, – мертва і помилкова; релігія у всій повноті своїх проявів є похідне від досвіду. Наявність досвіду загальна передумова й абсолютно необхідна для будь-яких випадків особистої релігійності (яка може ґрунтуватися на прихильності традиції, владі авторитету, соціальній лояльності і т. ін.) [7, с. 21]. У У. Джеймса несвідоме – джерело релігійного досвіду (хоча не існує специфічно релігійних почуттів). Несвідоме в цьому випадку є загальна передумова, але при відсутності релігійності вона виявляється прихованою, дрімає, не реалізованою [2]. У своїй концепції С. Гроф, постулював існування “паралельних світів” і закладену в природі психіки здатність “трансцендировать” в такі світи, а також існування в несвідомому більш-менш універсальних перинатальних спогадів [11, с. 262].

У Д. Юма і багатьох французьких матеріалістів визначено психологічні передумови релігії: стихія душевного життя, непідконтрольна розуму психологія примітивних мас; освічений же розум – мислителя, філософа, просто освіченої людини – майже автоматично бере подібні прояви під контроль і тому вільний від цього “полону неуцтва” [7, с. 17].

З. Фрейд заперечує специфічно релігійні психічні явища, а релігія – різновид неврозу. Він не вважав за необхідне допускати якісь специфічно релігійні явища в природі психіки, тому що будь-який звичайний, “нерелігійний” невроз виявляє дію тих же причин, ті ж психічні механізми і форми прояву, що і “релігійний” [10, с. 13].

“Коли древні проголосили, що богів створив страх, – зазначає В. Е. Пашковський, – мали на увазі, що беззахисність перед загрозами зовнішнього світу змусила людину шукати порятунку у релігійних фантастичних образах”. Не викликає сумнівів, що це психологічний факт, і підтвердження цьому є майже в усіх релігіях. Антропологи помітили у первісних народів зв’язок магічних ритуалів з діями, в яких немає впевненості в успішному результаті, і висновок: залежність від випадковості, від непідконтрольних несприятливих обставин змусили людину шукати захисту у сил, які, як і випадковість, були могутніші, ніж він сам. З розширенням сфери діяльності, керованої лише самою людиною, релігійна сфера звужувалася. Однак це розуміння психологічних передумов релігії теж не можна назвати вичерпним [7, с. 17].

Наданні концепції К. Юнга, С. Грофа абсолютизують як психологічний витік релігії, процеси адаптації до світу психічного, не беруть до уваги роль механізмів, призначених для взаємодії з зовнішнім світом.

На думку багатьох авторів, джерелом низки психологічних передумов релігії є принципова несамодостатність людини перед обличчям обох реальностей: він постає як той, що потребує, як вразливий і страждає [4, с. 72], бореться за задоволення потреб, долає небезпеки, отже, індивід змушений змінювати, вдосконалювати себе відповідно до вимог, що висуваються життям. Опір вольовому контролю надає не тільки зовнішня, але й внутрішня його природа. Як одну з психологічних передумов релігії часто називають страх смерті, та попри це об'єктивний факт смертності не мав би для людини такого значення, якби людська психіка не мала майже не піддатний контролю імпульс до самозбереження. Людина відчуває страх перед зовнішніми явищами, що знаходить у релігії своє відображення. І такі явища внутрішнього світу, як: фантазії, сни, видіння, транси здатні навіювати страх, благоговіння або гіркоту, вони мають для релігії не менше значення [6, с. 142].

У багатьох психологічних концепціях розглядається релігійне значення виходу людини з "ембріонального раю", проходження шляху дорослішання та зрілості. Згідно з вченням Е. Фрома, доросла людина може залишитися в полоні інфантилізму, що виражається в інцестуозних фіксаціях, і, як наслідок, втратити здатність самостійно ставити і вирішувати життєво важливі завдання. Зрілість особистості, можливі відхилення інтерпретуються в різних концепціях по-різному: мета особистісного розвитку розуміється як індивідуації (К. Юнг), синдром зростання (Е. Фромм), самоідентичність (Е. Еріксон), подолання едипового комплексу (З. Фрейд) [7, с. 21].

Психологи звертали увагу на наявність у багатьох релігіях схожого уявлення духовних шляхів, що людина має пройти в ім'я досягнення мети, предзаданої самим фактом його буття, а гріх має сенс ухилення від цієї мети. Психологи бачили в релігії свою союзницю у вирішенні психотерапевтичних завдань, оскільки нормативні складові віровчень інтерпретувалися ними як своєрідні алгоритми душевного здоров'я [8].

Особливості духовного життя можуть розглядатися як психологічні передумови, оскільки людина живе у світі смислів, чимале значення має той факт, що порушення когерентності цієї системи (так званий когнітивний дисонанс, за термінологією Л. Фестингера) є джерелом серйозного психічного дискомфорту, численні способи подолання якого пропонує релігія. У низці ситуацій раціональні методи здійснення і виправдання ціннісного вибору відсутні, а релігія в той самий час пропонує "перетворені форми" його осмислення тоді, коли насправді він здійснюється на несвідомих основах [7, с. 23].

Таким чином, розгляд заявленої нами теми і знайомство з науковою літературою з цієї проблематики дозволяє нам дійти таких висновків: по-перше, релігійний досівд є функціональне соціальне явище загальнолюдського рівня; по-друге, релігійний досвід має свої детермінанти – історико-культурні, соціальні, індивідуальні; по-третє, актуальність цієї проблематики не заперечна і потребує свого подальшого дослідження.

Література:

1. Армстронг К. (Armstrong K.) История бога. Тысячелетние искания в иудаизме, христианстве и исламе: Пер. с англ. – Киев: София; М. : ИД София, 2004. – 496 с.

2. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. Пер. с англ. – М. : Наука 1993. – 432 с. – http://www.religiovedenie.ru/.

3. Хендерсон Джозеф Психологический анализ культурных установок. Пер. с англ. – М. : "Добросвет", 1997. – 219 с.

4. Дильтей В. (Dilthey W.) Описательная психология. – СПб. : Алетейя, 1996. – 160 с.

5. Красников А. Н. Методологияклассической феноменологии религии // www. religiovedenie. ru .

6. Юнг К. Г. Символическая жизнь / Пер. с англ. – Издание 2-е. – М. : "Когито-Центр", 2010. – 326 с.

7. Пашковский В. Э. Психические расстройства с религиозно-мистическими переживаниями: Краткое руководство для врачей. – СПб. : Издательский дом СПбМАПО, 2007. – 144 с.

8. Рязанова Е. В. Психология религии // www. religiovedenie. ru.

9. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия: пер. с нем. – СПб. : Речь, 2000. – С. 269.

10. З. Фрейд Навязчивые действия и религиозные обряды // Психоаналитический вестник – № 9. – 2001.

11. Юнг К. Проблемы души нашего времени – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.

12. Ясперс К. Общая психопатология: пер. с нем. – М. : Практика, 1997. – С. 876.

УДК 37.015.3

Плиска Ю. С.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

У статті розглядаються й аналізуються психолого-педагогічні чинники культури вчителів України та Польщі. Досліджується індивідуальний психолого-дидактичний стиль діяльності вчителя, розкриваються види стилів діяльності вчителів.

Ключеві слова: *вчитель, психолого-педагогічні чинники, навчання, педагогічний досвід.*

В статье рассматриваттся и анализируются психолого-педагогические факторы культуры учителей Украины и Польши. Исследуется индивидуальный психолого-дидактический стиль деятельности учителя, расскрываются виды стилей деятельности учителей.

Ключевые слова: *учитель, психолого-педагогические факторы, обучение, педагогический опыт.*

The article considers and analyzes the psycho-pedagogical factors of culture teachers Ukraine and Poland. The author analyzed the individual psychological and didactic style of the teacher opened the kinds of styles of teachers.

Keywords: *teacher, psychological and educational factors, training, teaching experience.*

З часів Плутарха відома користь “порівняльних характеристик”. Компаративістика діяльностей, в тому числі педагогічних, дає можливість удосконалення діяльності в цілому за рахунок вичленення тих різноманітних дій, які є алгоритмами в діяльності вчителя. Формування ефективної навчальної діяльності вимагає аналізу всіх психолого-педагогічних компонентів: здібностей, знань, настанов, стилів тощо. В попередніх дослідженнях ми порівнюючи вивчали вплив здібностей на продуктивність діяльності вчителя, взаємозв’язок культури вчителя, продуктивності діяльності та засвоєння знань. У цій статті зроблено спробу вичленити компоненти в культурі вчителів України та Польщі які носять узагальнюючий характер і притаманні одинаково представникам педагогічної професії обох країн.

Вивчаючи педагогічний досвід, ми враховували, що він має дві сторони, два нашарування; об’єктивну – це ті методи і прийоми, які використовуються в цьому досвіді, й особистісну – це ті, які конкретний вчитель, залежно від своїх особистісних якостей і здібностей, ці методи та прийоми використовує. Звісно, що немає єдиного, придатного для всіх еталону, однак є загальні принципи, ідеї, чинники. Як показав аналіз до таких чинників, які одинако притаманні вчителям України і Польщі, можемо зарахувати ті, що в основному досліджувалися під керівництвом Л. Фрідмана та І. Кулагіної, і які можемо з впевненістю зарахувати до психолого-педагогічних компонентів культури вчителів взагалі.

Індивідуальний психолого-дидактичний стиль діяльності вчителя можна охарактеризувати так.

Змістовні характеристики (характерні особливості): 1) переважна орієнтація вчителя: а) на процес навчання, б) на процес і результати навчання, в) на результати навчання; 2) адекватність – неадекватність планування навчально-виховного процесу; 3) оперативність – консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності; 4) рефлексивність – інтуїтивність.

Динамічні характеристики: 1) гнучкість – традиційність; 2) імпульсивність – обережність; 3) стійкість – нестійкість щодо ситуації, яка змінюється; 4) стабільне емоційно– позитивне ставлення до учнів – нестійке емоційне ставлення; 5) наявність особистісної тривожності – відсутність особистісної тривожності; 6) у несприятливій ситуації спрямованість рефлексії на себе – спрямованість на обставини – спрямованість на інших.

Результативні характеристики: 1) однорідність-неоднорідність рівня знань учнів; 2) стабільність – нестійкість в учнів навичок навчання; 3) високий – середній – низький рівень інтересу до предмета, що вивчається [164, с. 41-42].

Види стилів діяльності вчителя. Найбільш характерні такі чотири стилі.

Емоційно-імпровізаційний. Орієнтуючись переважно на процес навчання, учитель не досить адекватно щодо кінцевих результатів планує свою роботу; для уроку він відбирає найбільш цікавий матеріал, менш цікавий (хоч і важливий) часто залишає для самостійної роботи учнів. Орієнтується загалом на сильних учнів. Діяльність вчителя відрізняється високою оперативністю: на уроці часто змінюються види роботи, практикуються колективні обговорення. Однак багатий арсенал використовуваних методів навчання поєднується з низькою методичністю, недостатньо представлені закріплення і повторення навчального матеріалу, контроль знань учнів. Діяльність учителя характеризується інтуїтивністю, підвищеною чутливістю залежно від ситуації на уроці, особистісною тривожністю, гнучкістю та імпульсивністю. Стосовно учнів такий учитель чуйний і проникливий.

© Плиска Ю. С., 2012

Емоційно-методичний. Орієнтуючись як на результат, так і на процес навчання, вчитель адекватно планує навчально-виховний процес, поетапно відпрацьовує весь навчальний матеріал, не пропускаючи закріплення, повторення і контроль знань учнів. Діяльність вчителя досить оперативна, але інтуїтивність переважає над рефлексивністю. Учитель прагне активізувати учнів не зовнішньою привабливістю, а зацікавити особливостями самого предмета. Вчителю властива підвищена чутливість до зміни ситуації на уроці, особистісна тривожність, але він чуйний і проникливий стосовно учнів.

Міркувально-імпровізаційний. Для учителя характерна орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування, оперативність, поєднання інтуїтивності та рефлексивності. Вчитель відрізняється меншою винахідливістю у варіюванні методів навчання, він не завжди дотримується високого темпу проведення уроку, не завжди використовує колективні обговорення. Проте менше говорить, особливо під час опитування, вважаючи за краще впливати на учнів непрямим шляхом, даючи можливість тим, хто відповідає, детально сформувати відповідь. Учителі цього стилю менш чутливі до зміни ситуації на уроці, у них відсутня демонстрація самомилування, їм характерна обережність, традиційність.

Міркувально-методичний. Орієнтуючись переважно на результати навчання і адекватно плануючи навчально-виховний процес, учитель виявляє консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності. Висока методичність поєднується з малим, стандартним набором методів навчання, перевага віддається репродуктивній діяльності учнів, інколи колективним обговоренням. Учитель цього стилю відрізняється рефлексивністю, малою чутливістю до змін ситуацій на уроці, обережністю у своїх діях [164, с. 42-43].

Рівні результативності діяльності вчителя. За результативністю кожен учитель може бути зарахований до одного з таких рівнів, при цьому кожний наступний рівень включає в себе всі попередні:

– репродуктивний рівень: учитель може і вміє розповісти іншим те, що знає сам;

– адаптивний рівень: учитель вміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії;

– локально-моделюючий рівень: учитель володіє стратегіями навчання знанням, умінням і навичкам за окремими розділами курсу, вміє формулювати педагогічну мету, передбачити шуканий результат і створювати систему та послідовність включення учнів у навчально-пізнавальну діяльність;

– системно-моделюючий рівень: учитель володіє стратегіями формування потрібної системи знань, умінь і навичок учнів зі свого предмета в цілому;

– системно-моделюючий діяльність та поведінку рівень: учитель володіє стратегіями перетворення свого предмета на засіб формування особистості учнів, їх потреб у самовихованні, самоосвіті та саморозвитку.

Вчителі, що знаходяться на перших двох рівнях, не мають спеціальних педагогічних здібностей. Лише при переході на третій рівень у вчителя тим більше виявляються педагогічні здібності, чим вищий його рівень [132, с. 18-19].

Особистісна центрація вчителя. Смислову ієрархію інтересів учасників педагогічної системи, яка регулює дії і вчинки вчителя, можна назвати його особистісною центрацією у педагогічній системі.

Залежно від того, інтереси якого учасника педагогічної системи будуть домінувати в центрації, можна виділити шість основних типів центрації вчителя: 1) центрація на власних інтересах; 2) на інтересах адміністрації; 3) на інтересах батьків; 4) на інтересах колег; 5) на інтересах навчального предмета; 6) на інтересах учнів. Центрація учителя – це не просто його спрямованість, але й зацікавленість, стурбованість інтересами тих чи інших учасників педагогічної системи, своєрідна психологічна спрямованість, "повернутість" вчителя до них і, отже, настільки ж винахідливе служіння їхнім інтересам.

Є необхідна децентрація вихователів з усіх інтересів, які не збігаються з інтересами дітей. Основний шлях такої децентрації полягає для вчителя в поступовому оволодінні ціннісними і технологічними аспектами принципів гуманізації педагогічної взаємодії [192, с. 24-25]. Особистість виховується особистістю. Тому гуманістична педагогічна взаємодія – це завжди взаємодія діалогічна, творча, особистісна та індивідуалізована. Вона забезпечує не просто передачу певного змісту (оформленого у вигляді знань, умінь, навичок, звичок, способів дії і т. ін.) від учителя учням, але і їхнє спільне особистісне зростання.

Створення атмосфери психологічної підтримки в класі. У традиційній педагогіці ролі вчителя порівняно з роллю учня надається перебільшено велике значення. З погляду К. Роджерса, головним завданням учителя є полегшення і одночасно стимулювання (фасилітація) процесу навчання для учня, тобто вміння створювати відповідні умови в класі для емоційного та інтелектуального розвитку учнів, атмосферу психологічної підтримки.

Навчання має будуватися і плануватися так, щоб відповідати тій послідовності, в якій перед дітьми виникають ті чи інші проблеми. Коли школяр усвідомив для себе сенс проблеми, роль учителя зводиться до створення вільної та невимушеної атмосфери, яка буде стимулювати учня до її розв'язання. К. Роджерс вважає, що вчитель зможе створити в класі потрібну атмосферу, якщо буде керуватися такими принципами.

Учитель повинен:

– від початку і впродовж навчального процесу демонструвати дітям свою довіру до них;

– допомагати учням у формулюванні й уточненні цілей і завдань, що стоять як перед групами, так і перед кожним учнем зокрема;

– завжди виходити з того, що в учнів є внутрішня мотивація до навчання;

– виступати для учнів як джерело різнобічного досвіду, до якого завжди можна звернутися за допомогою, якщо постали певні труднощі у вирішенні того чи іншого завдання;

– виступати в такій ролі для кожного учня;

– розвивати в собі здатність відчувати емоційний настрій групи і приймати його;

– бути активним учасником групової взаємодії;

– відкрито виражати в групі свої почуття;

– прагнути до досягнення емпатії, що дозволяє розуміти почуття і переживання кожного школяра;

– добре знати самого себе.

С. О. Мусатов виділяє сім найважливіших функцій вчителя. З цією метою він з’ясовує зміст рольового репертуару вчителя, підкресливши таким чином провідні аспекти комунікативно-педагогічної активності його особистості.

Першою в цьому комплексі ролей має бути названа дидактична. Як фахівець-предметник, вчитель не тільки “транслює” нормативний зміст навчання, а й організовує відповідну діяльність учнів, педагогічно керує созумінням, засвоєнням цього змісту та практичним використанням набутих знань у пізнанні та розв’язанні певних завдань. Вчитель не тільки здатен (його підготовка відповідає освітнім стандартам) дотримуватись у викладенні предмета внутрішньої логіки відповідної галузі науки. Набута професійність, його хист дозволяють йому вбачати, ставити, розв’язувати також дидактичні завдання, які стосуються насамперед адаптування наукового змісту навчального предмета.

У гуманістично орієнтованому вихованні вчитель допомагає учневі в особистісному розвиткові, соціалізації, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовно повноцінного буття, тобто бере на себе місію наставника і фасилітатора, тобто “полегшувача” (за К. Роджерсом), намагаючись всіляко сприяти гармонізації не тільки взаємин підопічного з мікро- та макросередовищем, а й ставленню його до самого себе. Такий вплив учителя відбувається різноманітними шляхами й має безліч конкретних форм, серед яких можна виділити організовані (найчастіше це певні, методично виважені виховні “технології”) та спонтанні. Останні протікають “стихійно”, поза спеціальним контролем з боку вчителя. Проте вплив його наукової ерудиції, змісту підібраного ним навчального матеріалу, якщо вони спричиняють пошук істини, переживання власного досвіду наближення до неї, розуміння величі наукових відкриттів, можливостей людського генія і таке інше, виховують учня не менше, ніж спеціально заплановані педагогічні заходи.

Неформальний авторитет особистості вчителя становить сутність його наступної функціональної ролі, яка органічно продовжує попередню. Психолого-педагогічна своєрідність здійснення цієї ролі полягає в тому, що у взаємодії з дітьми вчитель має в основному спиратись на вплив власної особистості, а не на офіційно-адміністративні важелі.

Четверта функціональна роль вчителя пов’язана з педагогічним вмінням впливати на мікроклімат у родинах своїх учнів, сприяючи у такий спосіб наступності вимог до дітей і в лоні їхнього сімейного буття. Предметом піклування вчителя при цьому є досить широке коло відповідних проблем: від кваліфікованої й толерантної корекції способів допомоги учневі з боку батьків в навчанні й визначення його ролі й місця в сімейному житті аж до єдності школи, сім’ї, суспільства у вихованні підростаючого покоління загалом. Чималу роль у здійсненні цієї функції відіграє просвітницький аспект діалогу вчителя з батьками.

Наступні функціональні ролі вчителя визначаються залученістю його до певних спільнот. Так, п’ята з описуваних нами функцій сучасного вчителя стосується його асоційованого членства в дитячому середовищі, що ставить високі вимоги до його моральності, товариськості, авторитетності. Зважимо на те, що в учнівському колективі тільки вчитель може мати ті лідерські повноваження, що випливають з його позиції дорослої людини, можливостей репрезентувати інтереси, очікування дітей (зокрема, конкретних учнів і в конкретних справах) у педагогічному середовищі взагалі й в адміністративно-педагогічних інститутах останнього зокрема.

Шоста функціональна роль вчителя пов’язана з його позицією в колективі навчального закладу, в якому він працює. Вона має передбачити, з одного боку, діалог з учнями та з кожним з них окремо, і з іншого – діалог з педагогічним досвідом, хистом, особистісними позиціями інших вчителів даної школи. Одним із напрямів такого діалогу є здійснення міжпредметних зв’язків або комплексації, що реалізує змістовий діалог між навчальними предметами і між їхніми викладачами. З метою організувати виховуюче середовище, важливо “перенести” цей діалог безпосередньо у свідомість учня, де насправді й реалізуються міжпредметні зв’язки і формується так звана “індивідуальна картина світу”.

Нарешті, сьома роль визначається вимогами вчителя до себе як інтегрованого члена соціально-професійної співдружності педагогів. На відповідні наміри щодо самовиховання варто орієнтуватись і вчи-

телю-початківцю, і досвідченому педагогу як на надійне джерело оптимістичних мотивів становлення педагогічного хисту, професійності. Засобом тут є творчий аналіз історії педагогічної думки, передового досвіду видатних вчителів всіх народів і часів. У цьому зв'язку постає питання про створення історичної педагогічної психології, яка мала б своєю метою встановити сутність педагогічних потреб суспільства, пов'язаних з його соціокультурними завоюваннями, які заради цього використовувались, тощо.

Рекомендовані в статті педагогічні чинники культури вчителя дають можливість не тільки здійснення самоаналізу, але і самоудосконалення, адже саме ця проблема в педагогіці є найменш дослідженою. Це, на нашу думку, пояснюється тим, що довгий час вчитель розглядається як пасивний об'єкт, що нібито сам себе удосконалює. Однак без наявності у вчителя певного обсягу знань психолого-педагогічних вимог до професії, умінні адекватно оцінити особливості своєї особистості, бажання працювати над собою і перевіряти обґрунтованість своїх подальших планів та реалій діяльності, пов'язаних з обсягом професійних інтересів неможлива об'єктивність його загальної та спеціальної культури. Залежно від того, наскільки вчитель готовий зайняти активну позицію щодо свого професійного майбутнього, буде формуватися його педагогічна культура.

У цілому отримані нами дані дають підстави говорити про те, що рівень психолого-педагогічних знань і характер самооцінки та конкретність професійних намірів вчителів, що брали участь в експерименті, а також їх активність вигідно відрізнялася від відповідних показників у контрольних групах. Це дає підстави вважати, що психолого-педагогічний супровід вчителів у різноманітних формах (факультатив, самокорекція, спецсемінари тощо) при одночасному введенні в практичну самоперевірку інтересів, нахилів і здібностей дає позитивний результат у формуванні загальної педагогічної культури.

Література:

1. Малафіїк І. Дидактика. – Київ : Кондор, 2005. – С. 58-63.

2. Фрідман Л., Кулагіна І. Психологічний довідник вчителя. – М. : Просвещения, 1991. – С. 268-273.

3. Гусельцева М. Психологічні знання і культурно-історична епістемологія. – Ж. : Вопросы психологии. – № 3. – 2011. – С. 12-15.

4. Бандура Р. Професіографічна характеристика майбутнього вчителя. – Рівне, 2010. – С. 60-61.

5. Мусатов С. Сім найважливіших функцій сучасного вчителя "Психологія в школі". – Київ : Наукова думка, 1997. – С. 49-53.

УДК 155.9

Продан О. О.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПОНЯТТЯ “СТРУКТУРИ САМОПІЗНАННЯ ОСОБИСТОСТІ”

У статті досліджені підходи вітчизняних та зарубіжних дослідників до проблеми структури самопізнання особистості. Розглянуті підходи у зарубіжній та вітчизняній психології до компонентів структури самопізнання: “самоставлення”, “самоаналіз”, “самооцінка”, “самоусвідомлення”.

Ключові слова: *особистість, самопізнання, самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, самоусвідомлення.*

В статье исследованы подходы отечественных и зарубежных исследователей к проблеме структуры самопознания личности. Рассмотрены подходы в зарубежной и отечественной психологии к компонентам структуры самопознания: “самоотношение” “самоанализ”, “самооценка”, “самопознание”.

Ключевые слова: *личность, самопознание, самонаблюдение, самоанализ, самооценка, самопознание.*

The paper characterizes national and foreign researchers’ approaches to a problem of personality self-knowledge structure. Approaches in foreign and national psychology to self-knowledge structure components, such as “self– attitude” “introspection”, “self-concept”, “self-knowledge” are considered.

Keywords: *personality, self-knowledge, introspection, self-concept, self-observation, self-actualization.*

У сучасній психології відсутній єдиний підхід до визначення такого феномену, як самопізнання особистості. Недостатньо вивчені: будова і функції процесу самоусвідомлення; можливості використання самоусвідомлення як засобу самопізнання і самовдосконалення особистості; застосування в психологічній практиці навчання молодого покоління вмінням самоусвідомлення.

Вирішення цієї проблеми і є завданням нашого дослідження.

Актуальність цієї проблеми полягає у тому, що в останні роки набуває значення проблема розвитку структури самопізнання та її компонентів – самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, самоусвідомлення.

У статті автор спирається на основні праці з обраної проблематики, а саме дослідження З. Фрейда та К. Хорні із самоаналізу, О. О. Бодалева та В. Г. Маралова із самопізнання, вчених Б. Г Ананьєва, Л. І. Божевич, З. Бернса, У. Джеймса, О. М. Колишко та інших вітчизняних та закордонних науковців.

Мета статті – проаналізувати та узагальнити підходи до поняття “структури самопізнання особистості” та її компонентів – самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, самоусвідомлення.

Уперше проблема самопізнання виникла в релігійних концепціях Древнього Сходу, де була зроблена спроба не лише розкрити значення і суть самопізнання, але й розробити унікальну технологію самопізнання, елементи якої використовуються в сучасній психології.

З наукового погляду, значення самопізнання найбільш повно розкривається в психології. Тут висвітлюються найрізноманітніші грані сенсу самопізнання:

– самопізнання є умовою набуття психічного та психологічного здоров’я особистості;

– самопізнання – засіб здобуття внутрішньої гармонії та психологічної зрілості;

– самопізнання – єдиний шлях для саморозвитку особистості, її самореалізації.

Зрозуміло, всі ці сторони тісно взаємопов’язані і не виступають ізольовано. У тій чи іншій психологічної концепції лише акцентується яка-небудь одна сторона.

Особливе значення проблемі самопізнання надається в гуманістичній психології. Тут самопізнання розглядається як необхідна умова саморозвитку особистості, її самоактуалізації, тобто здатності стати тим, ким вона здатна стати, а не тим, ким їй нав’язують стати інші, соціальне оточення. Одним із представників гуманістичної психології є американський вчений К. Роджерс. Відповідно до його концепції, в людині виділяються дві складові: “Реальне Я” і “Ідеальне Я” і одна складова, що не належить людині, але чинить на неї великий вплив – це соціальне оточення. “Реальне Я” – це система уявлень про себе, свої почуття, думки, прагнення та ін. “Ідеальне Я” – те, чим людина хотіла б бути, її досвід і глибинні переживання. Соціальне оточення – це все те, що нав’язується людині з боку: норми, цінності, погляди, способи поведінки та ін. Невідповідність, що виникає між “Я” реальним та ідеальним, породжує відчуття тривоги, неадаптивні форми поведінки, різні психологічні проблеми, які призводять до спотворення досвіду або заперечення його.

Звідси самопізнання – це засіб оволодіння власним досвідом, глибинними переживаннями, в кін-

© Продан О. О., 2012

цевому підсумку – засіб бути самим собою. Для цього необхідно усвідомити, як особистість сприймає себе, як її сприймають інші, причини, які спонукають спотворювати свій досвід, діяти на догоду оточенню. В результаті самопізнання людина знаходить здатність до особистісного зростання, самовдосконалення і самоактуалізації, при яких тільки і можлива повнота життя, відчуття радості життя, усвідомлення сенсу життя [1, с. 108-112].

У дослідженнях О. О. Бодалева із соціальної перцепції розглядається зв'язок пізнання інших людей і самопізнання. Проблему самопізнання розглядали М. Й. Боришевський, В. Г. Маралов, Ю. М. Орлов та інші.

В. Г. Маралов розглядає самопізнання як процес пізнання себе, своїх потенційних і актуальних властивостей, особистісних, інтелектуальних особливостей, рис вдачі, своїх стосунків з іншими людьми та ін. [2, с. 80].

Структура самопізнання включає в себе такі поняття, як: "самоспостереження", "самоаналіз", "самооцінка", "самоусвідомлення".

Усі ці поняття тісно пов'язані між собою та у різних авторів немає єдиного, чіткого визначення цих понять.

У психологічному словнику самоспостереження (метод самоспостереження) – це стратегія отримання емпіричних психологічних даних при спостереженні людини за самою собою; спостереження за внутрішнім планом власного психічного життя, яке дозволяє фіксувати його прояви – переживання, думки, почуття тощо. Виникає в ході спілкування з іншими, засвоєння соціального досвіду і засобів його осмислення. Відіграє важливу роль у формуванні апарату самосвідомості та самоконтролю особистості. Елементи цього методу лежать в основі будь-якого наукового дослідження [3, с. 150].

За рахунок зіставлення результатів самоспостереження, представлених у більш-менш вербалізованому протоколі про поточне індивідуальне життя, з аналогічним відображенням самоспостереження інших людей, відбувається постулювання їх принципової спорідненості й узгодження із зовнішніми проявами.

Самоспостереження треба відрізняти від інтроспекції, хоча воно – майже буквальний переклад цього слова. У експериментах інтроспекціоністів пред'являвся звичайний об'єкт у звичайних умовах, а від досліджуваного був потрібний витончений аналіз "внутрішнього досвіду", аналітична настанова, уникнення помилки стимулу та ін. В сучасних дослідженнях – все навпаки: головне навантаження лягає на експериментатора, якому необхідно проявити винахідливість, від досліджуваного ж потрібно звичайна відповідь словами.

Результатом самоспостереження іноді є самозвіт – опис самого себе у відносній цілісності психічних та особистісних проявів. Самозвітові бувають властиві систематичні помилки, найважливіша з яких – в тому, що значна частина досліджуваних схильна представляти себе в можливо вигіднішому світлі [4, с. 75-80].

Згідно з психологічним словником самоспостереження буває малоусвідомленим та цілеспрямованим [3, с. 151].

В ході нецілеспрямованого самоспостереження здійснюється процес накопичення фактів, деякі з них, з огляду на значущість або повторюваність стають об'єктом нашої свідомості, тобто виявляються, фіксуються, піддаються аналізу.

Цілеспрямоване самоспостереження має місце тоді, коли ми ставимо мету виявити і зафіксувати в собі прояв тієї або іншої якості, властивості особистості, поведінкової характеристики. Для цього нерідко людина навмисно ставить себе у відповідні ситуації або навіть сама створює їх, проводячи над собою своєрідний експеримент [4, с. 91-92].

Таким чином, самоспостереження допомагає особистості краще пізнати себе, проаналізувати свої вчинки та звички. Під час самоспостереження особистість усвідомлює раніше не усвідомлювані мотиви своїх вчинків та власної поведінки, що дає змогу у майбутньому корегувати свою поведінку.

Самоспостереження особистості нерозривно пов'язано з самоаналізом.

Згідно з В. Лебіном, самоаналіз – вивчення людиною самої себе, прагнення пізнати свій внутрішній світ, спроба проникнути в глибини власної психіки [5, с. 20].

Самоаналіз був одним з джерел виникнення психоаналізу. В середині 90-х років XIX століття З. Фрейд приділив значну увагу самоаналізу.

З. Фрейд вважав, що самоаналіз, що включає інтерпретацію власних сновидінь, може виявитися корисним і необхідним для людини з нормальною психікою [6, с. 50].

На відміну від З. Фрейда, який вважав, що справжній самоаналіз неможливий, деякі психоаналітики дотримувалися іншої думки. К. Хорні вважала, що ні з теоретичного, а ні з практичного поглядів немає ніяких достатніх причин, які роблять самоаналіз неможливим. Пацієнти можуть здійснювати самоаналіз під час тривалих перерв лікування, пов'язаних з канікулами, відрядженнями та іншими обставинами життя. Вони можуть продовжувати його і у разі передчасного завершення психоаналітичного лікування [6, с. 52].

Як і З. Фрейд [6], К. Хорні [7] усвідомлювала труднощі самоаналізу, пов’язані, зокрема, з емоційними чинниками, які роблять людину сліпою щодо несвідомих сил. Вона не виключала можливості того, що самоаналіз здатний посилити нездорову схильність до “самокопання”. Крім того, К. Хорні визнавала негативні моменти самоаналізу, якщо його розуміти як самоціль, – тоді він підміняється самозвинуваченнями і роздумами про кінець життя. Але в той же час вона підкреслювала, що самоаналіз може бути плідним, якщо він допомагає людині розкрити свої творчі дарування і сили, стати кращою в моральному відношенні і збагатити її духовно. К. Хорні висунула ідею конструктивного самоаналізу, який варто здійснювати як епізодично, так і систематично [6, с. 52-53].

При самоаналізі слід дотримуватися таких правил. По-перше, людина має прагнути виразити те, що вона справді відчуває, а не те, що зобов’язана відчувати, з огляду на власні стандарти або наявні традиції. По-друге, необхідно надавати своїм почуттям свободу. Головне в самоаналізі – це внутрішнє значення, тобто усвідомлення усієї інтенсивності почуття.

У цілому К. Хорні виходила з того, що самоаналіз може дати людині можливість повнішої самореалізації, розкриття її внутрішнього потенціалу. Проте, попри те, що багато людей можуть з користю аналізувати себе, процес самоаналізу ніколи не можна вважати завершеним, оскільки не можна вважати завершеним процес розвитку людини в якийсь момент її життя, – людина постійно змінюється під впливом різних обставин. Що стосується специфічних умов, при яких людина може аналізувати себе, то про них можна зазначити таке: якщо людина піддавалася деякому аналітичному лікуванню і якщо умови сприятливі, то вона може, з погляду К. Хорні, продовжити роботу самостійно з надією на досягнення значних результатів [7, с. 64].

Таким чином, самоаналіз допомагає особистості пізнати свій внутрішній світ, проникнути в глибини власної психіки.

У результаті самоаналізу в особистості формується уявлення про себе, власна самооцінка своїх психологічних якостей.

Розглянемо таке поняття в структурі особистості, як “самооцінка”, представлене у психологічній літературі.

У психологічному словнику самооцінка визначається як цінність, значущість, якою індивід наділяє себе в цілому і окремі сторони своєї особистості, діяльності та поведінки. Основу самооцінки становить система особистісних сенсів індивіда, прийнята ним система цінностей [8, с. 30].

Розглянемо таке поняття в структурі особистості, як “самооцінка”. Це поняття вивчали такі зарубіжні дослідники: Р. Бернс, У. Джеймс та ін. та вітчизняні дослідники: Б. Г. Ананьєв, А. М. Колишко, І. С. Кон, О. О. Конопкін та ін.

З погляду Б. Г. Ананьєва, самооцінка – досить складне утворення людської психіки. Вона виникає на основі узагальнювальної роботи процесів самосвідомості, яка проходить різні етапи, і знаходиться на різних рівнях розвитку в ході становлення самої особистості. Самооцінка постійно змінюється, удосконалюється. Процес становлення самооцінки не може бути кінцевим, оскільки сама особистість постійно розвивається, а отже, змінюється і її уявлення про себе на ставлення до себе. Джерелом оцінних уявлень індивіда про себе є його соціокультурне оточення, у тому числі соціальні реакції на якісь прояви його особистості, а також результати самоспостереження [9, с. 18].

На думку Р. Бернса, є три моменти, істотних для розуміння самооцінки:

– важливу роль в її формуванні відіграє зіставлення образу реального “Я” з образом ідеального “Я”: чим менше розрив між реальним уявленням людини про себе та її “ідеальним-Я”, тим вище самооцінка особистості;

– важливий чинник для формування самооцінки пов’язаний з тим, як, на думку людини, її оцінюють інші;

– на формування самооцінки істотний вплив роблять реальні досягнення особистості в найрізноманітніших видах діяльності: чим значніші успіхи в тому або іншому вигляді діяльності, тим вища її самооцінка.

Самооцінка Р. Бернсом характеризується за такими параметрами:

– рівень (висока, середня та низька);

– співвідношення з реальною успішністю (адекватна та неадекватна або завищена та занижена);

– особливості будови (конфліктна та безконфліктна).

Знижена самооцінка проявляється в постійному прагненні недооцінювати власні можливості, здібності і досягнення, в тривожності, побоюванні негативної думки про себе, що спонукає людину скорочувати контакти з іншими людьми.

Адекватна самооцінка відбиває реальний погляд особистості на саму себе, її досить об’єктивну оцінку власних здібностей, властивостей та якостей. Якщо думка людини про себе збігається з тим, що вона є в дійсності, то говорять, що у неї адекватна самооцінка. Неадекватна самооцінка властива особистості, чиє уявлення про себе далеке від реального. Така людина не оцінює себе об’єктивно, її думка про

себе різко розходиться з тим, якою її вважають інші.

Неадекватна самооцінка, своєю чергою, може бути як завищеною, так і заниженою, якщо людина переоцінює свої можливості, результати діяльності, особистісні якості, то її самооцінка є завищеною. Якщо людина недооцінює себе в порівнянні з тим, що вона є насправді, то її самооцінка занижена [10, с. 338].

З погляду О. О. Конопкіна, самооцінка виконує регуляторну та захисну функції, впливаючи на поведінку, діяльність та розвиток особистості, її взаємини з іншими людьми. Основна функція самооцінки в психічному житті особистості полягає в тому, що вона є необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки і діяльності.

Вища форма саморегулювання на основі самооцінки полягає у своєрідному творчому ставлені до власної особистості – в прагненні змінити, поліпшити себе і в реалізації цього прагнення. Захисна функція самооцінки, забезпечуючи відносну стабільність і автономність особистості, може вести до спотворення досвіду.

Самооцінка особистості пов'язана з таким показником, як самоставлення. Для розвитку особистості ефективним є такий характер самоставлення, коли досить висока загальна самооцінка поєднується з адекватними, диференційованими парціальними самооцінками різного рівня. Стійка і водночас досить гнучка самооцінка (яка при необхідності може змінюватися під впливом нової інформації, набуття досвіду, оцінок оточення) є оптимальною як для розвитку, так і для продуктивності діяльності. Негативний вплив робить надмірно стійка, ригідна самооцінка та нестійка [11, с. 5-7].

Розглянемо поняття "загальна самооцінка". Слово "самооцінка" походить від латинського "aestimare", що означає оцінювання, яке людина робить щодо чиєї-небудь значущості.

Загальна самооцінка стала предметом психологічного аналізу завдяки виданим у кінці XIX століття роботам У. Джеймса. У низці джерел цей термін принципово відокремлюється від терміна "самопізнання". Так, зарубіжні психологи в самопізнанні традиційно виявляють причину і сенс власної поведінки людини, її стосунки з іншими людьми, тоді як самооцінка підкреслює позитивний або негативний модус сприйняття себе, своїх можливостей, якостей, місця серед інших людей [12, с. 15].

У вітчизняній психології під загальною самооцінкою переважно розуміється особливе афективне утворення особистості, яке є результатом інтеграції самопізнання і емоційно-ціннісного самоставлення, або загальне почуття "за" чи "проти" себе як сукупності позитивних і негативних моментів самоставлення. Необхідно зауважити, що у вітчизняній психології поняття єдиної, цілісної самооцінки не отримало свого розвитку: більшість досліджень присвячена особистісним самооцінкам, які є чинниками саморегуляції особистості і через це не дозволяють судити про суть ставлення людини до себе як такої.

У процесі формування загальної самооцінки виявляють такі механізми: проекція усвідомлюваних якостей на внутрішній еталон; судження індивіда про самого себе, що належить до міри, в якій він або які-небудь аспекти його "Я" відповідають бажаним властивостям; порівняння "Я-реального" з "Я-ідеальним"; відображення суб'єктом інформації про себе з погляду певної системи цінностей; особистісне судження про власну цінність, що відбиває суб'єктивну значущість "Я"; оцінка своїх характеристик як таких, що сприяють або перешкоджають самореалізації; оцінка особистістю реалізації свого "Я", своєї успішності [13, с. 226].

Аналіз психологічних механізмів формування загальної самооцінки дозволяє, услід за І. С. Коном, стверджувати, що в її основі виявляються такі процеси, як засвоєння суб'єктом зовнішніх оцінок, соціальне порівняння за ознаками "краще-гірше" або "схожий-несхожий" і самоатрибуція, коли індивід робить висновок про себе і про свої внутрішні стани, спостерігаючи і оцінюючи свою поведінку в різних ситуаціях [14, с. 41].

Згідно з О. М. Колишко, традиційно загальна самооцінка особистості розглядається як похідна від її приватних самооцінок. Виділяють три підходи в описі механізмів формування глобальної самооцінки з особистісних самооцінок:

1. Поєднання особистісних самооцінок, які пов'язані з різними аспектами "Я-концепції".

2. Інтегральна самооцінка особистісних аспектів, зважених за їх суб'єктивною значимістю.

3. Ієрархічна структура, яка включає особистісні самооцінки, інтегровані за сферами особистісних проявів, в комплексі зі складовими узагальненого "Я", яке знаходиться нагорі ієрархії.

Розуміння загальної самооцінки як простої суми особистісних самооцінок піддається критиці. Найбільш популярним серед дослідників є інший підхід, коли вплив особистісної самооцінки на загальну самооцінку варіюється залежно від рівня її значущості: високий рівень значимої парціальної самооцінки виражено підвищує загальну самооцінку, тоді як низький рівень істотно знижує. Внесок менш значущих самооцінок у загальну самооцінку відповідно опиняється меншим. Як перший, так і другий підходи не отримали в сучасній психології емпіричного підтвердження, їх концептуальні підстави піддаються критиці.

Незважаючи на істотні відмінності в розумінні змісту загальної самооцінки, вона відбиває такий бік ставлення людини до себе, як її почуття "за" або "проти" себе. Це почуття характеризується відносною стійкістю, амодальністю, недифференційованістю і мало залежить від актуального самосприйняття. При цьому почуття "за" або "проти" себе традиційно розглядається як стійка особистісна риса (властивість), яка складається поступово і набуває звичного характеру.

Людина з високою самоповагою вірить в себе, вважає, що може здолати свої недоліки. Розвинене позитивне почуття на адресу "Я" як стійка особистісна риса є центральною ланкою внутрішнього психічного світу людини, воно лежить в основі єдності та цілісності її особистості, погоджує і упорядковує внутрішні цінності, завершує структуру характеру.

Загальна самооцінка є тим психологічним поняттям, в якому найдетальніше відображений такий бік ставлення людини до себе, як її почуття на адресу "Я". Це почуття є стійким психічним утворенням і виявляє себе як особистісна риса (властивість, смислова диспозиція) [15, с. 40].

Механізми психологічних захистів найкращим чином були досліджені в межах психодинамічного підходу до розуміння особистості такими дослідниками, як А. Адлер, З. Фрейд [6], К. Хорні [7]. У ситуації, коли самооцінка адекватна і достатньо автономна від конкретної ситуації, узгодження реальних і належних переживань не призводить до актуалізації захистів і стає джерелом саморозвитку особистості.

Таким чином, самооцінка є складним утворенням людської психіки. Самооцінка особистості пов'язана з таким показником, як самоставлення.

Проблемі самосвідомості присвячено чимало досліджень у вітчизняній психології. Ці дослідження сконцентровані в основному навколо двох груп питань. У роботах Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, Г. С. Нікіфорова, С. Л. Рубінштейна, І. І. Чеснокової у загальнотеоретичному і методологічному аспектах проаналізовано питання про становлення самосвідомості в контексті загальнішої проблеми розвитку особистості. У іншій групі досліджень розглядаються більш спеціальні питання, передусім, пов'язані з особливостями самооцінок, їх взаємозв'язком з оцінками оточення.

Зв'язки розвитку особистості і сформованості її самосвідомості досліджувалися В. В. Століним [16, с. 15].

Розглянемо механізми самоусвідомлення особистості. Самоусвідомлення є актом свідомості, предметом якого є сама її діяльність. Самоусвідомлення – це фокусування свідомості на психічних процесах, на тих чуттєвих образах дійсності, які особистість завдяки ним отримує. В основі усвідомлення полягає узагальнення власних психічних процесів, яке зумовлює оволодіння ними.

Найбільш загальна характеристика усвідомлення психічних процесів (психічних образів) ґрунтується на таких засадах:

– по-перше, людина може усвідомити те, що сприймає, те, що вона згадує, про що мислить, до чого уважна, яку емоцію переживає;

– по-друге, людина може усвідомити, що це саме вона сприймає, згадує, мислить, відчуває.

Однак усвідомлення психічних процесів не означає ні те, що людина завжди усвідомлює зміст свого сприйняття, мислення, уваги, ні те, що вона усвідомлює себе в цьому процесі.

У всіх випадках у свідомості людина ніби виходить за межі самої себе, займає позицію над ситуацією (спостерігача, експерта, діяча, радника, аналітика тощо) [11, с. 8].

Характерними структурними компонентами свідомості є:

– знання про навколишній світ, природу, суспільство. Рівень свідомості перебуває в прямій залежності від рівня опанування знань і досвіду особистості. У процесі суспільно-історичного розвитку в людини виникла потреба в знаннях, яка є головною її рушійною силою, мотивом пізнавальної діяльності;

– виокремлення людиною себе в предметному світі як суб'єкта пізнання, розрізнення суб'єкта – "Я" та об'єкта – "не Я", протиставлення себе як особистості об'єктивному світу. Характерним є самопізнання, що стало підґрунттям для самосвідомості, тобто усвідомлення власних фізичних і морально-психологічних якостей;

– цілеспрямованість, планування власної діяльності та поведінки, передбачення її результатів. Цей бік свідомості виявляється в самоконтролі та коригуванні власних дій, перебудові змісту їх стратегії і тактики, якщо цього вимагають обставини;

– ставлення до об'єктивної дійсності, до інших людей, до самої себе [11, с. 8-9].

Уявлення про себе – це психічна система, за допомогою якої ми організовуємо своє життя. Джерело розвитку уявлень про себе – сприйняття людиною реакції на неї значимих інших. Індивід сприймає себе опосередковано – посередництвом окремих поглядів у інших людей з близького йому соціального оточення чи за допомогою узагальненого погляду своєї соціальної групи як цілого. Уявлення про себе утворюють "образ Я", який містить наші судження про себе в минулому і теперішньому, а також – припущення про те, якими ми можемо стати в майбутньому.

Важливим є виділення та усвідомлення особистістю своїх внутрішніх індивідуальних властивостей, тоді людина здатна сформувати стійку та адекватну ідентичність. Достатній рівень розвитку самосвідо-

мості дозволяє на основі самопізнання та самоспостереження сформувати "образ Я", виділити критерії його оцінки [17, с. 46].

З погляду В. В. Ягупова, самоусвідомлення – це усвідомлення себе як особистості, свого місця та життєвих орієнтирів у суспільній діяльності. Самоусвідомлення є вищим рівнем розвитку свідомості. Самоусвідомлення складається з трьох взаємопов'язаних процесів – самопізнання, самоактуалізації та саморегуляції, – які мають діяти узгоджено. Провідною серед них є вольова сфера, яка регулює поведінку та діяльність особистості. Воля активізує діяльність особистості згідно з її настановами, мотивами поведінки, професійними завданнями [18, с. 48].

Таким чином, на основі проведеного теоретичного аналізу можна дійти висновку, що самоусвідомлення є актом свідомості, предметом якого є сама її діяльність. Самоусвідомлення – це фокусування свідомості на психічних процесах, на тих чуттєвих образах дійсності, які особистість завдяки ним отримує.

Перспективами нашого подальшого дослідження є емпіричне дослідження особливостей самопізнання особистості.

Література:

1. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.

2. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. / В. Г. Маралов. – М. : Издательский центр "Академия", 2004. – 256 с.

3. Психологія особистості: Словник-довідник / [за редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

4. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 607 с.

5. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу / В. Лебон. – М., 2010. – 280 с.

6. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с.

7. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М. : Айриш-Пресс, 2004. – 463 с.

8. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 509 с.

9. Ананьев Б. Г. Проблемы современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб., 2000. – 432 с.

10. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания / Р. Бернс. Хрестоматия. – Самара: Бахрах – М., 2003. – С. 333-393.

11. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-13.

12. Джемс У. Психология / У. Джемс; [под. ред. Л. А. Петровской]. – М. : Педагогика, 1991. – 241 с.

13. Сидоров К. Р. Самооценка в психологии // Мир психологии. – 2006. – № 2 (46). – С. 224-234.

14. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. / И. С. Кон. – М., 1990. – 367 с.

15. Колышко А. М. Психология самоотношения / А. М. Колышко. – Гродно, 2004. – 102 с.

16. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин – М., 1983. – 284 с.

17. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : избр. психол. тр. – [2-е изд.] / В. С. Мерлин, Е. А. Климов. – М. : МПСИ, 2009. – 544 с. (Серия: "Психологи России").

18. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 159:316.356.2

Радчук В. М.

КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ

Представлено теоретичний емпіричний аналіз головних підходів до тлумачення психологічної готовності. Розглянуто головні параметри, елементи і складові психологічної готовності до шлюбу. Показано, що готовність до створення сім’ї в умовах суспільства, що трансформується, є складним багатогранним процесом і включає стійку єдність численних компонентів.

Ключові слова: *шлюб, сім’я, готовність до шлюбу.*

Представлен теоретический эмпирический анализ главных подходов к толкованию психологической готовности. Рассмотрены основные параметры, элементы и составляющие психологической готовности к браку. Показано, что готовность к созданию семьи в условиях трансформирующегося общества является сложным многогранным процессом и включает единство стойких многочисленных компонентов.

Ключевые слова: *брак, семья, готовность к браку.*

The theoretical analysis of the main empirical approaches to the interpretation of psychological readiness. The main parameters of the elements and components of psychological preparedness for marriage. It is shown that the willingness to create a family in this changing society is a complex and multifaceted process involves the unity of persistent multiple components.

Keywords: *marriage, family, commitment to marriage.*

Проблема готовності до сім’ї та шлюбу сьогодні стоїть дуже гостро тому, що нині відбувається переоцінка життєвих цінностей, ламаються стереотипи у свідомості людей, різко змінилися умови життя більшості українських сімей, це також пов’язано із збільшенням кількості розлучень та із складним становищем сім’ї в умовах суспільства, що змінюється.

Нині накопичений досить великий теоретичний і експериментальний матеріал про готовність особи до різних видів діяльності. У психологічній літературі проблема готовності розглядалася раніше в основному у зв’язку з професійною діяльністю і досліджувалась на різних рівнях: особистісному, особистісно-діяльнісному. Учені виділяли загальну готовність (довготривалу) і психологічний настрій.

У психологічних дослідженнях також розглядалася готовність до різних видів діяльності, було сформульовано поняття готовності до праці, визначений її зміст, структура, основні параметри й умови, що впливають на динаміку і стійкість готовності (М. І. Дяченко, Ф. І. Іващенко, І. А. Кандабович, Я. Я. Коломинский, К. К. Платонов та інші).

Проте, незважаючи на це, відсутній загальноприйнятий погляд на сутність названого поняття. Ця обставина змусила нас звернутися до аналізу поглядів тих авторів, у роботах яких поняття “готовність” знайшло своє трактування.

Низка класифікацій розрізняє психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну готовність (Р. С. Сафін); завчасну і ситуативну (М. Л. Дяченко, Л. А. Кандибович); психологічну і практичну (Ю. І. Васильєв, Б. Ф. Райський); загальну і спеціальну (Б. Г. Ананьєв) та ін.

Цікавим видається визначення готовності, дане професором Грейсом Крагом: “Готовність – момент часу в житті індивіда, коли досягнутий ним рівень зрілості дозволяє йому отримати користь з конкретного досвіду навчання” [5, с. 64].

Необхідно підкреслити, що хоча і існує оптимальний час для розвитку певної поведінки, навчитися йому можна і раніше, і пізніше за цей термін. Термін “готовність” використовується для позначення такого моменту в процесі розвитку, коли людина досить дозріла, щоб навчитися конкретній поведінці.

Вона може виявитися не в змозі освоїти цю поведінку повністю і ефективно до настання зрілості, але це все не означає, що вона повинна вчитися цьому тільки під час досягнення готовності.

У науковій літературі були дані визначення готовності і до шлюбно-сімейних стосунків. Більшість з них мають на увазі таке: готовність до шлюбно-сімейних стосунків – це результат сімейного виховання, психологічної підготовки і психологічної мобілізації.

Деякі під психологічною готовністю розуміють систему соціально-психологічних настанов особистості, що визначають емоційно-психологічне ставлення до способу життя і цінностей шлюбу.

І. В. Гребєнніков вважає, що підготовка підростаючого покоління до сімейного життя має включати такі аспекти [2 с. 120-121]:

© Радчук В. М., 2012

1. Соціальний, який розкриває політику держави в галузі шлюбно-сімейних стосунків і демографії, містить дані про призначення сім'ї, сімейні цінності, соціальні ролі подружжя і батьків.

2. Морально-етичний, який включає виховання таких моральних якостей: доброзичливого ставлення до представників іншої статі; повагу до матері, батька, старших і молодших; потребу у вихованні дітей; відповідальності, вірності, чесності, поступливості; почуття обов'язку перед дружиною (чоловіком), дітьми; культури інтимних почуттів.

3. Правовий, орієнтований на ознайомлення з основами законодавства про шлюб і сім'ю; з положеннями сімейного права, з обов'язками подружжя стосовно один до одного, до дітей, до суспільства.

4. Психологічний, що формує поняття про психологічні основи шлюбу і сімейного життя, володіння навичками спілкування.

5. Фізіолого-гігієнічний, який включає знання фізіологічних особливостей чоловічого і жіночого організмів; особливостей статевого життя, питань особистої гігієни та ін.

6. Педагогічний, що вміщує формування уявлень про роль сім'ї у вихованні дітей, її педагогічному потенціалі, специфіку сімейного виховання, виховні функції батька і матері, про шляхи підвищення педагогічної культури батьків.

7. Господарсько-економічний: озброєння знаннями про бюджет сім'ї, культура побуту, уміння вести домашнє господарство і так далі.

В. А. Сисенко [7, с. 25] формулює основні напрями діяльності з підготовки до сімейного життя:

– моральна (усвідомлення цінності шлюбу, дітей і так далі);

– психологічна (сума психологічних знань, необхідних у подружньому житті);

– педагогічна (навички і здібності до виховання дітей);

– санітарно-гігієнічна (гігієна шлюбу і побуту);

– економічна і господарчо-побутова.

Різні автори (І. Ф. Дементьєва, В. Е. Каган, С. В. Ковальов, Д. В. Колесов, І. С. Кон, Н. Б. Сельверова, В. А. Сисенко) підкреслюють особливу роль статевого виховання в системі підготовки до шлюбу. Т. М. Андреєва зазначає: "Статеве виховання розглядається як процес, спрямований на вироблення рис особистості й настанов, що визначають корисне для суспільства ставлення до людини протилежної статі" [1, с. 31]. І. С. Кон зауважує про те, що в нашому суспільстві відсутнє нормальне, здорове розуміння сексуальності, та і сама культура сексуальних стосунків знаходиться на надзвичайно низькому, примітивному рівні.

Б. С. Круглов вважає, що система підготовки молоді до сімейного життя разом із статевою просвітою, з формуванням навичок міжособистісного спілкування має включати і формування певного рівня цивільно-правової свідомості, що сполучає в собі громадянську відповідальність за свої дії з розумінням значущості кожного свого вчинку [4, с. 63-68].

Л. Б. Шнейдер у системі підготовки молоді до шлюбу виділяє моральну й операційно-навчальну підготовку [8, с. 125]. Остання включає певні знання, уміння і навички, необхідні для сімейного життя.

Окремі групи молоді, будучи фізіологічно і соціально-психологічно (на рівні міжособистісних взаємин) готовими до шлюбу, проте, не повністю досягають необхідного для цього рівня обсягу знань, умінь і навичок, тобто інструментальної підготовки [8, с. 130].

У психологічній літературі існує також думка, що готовність до створення сім'ї – це складне структурне утворення, в центрі якого знаходиться позитивне ставлення до сім'ї як соціального інституту в цілому і до їх майбутньої сім'ї зокрема, досить стійкі мотиви, що призводять до укладання шлюбу, наявність необхідних для сімейного життя якостей особистості, певної сукупності знань, умінь, навичок їх застосування на практиці. Готовність до шлюбно-сімейних взаємин відрізняється структурною складністю і є взаємодією когнітивного, емотивного, оціночно-вольового та діяльнісного компонентів.

Когнітивний компонент передбачає оволодіння на сучасному науковому рівні соціально-філософськими, психолого-педагогічними, правовими, психосексуальними знаннями і уявленнями про особливості й умови побудови оптимальних шлюбно-сімейних взаємин і здібностями до їх творчого розвитку. Сформованість світоглядної системи особистості включає цінності, високий рівень спонукання, інтересу до самопізнання, здатність до наукових узагальнень емпіричних чинників, до глибокого змістовного розуміння і пояснення явищ і подій життєвого циклу сім'ї, розкриттю в них рушійних суперечностей та шляхів їх вирішення, а також організацію процесу пізнання, яка послідовно реалізується та завершується суспільно й особистісно значимим результатом – вибудовуванням і реалізацією власної моделі шлюбно-сімейних стосунків.

Емотивний компонент особистісної готовності до шлюбу і сім'ї включає інтерес до історії людства, країни, народу, сім'ї, зріле усвідомлення унікальності сімейних цінностей, розуміння складності й неоднозначності моральних взаємин, психологічно адекватний облік їх у повсякденній поведінці, культивування вищих моральних почуттів та взаємин у спілкуванні з членами сім'ї, позитивне ставлення до себе як суб'єкта шлюбно-сімейних стосунків.

Оціночно-вольовий компонент означає розвиток здатності до побудови уявних моделей перспективних шлюбно-сімейних стосунків і визначення свого творчого місця в них, усвідомлену організацію свого життєвого простору, проблемне бачення і позитивне вирішення міжособистісних конфліктів, здатність передбачати й адекватно оцінювати соціальні наслідки своїх вчинків, усвідомлену потребу у самообмеженні, прагнення до внутрішньої регуляції поведінки.

Діяльнісний компонент шлюбно-сімейної готовності особистості означає усвідомлення активності, діяльності, творчості як вищої людської цінності, вільний перехід особистості з ідеального в практично-перетворюючий план шлюбно-сімейної взаємодії, досягнення гармонії духовних і фізичних стосунків у шлюбі, їх спрямованість на демократизацію і гуманізацію, вміння будувати реальні стосунки, допомогу, любов, захист іншої людини, протистояння деструктивним процесам у партнерстві, батьківство.

Готовність до створення сім’ї – це також суб’єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до вступу в шлюб, народження і виховання дітей і прагне це зробити.

У низці досліджень готовність до створення сім’ї трактується як:

■ якість, що визначає настанови на шлюбно-сімейні взаємини;

■ передумова до створення сім’ї та регулювання сімейних стосунків;

■ активний стан особистості, що викликає діяльність з організації шлюбно-сімейних взаємин.

Готовність – не тільки стан особистості, а й динамічна і в той же час стійка характеристика майбутнього сім’янина. Саме це і визначає наш підхід до проблеми підготовки молодого покоління до створення сім’ї.

Е. С. Калмикова говорить про психологічну готовність до шлюбу як інтегральну категорію, що включає комплекс аспектів [6, с. 83-89]:

– формування певного морального комплексу – готовність особистості прийняти на себе нову систему обов’язків по відношенню до свого шлюбного партнера, майбутнім дітям;

– підготовленість до міжособистісного спілкування і співпраці;

– здатність до самовідданості щодо партнера;

– наявність якостей, пов’язаних з проникненням у внутрішній світ людини (здатність до співпереживання);

– висока естетична культура почуттів і поведінки особистості;

– вміння вирішувати конфлікти конструктивним способом, здатність до саморегуляції власної психіки та поведінки.

З. А. Янкова, Є. Ф. Ачільпедіева, О. К. Лосєва у рамках проблеми підготовки молоді до шлюбу досліджували такі моменти, як: вплив батьківської сім’ї на уявлення про сім’ю і шлюб у юнаків та дівчат, уявлення юнаків і дівчат про свої майбутні сімейні ролі, настанови на бажане число дітей.

Ці складові готовності до шлюбу повинні бути сформовані з досягненням шлюбного віку. Сучасні молоді люди фізично готові до шлюбу вже після закінчення школи. Непоодинокими є випадки, коли в шлюб вступають школярі у віці 16-17 років. Багато молодих людей починають статеве життя ще навчаючись у школі. Однак у віці 16-17 років готовність до шлюбу та сім’ї в єдності всіх її компонентів ще не досягнута. Вона формується в процесі підготовки до шлюбно-сімейних взаємин і є її результатом.

Сьогодні молоде покоління майже не отримує практичних навичок з ведення домашнього господарства та організації побуту, не мають постійних обов’язків у сім’ї. Результати дослідження Є. І. Зрітневой показали, що тільки третя частина учнів має уявлення про сімейний бюджет і може порівнювати свої запити з можливостями сім’ї [3, с. 102].

У процесі підготовки студентів до сімейного життя, результатом якого є готовність до створення сім’ї, перед особистістю стоїть низка завдань. Природно-культурні завдання пов’язані з досягненням певного рівня фізичного і сексуального розвитку, готовністю до репродуктивної функції. На кожному віковому етапі людині необхідно досягти певного ступеня пізнання тілесного канону, властивого його культурі, засвоїти елементи сімейного етикету, символіки, звичаїв, пов’язаних з тілом і статеворольової поведінкою, розвинути та (або) реалізувати фізичні і сексуальні задатки, наблизитися до здорового способу життя, адекватному статі та віку. Вирішенням цієї групи завдань досягається фізична, біологічна і сексуальна готовність особистості майбутнього сім’янина.

Формування готовності особистості до створення сім’ї також йде через освоєння соціально-культурних завдань – пізнавальних, морально-етичних, ціннісно-смислових, в ході вирішення яких особистість долучається до певного рівня шлюбно-сімейної культури, опановуючи певною сумою знань, умінь і навичок, формує систему шлюбно-сімейних цінностей. Таким чином досягається емоційно-вольова і мотиваційна готовність молодої людини до вступу в шлюб і утворення сім’ї.

Вирішення соціально-психологічних завдань у процесі формування готовності молодої людини до шлюбу і сім’ї призводить до становлення її самосвідомості як учасника шлюбно-сімейних взаємин; самовизначення, самореалізації і самоствердження в сімейній ролі. Самосвідомість особистості – це досягнення нею на кожному віковому етапі певної міри сприйняття себе як члена сімейної групи, ви-

роблення щодо цілісної “Я” концепції й певного рівня самоповаги. Початковим етапом самосвідомості є самовизначення особистості, тобто знаходження нею певної позиції в різних сферах шлюбно-сімейній діяльності і вироблення планів на майбутнє. Перетворення ідеальної моделі шлюбно-сімейної соціалізації в реальну відбувається в ході самореалізації особистості, що задовольняє людину і схвалюється соціально. Так досягається соціально-психологічна готовність до шлюбно-сімейних стосунків.

Завершальною ланкою самосвідомості особистості є її самоствердження як досягнення суб’єктивної задоволеності результатом і (або) процесом самореалізації в партнерстві, шлюбі, батьківстві.

Теоретичний аналіз наукової літератури, досліджень з проблеми психологічної готовновсті до шлюбу, досвід психологів-консультантів дозволяє дійти висновку про те, що, з одного боку, психологічна готовність до шлюбу – це інтегроване психологічне утворення, яке включає стійку позитивну мотивацію шлюбу, актуалізацію знань, умінь і навичок особистості, особистісні якості сім’янина, здатність до емпатійного розуміння партнера, конструктивну поведінку в сім’ї, з іншого – це процес та результат діяльності.

Література:

1. Андреева Т. М. Социальная психология семейных отношений: Учебное пособие. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1998. – 100 с.

2. Гребенников И. В. Основы семейной жизни. – М., 1991. – 178 с.

3. Зритнева Е. И. Формирование готовности старшеклассников к браку и семейной жизни: Дис. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2000. – 192 с.

4. Кочкарова Ф. Я. Психологическая готовность студентов-юристов к созданию семьи: Дис.... канд. психол. наук: 19. 00. 07. – Карачаевок: РГБ, 2006. – 146 с.

5. Краг Г. Психология развития. – СПб., 2000. – 988 с.

6. Пителин С. М. Формирование готовности студентов к созданию семьи: Дис. канд. пед. наук : 13. 00. 08. – М. : РГБ, 2005. – 158 с.

7. Сысенко В. А. Молодежь вступает в брак. – М: Мысль, 1986.

8. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. – М. : Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

УДК 316.356.2

Радчук В. М., Сімак А. А.

ЕПІСТЕМОЛОГІЯ СІМЕЙНОЇ СИСТЕМИ В РАМКАХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД СИНЕРГЕТИЧНОЇ ТА НЕЛІНІЙНОЇ ДИНАМІКИ

У статті аналізується епістемологічний зсув сімейної системи в ракурсі терапевтичного дискурсу у напрямі від індивідуальної динаміки до системної, від гомеостазу до синергетики. Обґрунтовується практичне застосування системної перспективи щодо сімейної терапії.

Ключові слова: *сімейна терапія, синергетика, епістелогічний зсув.*

В статье анализируется эпистемологический сдвиг семейной системы в ракурсе терапевтического дискурса в направлении от индивидуальной динамики к системной, от гомеостаза к синергетики. Обосновывается практическое применение системной перспективы по отношению к семейной терапии.

Ключевые слова: *семейная терапия, синергетика, эпистемологический сдвиг.*

The article analyzes the epistemological shift in the family system in terms of therapeutic discourse from the individual dynamic to the system one, from homeostasis to synergy. Practical application of the system in respect perspective of family therapy is substantiated.

Keywords: *students, political consciousness.*

На сучасному етапі розвитку сімейної терапії її концептуальні рамки значно розширюються, оскільки піонери сімейної психотерапії, переходячи до практичної роботи з сім’ями, усвідомили необхідність концептуалізації нових даних, які в достатній кількості з’являлися в міру приєднання членів сім’ї до психотерапевтичного процесу, тоді як індивідуальні моделі поведінки навряд чи можна застосувати щодо сімейної динаміки. А фундаментом для нової моделі психотерапії, яка надавала особливого значення концепції сім’ї як системі, круговій каузальності і процесу, а не змісту, послугували кібернетика та загальні теорії систем.

Отже, перший напрям епістемологічного зсуву відбувається в рамках переходу від індивідуальної динаміки до системної саме тоді, коли терапевт переходить на інший рівень концептуалізації і фокусується на сімейній системі замість того, щоб намагатися змінити індивідуальну поведінку кожного із членів сім’ї. Зазначимо, що коли терапевти переходять з рівня аналізу суб’єкта на рівень сімейної системи, вони розглядають сім’ю не просто як набір окремих суб’єктів, а як ціле, яке більше, ніж сума його частин. Тому системні терапевти можуть оцінити поведінку суб’єкта в контексті цілого. Сім’я стає одиницею аналізу, яка прагне до стабільності (морфостазу або гомеостазу) в умовах мінливого навколишнього середовища [2, с. 101-110].

Таким чином, ми підійшли до ранніх теорій систем, серед пріоритетних інтересів яких знаходилися перш за все параметри системи і можливість зберігати їх незмінними при впливі навколишнього середовища – тобто збереження рівноваги (гомеостазу або морфостазу). Варто зазначити, що гомеостаз кваліфікується як прагнення системи до стабільності або стійкого становища; поняттям, близьким до гомеостазу, є морфостаз як здатність системи зберігати свою структуру в мінливих умовах [6, с. 32].

Концепція гомеостазу передбачає існування заданого ідеального стану, у порівнянні з яким актуальний стан являє собою, як правило, погіршений варіант. Гомеостаз забезпечується зворотнім зв’язком, який кваліфікується як кругове повідомлення в сімейній системі і може розгортатися в рамках негативного зворотного зв’язку, тобто будь-яке відхилення від стану рівноваги реєструється та ініціює регулюючу певну дію у відповідь, яка повертає цей параметр до вихідного значення (напр., батьки намагаються домогтися бажаної поведінки дитини за допомогою покарань). Проте позитивний зворотний зв’язок кваліфікується як дія у відповідь на відхилення від заданого ідеального стану, але така, яка відхиляє систему від стану рівноваги ще далі, в напрямку ескалації (напр., чоловік б’є дружину, дружина дає йому здачі, той б’є ще сильніше тощо) [2, с. 101-110; 6, с. 32-38; 9, с. 21-22].

Потрібно наголосити, що з системного погляду перехід одного або декількох дітей у юнацький вік, особливо старшої дитини – це зворотний зв’язок (кругове посилання в системі), повідомлення про те, що в сімейному житті необхідні якісь зміни, а саме: має відбутися трансформація стосунків між батьками та дітьми, яка б дозволила юнакові чи підлітку посилити власну автономність [9, с. 23].

З огляду на вищезазначене, з одного боку, система прагне зберегти гомеостаз, а з іншого – сім’я має міняти свою структуру, тобто морфогенез (формування і розвиток структур у системі; морфогенез описує поведінку, що сприяє укріпленню системи і дає можливість для зростання, креативності, інновацій

© Радчук В. М., Сімак А. А., 2012

та інших змін), щоб краще пристосуватися до внутрішніх та зовнішніх вимог [7, с. 219-228; 9, с. 22].

Таким чином, терапевтичний підхід до сім'ї як до системи дозволяє концептуалізувати величезну кількість інформації, яка отримується терапевтом під час сімейної сесії, а також слугує фундаментом, на якому планується та здійснюється терапевтична інтервенція. Тому індивідуальна поведінка не розглядається окремо, а аналізується в більш широкому сімейному контексті. Відповідно, проблемна або симптоматична поведінка окремих членів сім'ї вважається результатом сімейних інтеракції, а не результатом індивідуальної динаміки.

Але в базовому положенні концепції гомеостазу завуальована негативна оцінка реально наявних систем, тобто всі стани таких систем вимагають постійної корекції, тоді в терапії важко буде описати зв'язки в сім'ї з позиції поваги. З системного погляду, ця концепція підштовхує до аналізу двох типів проблем. З одного боку, вона підводить терапевта до того, щоб задавати ідеальний стан ззовні; з іншого боку, самій системі тоді не буде вистачати внутрішніх ресурсів для переходу у нові, непередбачувані, креативні стани. І, врешті, ця концепція надто однобічно приписує системам консервативну тенденцію до інертності. З часом цей концептуальний підхід стали розцінювати як механістичний. H. Willke з цього приводу зазначав, що механістично-атомістичні образи природи та людини розглядають організми як такі, що не прагнуть до стану рівноваги та гомеостазу, але всупереч другому закону термодинаміки організми, навпаки, виробляють замість ентропії, впорядкованість, а особливе значення теорія живих систем набуває у зв'язку з тим, що за допомогою гіперциклічних, метаболічних та смислоутворюючих процесів системи виробляють "неймовірні" впорядковані стани (негентропію), організуючи комплекси із завданою внутрішньою закономірністю [4, с. 338-344; 7 с. 219-228].

Тимчасом почали з'являтися нові відповіді на питання про те, чи можливі принципово інші форми порядку. Низка теорій у самих різних сферах наукових досліджень зверталися до одного й того ж питання: яким чином і за яких умов системи самоорганізовуються, як виникає впорядкованість? Першими в цій низці були теорії природничих наук – дисипативних структур у хімії, синергетики у фізиці, аутопоеза у біології. Системна терапія опинилася серед тих гуманітарних і соціальних наук, які успішно запозичили від вищезгаданих теорій значну частину їх надбання.

Одним із перших дослідників, який відкрив вражаючі феномени у сфері самоорганізації хімічних процесів, був І. Пригожин, який констатував, що при певних умовах динамічні системи з високим ступенем взаємозв'язків між елементами можуть створювати спонтанний порядок, навіть без будь-якого впливу зовнішньої інстанції, яка впорядковує. Вчений встановив, що нові форми організації створюються на основі відхилення від першопочаткового стабільного стану рівноваги при використанні деякої енергії. Для опису цього парадоксу І. Пригожин запропонував поняття "дисипативні структури", що являють собою системи, які здатні зберігати стабільність і власну ідентичність завдяки відкритості зовнішнім впливам та постійної мінливості. При певних станах, відхиляючись від точки рівноваги, система може волею випадку переступити критичну рису, через яку вона вже не здатна повернутися назад, до попереднього стану, проте може розвиватися в новому непередбачуваному напрямі [3, 74-86; 5, с. 132-138].

Варто нагадати, що синергетика хоч і виникла та розвивалася на основі вивчення самоорганізації в досить простих відкритих, нелінійних системах (фізичних, біологічних), проте психосинергетика першопочатково була пов'язана з метасистемами (складними, сумісними). Тому, орієнтуючись на загальні закони і принципи самоорганізації, психосинергетика вийшла за межі розуміння і сутності цих законів та принципів, що склалися в традиційній синергетиці, і гносеологічного та онтологічного кола психологічних проблем, що поставило в центр дослідження проблеми становлення сімейної системи, що самоорганізується. Такий погляд на сімейну систему дозволяє сформувати нові уявлення про механізми її розвитку, становлення, деформації, розпаду тощо [2, с. 101-110; 7, с. 219-228]. Але, як зауважує Є. Режабек, термін "самоорганізувальна система" стає безглуздим, якщо система не перебуває в стані взаємодії з іншими системами або субсистемами. Заслуга синергетики якраз у тому, що вона в змозі пояснити, чому сильно неврівноважена система здатна витримати потужні впливи, що надходять ззовні. Оскільки спосіб налагоджування зовнішніх відносин для системи є вирішальним, синергетика виходить із уявлення, що її поведінка визначається функціональними зв'язками із середовищем і, як підкреслює Є. Режабек, склад та структура системи повинні відповідати складності умов її існування [6, с. 21].

Також варто зауважити, що складні системи майже завжди далекі від стану "рівноваги", в них часто відбуваються зміни, що порушують баланс між внутрішніми силами, якими обумовлена структура системи, та зовнішніми, що впливають на неї. Коли таке відбувається, виникають неочікувані процеси, які або призводять до зміни структури системи і примушують її розвиватися, або сприяють регресивним змінам. Це пояснюється тим, що здатність перебування систем у стійких та нестійких стаціонарних станах (причому один і той самий стан за одних умов може бути стійким, а за інших нестійким) створює феномен складної та різноманітної поведінки, тобто гіперстійка система нездатна до розвитку, а розвиватися можуть тільки ті системи, які на певний час стають нестійкими (переходять у новий стан)

під впливом відповідних чинників, і саме нестійкі стаціонарні стани характеризують моменти змін у системі [3, с. 80-83; 4, с. 341; 6, с. 21; 10, с. 347-356].

Отже, в системах з високим ступенем нестабільності імовірність розвитку процесів коливається навколо цифри 50%, і передбачити, в який саме стан перейде система, неможливо, в таких випадках говорять про “біфуркацію”. Аналізуючи складну систему в термінах синергетики, потрібно відмітити влучність дефініції “біфуркація” (від лат. “bi” – подвійний, “furca” – розвилка; “bifurcus” – роздвоєний) – набуття нової якості в русі динамічної системи навіть при малій зміні одного або декількох її параметрів [1, с. 401; 137, с. 338; 7, с. 219-228]. У сучасній науковій термінології вона слугує назвою фундаментальної особливості поведінки складних систем в умовах, що підлягають впливам; тому знання основних біфуркацій дозволяє суттєво полегшити дослідження конкретних систем, передбачити параметри нових рухів, що виникають у моменти переходу з одного стану в інший, оцінити в просторі параметрів ділянки їх існування, перетину, стійкості тощо [5, с. 132-138; 8, с. 26-42].

Вказані вище теоретичні думки підтверджують ті тенденції системної терапії, в яких бесіда розглядається не стільки як спосіб “пропрацьовувати проблеми”, скільки як “провокатор”, чинник, що спонукає для вирішення проблем. Крім того, психотерапевтичні інтервенції спрямовані швидше на руйнування образів, що існують, відводячи їх якнайдалі від стану рівноваги, ніж на укріплення цих образів. Контролювати такі стани неможливо, оскільки система самостійно буде шукати новий атрактор, який найкращим чином відповідає її теперішньому стану. Таким чином, виникає щось нове, але чим буде це нове, контролю терапевта не підкоряється.

Значить динаміку “хаосу” та “самоорганізації”, яку досліджує синергетика, відображає терапевтичний досвід: під впливом змін навколишніх умов (бесіди) сімейна система може перейти в новий якісний стан або знайти нову модель взаємин. Взаємозв’язки між зміною умов навколишнього середовища і станами системи нелінійні, тобто принцип суворої каузальності тут не спрацьовує, оскільки малі причини можуть викликати великі наслідки та навпаки.

Для психотерапії це означає, що розуміння хаотичних процесів може бути використано для виведення системи з незадовільного стану впорядкованості в будь-який інший функціональний стан.

Разом з тим слід зазначити, що системна парадигма в жодному разі не принижує інші моделі, що існують. Ми можемо дізнатися багато нового і корисного, вивчаючи теорії розвитку людини і такі орієнтовані на індивідуальність моделі, як психоаналітична, поведінкова, гуманістична, когнітивна тощо. Насправді всебічно освічений терапевт тільки виграє, якщо буде володіти знаннями в цих галузях. Проте системний підхід пропонує унікальний спосіб осмислення поведінки, оскільки терапевти переходять з індивідуального рівня аналізу на рівень сім’ї, але найголовніше – це спосіб мислення, ніж логічно послідовна стандартизована теорія. Сильний бік теорії систем – те, що вона дозволяє розглядати суб’єкта в сімейному контексті і звертати увагу на те, як члени сім’ї взаємодіють один з одним. Таким чином, теорія систем відкриває нові можливості для оцінки та психотерапевтичних інтервенцій.

Література:

1. Большая советская энциклопедия / ред. сост. А. М. Прохорова, Н. К. Байбакова, В. Х. Василенка, Б. Г. Гафурова]. – 3-е изд., обн. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – Т. 3 – 401 с.

2. Клочко В. Е. Психосинергетика: настоящее и будущее психологии / В. Е. Клочко // Материалы науч.-практ. конф. [“Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии”], (Караганда, 20 апреля 2001 года)]. – Каргу, 2001. – № 4. – С. 101-110.

3. Курганский А. В. Математическое моделирование движений: синергетический и когнитивистский подходы / А. В. Курганский // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 74- 86.

4. Митина О. В. Синергетическая модель динамики политического сознания / О. В. Митина, В. П. Петренко // Синергетика и психология. Методологические вопросы. – 1999. – № 1. – С. 338-344.

5. Поддубный Н. В. Циклические процессы в человеке как самоорганизующейся системе и золотая пропорция / Н. В. Поддубный // Мир психологии. – 2002. – № 3. – С. 132-138.

6. Режабек Е. Я. Становление понятия организации. Очерки развития философских и естественнонаучных представлений / Е. Я. Режабек. – Ростов-на-Дону: Ростовский ун-тет, 1991. – 136 с.

7. Сімак А. А. Біфуркаційна модель аксіологічних конструктів особистості // Психология особистості. Науковий журнал. – Івано-Франківськ: “Гостинець”, 2011. – Вип. 1 (2). – С. 219-228.

8. Стюарт И. Тайны катастрофы / Стюарт И.; пер. с фран. Г. Е. Гусятинской / [под. ред. А. В. Чернавского]. – М. : Мир, 1987. – 76 с.

9. Уорден М. Семейная психотерапия. Диагностика, техники, секреты мастерства / М. Уорден – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 309 с.

10. Haken H. Theoretical model of phase transitions in human hand movements / H. Haken, J. Kelso, A. Bunz // Biol. Cybern. – 1985. – Vol. 51. – P. 347-356.

УДК 37.017.93,,18”

Ревуцька С. А.

ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

У статті проаналізовано духовно-моральне виховання у німецьких школах, заснованих Г. Літцем, Г. Вінекеном, П. Гехебом, їх основні педагогічні ідеї, навчально-виховний процес у заснованих ними закладах.

Ключові слова: *мораль, навчання та виховання, методи навчання, напрями виховання, учитель.*

В статье проанализировано духовно-нравственное воспитание в школах Германии, созданных Г. Литцем, Г. Винекеном, П. Гехебом, их основные педагогические идеи, учебно-воспитательный процесс, в созданных ими учебных заведениях.

Ключевые слова: *нравственность, методы обучения, направления воспитания, учитель.*

In the article the spiritual and moral education in the experimental German schools founded by G. Litce, G. Vineken, P. Gekheb is analyzed. The basic pedagogical ideas of G. Litce, G. Vineken, P. Gekheb are explained. The educational process at schools founded by G. Litce, G. Vineken, P. Gekheb is described.

Keywords: *moral, studies and education, methods of studies, directions of education, teacher.*

У сучасних умовах глобальних економічних, політичних і соціокультурних перетворень України, що супроводжуються трансформацією традиційної системи моральних та ідеологічних цінностей, особливої гостроти набуває проблема морального виховання. Девальвація традиційних моральних норм, ослаблення виховних функцій сім'ї, посилення споживацьких орієнтацій, – все це негативно позначається на розвитку моральної свідомості молоді, розбудові українського суспільства, у зв'язку з чим загострюється потреба в обґрунтуванні нових педагогічних підходів, які б відповідали викликам часу і забезпечували ефективне моральне виховання підростаючих поколінь. З цією метою варто звертатися до позитивного зарубіжного досвіду і використовувати ті його елементи, які відповідають стану суспільної свідомості народу України. Цікавим у цьому зв'язку є досвід духовно-морального виховання в школах, заснованих Г. Літцем, Г. Вінекеном, П. Гехебом та аналіз основних педагогічних ідей, які реалізовувалися в цих середніх навчальних закладах.

Проблема вивчення динаміки освітніх процесів, що відбулися у Німеччині наприкінці XIX – початку XX ст., викликає значне наукове зацікавлення з огляду на те, що названі процеси зумовили створення своєрідного фундаменту для подальшого розвитку педагогічної думки не лише цієї країни, а й Європи та світу загалом. Формування освітньої системи незалежної української держави, що на сучасному етапі окреслене інтеграцією України до європейського освітнього простору, вимагає наукового опрацювання кращих надбань світової педагогіки, до яких повноправно належать духовно-моральне виховання Німеччини зазначеного періоду. На нашу думку, варто розглянути духовно-моральне виховання у школах Німеччини кінця XIX – початку XX ст. з огляду на можливість застосування найефективніших його здобутків у сучасній українській школі.

Метою нашої статті є аналіз духовно-морального виховання в школах Німеччини кінця XIX – початку XX ст., які були засновані Г. Літцем, Г. Вінекеном, П. Гехебом.

Духовно-моральне виховання Німеччини кінця XIX – початку XX ст. було предметом наукових пошуків багатьох вітчизняних дослідників (С. Бєлова, А. Гулига, А. Джуринський, В. Кравець, А. Піскунов, Н. О. Федчишин та німецький учених (Е. Акерман (E. Ackermann), Х. Ансельм (Ch. Anselm), Г. Бальке (H. Balke), Р. Бірман (R. Birman), Г. Доерінг (H. Doering), Ф. Ребле (F. Reble) і ін. Проте, незважаючи на підвищений інтерес науковців різних країн до педагогічної думки Німеччини кінця XIX – початку XX ст., недостатньо, на нашу думку, проаналізованими і до сьогодні залишаються концепції духовно-морального виховання у школах Німеччини, створених Г. Літцем, Г. Вінекеном, П. Гехебом наприкінці XIX – на початку XX ст.

Великої уваги сьогодні заслуговує духовно-моральне виховання у школах Німеччини, створених Г. Літцем, Г. Вінекеном, П. Гехебом наприкінці XIX – на початку XX ст. Наприкінці XIX – початку XX ст. у Німеччині починають з'являтися експериментальні так звані “нові школи”: Вільна шкільна община Р. Літца, Віккендорфська школа Р. Вінекена, Оденвальдська школа П. Гехеба, освітній процес у яких був спрямований на формування в учнів духовно-моральних цінностей.

Засновником першої школи цілком закономірно вважається Р. Літц (1868-1919), який у 1898 році відкрив власну навчально-виховну установу і назвав її “Німецьким сільським виховним будинком”.

© Ревуцька С. А., 2012

Про виховну систему Літца дає уявлення його перший інтернат в Ільзенбурзі. Учні разом із вчителем складали своєрідні "сім'ї". Перед вживанням їжі всі разом співали пісню, потім хтось з учителів читав уривок з Біблії або художньої літератури. Перед вечерею всі збиралися в капелі, якій Літц надавав важливу роль у виховному процесі. Капелу як медитативний центр життя школи відвідували, окрім вчителів, і навколишні селяни, які дякували вчителям за особливий настрій, що панував у капелі, і це дозволяло їм без втоми працювати весь наступний день. Цьому значною мірою сприяли бесіди на релігійні теми з морально-повчальним вмістом. Як прибічник морального виховання, Р. Літц стверджував, що "Бога моральній людині треба славити кожний день молитвою, релігійним співом, псалмом і хорошою роботою", дотримуючи всіх 10 заповідей. Мету морального виховання особи Р. Літц вбачав у формуванні "людини гармонійно розвиненої, з самостійним характером", твердими переконаннями, сильною волею, мужністю; вона має бути завжди правдивою і чесною, яка уміє панувати над своїми пристрастями, стримуватися від аморальних вчинків, в чому їй допоможе "релігія і зв'язок з народом" [5, с. 73-74].

Моральному вихованню в школах Літца були підпорядковані і внутрішня організація школи, і позакласні заняття, і виховувальне вчення на уроках. У школі вчитель враховує індивідуальні особливості дитини, її інтереси, здібності, рівень розумового розвитку, він дбає про наочність, жвавість, ясність викладу предмета, ґрунтовну, активну, самостійну переробку навчального матеріалу. Вчитель зуміє наповнити цей матеріал виховувальним вмістом" [2, с. 205].

У своїй книзі "Виховання національного способу мислення і виконання справ" він розкриває завдання морального виховання. Педагог стверджує, що виховання національного способу мислення має стати передумовою і основою нашого життя. Моральне виховання здійснюється через любов, благородство, усвідомлену турботу про землю, чітке усвідомлення небезпек і недоліків сьогодення, добровільне підпорядкування, виконання роботи, що допомагає оновленню наших суспільних завдань. Іншим завданням морального виховання, на думку Р. Літца, є виховання соціального світогляду учнів, що виражається в розумінні і пошані кожного чесного і ділового члена нації, в доброті до тих, хто її потребує, готовності допомогти усуненню або пом'якшенню класових суперечностей, які роз'єднують народ і небезпечні для його єдності. Важливим, вважає Р. Літц, є виховання у молоді моральних поглядів на життя, переконання, що особам, натхненним моральними ідеалами, захопленим, сильним духом, довірено відродження і прогрес нації. Особливого значення Р. Літц надавав вихованню релігійного світогляду, який сприяє появі відчуття єдності, сили і любові до божественного в серці, природі, історії й у всьому, що трапляється у світі. Виховання морального характеру, на думку Р. Літца, здійснюється на релігійній основі з розвитком духовних і фізичних сил особи, включає підготовку її до праці, професійної діяльності, що відповідає прагненню зробити посильний внесок у розвиток національної культури [4, с. 153-154].

Необхідно зазначити, що у Віккендорфській школі за основу морального виховання була прийнята не релігія, а "служіння об'єктивному духу". Вінекен зазначав: "З повним правом колись виховання передавалося в руки церкви, оскільки церква усвідомлювала себе слугою вічної істини. Тепер це її значення відпадає". "Та все ж повинно виникнути громадянство, яке присвятить себе служінню правді, якому можна довірити молодь" [1, с. 25]. Він пояснював значення "об'єктивного духу" так: "Думка людини виникла з мови (мислити – означає розмовляти про себе), а мова виникла з розмови. Тому думка – суспільне надбання; особа мислить лише за допомогою мови, за допомогою спілкування. І оскільки особистість позв'язана законами мислення, то і в особистому мисленні виявляються ці загальнообов'язкові закони мислення, їх загальний єдиний дух. Кожна окрема свідомість, по суті, – лише одне з незліченних дроблень єдиного духу. Якщо мислення само по собі наіндивідуальне, якщо воно (шляхом мови) стає надбанням суспільства, якщо воно є надсуб'єктивним або "об'єктивним", то дух в його автономній формі як наукове і філософське пізнання можна визначити як "абсолютне". На думку педагога, вищої і чистісінької форми дух досягає в мистецтві, яке означає ніби гру духу, творення "нового світу мистецтва".

На уроках релігії Вінекен викладав вихованцям історію християнства і доводив, що в моралі християнська релігія не створювала нічого нового. Вона була нічим іншим, як віддзеркаленням моралі, яка панувала в суспільстві [6, с. 231]. Він звинувачував церкву в переслідуванні "відьом", виправданні рабства, воєн і кривавих справ людей ім'ям Бога, закликав молодь носити "Бога в душі", виховувати в собі гуманні якості особи: доброту, взаєморозуміння, готовність допомогти товаришам, миролюбність і милосердя.

Педагоги Віккендорфської школи під керівництвом Вінекена прагнули до виховання людини високоморальної, сильної духом, різнобічно сформованої, ознайомленої з основами філософії, яка уміє розуміти і цінувати все прекрасне, створене природою і людиною. Виховна робота в школі ґрунтувалася на дотриманні "єдності прав і обов'язків, свободи і авторитету, сучасності і майбутнього, природи і культури, виховання і самовиховання" [8, с. 174].

У роботі з "новою молоддю" Вінекен розкрив основні принципи, що визначали взаємини вчителів і учнів. Головним принципом виховання він вважав взаємоповагу між вихователями і вихованцями,

при якому не може бути приниження гідності учнів. Кожен учень мав право і повинен був відкрито висловлювати свою думку на заняттях або у позакласний час з питань шкільного життя, занять, окремих аспектів навчальної і виховної роботи, а також уміти відстоювати свої переконання. Особисте життя учнів школа не контролювала [9, с. 43-45]. Стиль життя, що відповідав конкретним уявленням про суспільну мораль, на думку педагогів школи, сприяв моральному вдосконаленню і формуванню самостійної, вільної особи не на словах, а на ділі. Вінекен з гордістю писав про свою школу: "У Вільній шкільній общині молодь відчуває себе вдома, вона знає, що тут вона вільно користується своїми правами, і тому вона зацікавлена всіма фібрами своєї душі в підтримці і збереженні своєї школи; її участь у самоуправлінні школи виражає лише її безпосередню зацікавленість. Поки школа не викликає з боку учнів такої любові, подібні установи і спроби самоврядності є порожніми затіями, які так і оцінюються свідомими учнями. Але в цій любові до школи для учнів у Вільній шкільній общині закладено глибший сенс: участь у повноцінній культурній роботі, процес пізнання, що вже з юних років сприяють виявленню духу в людстві, найважливішою організацією якого є школа. І далі: "Її закон – це відомий стиль. Стиль – це формування духу. Лише суспільство може бути виразником як стилю, так і мови. Моральність означає участь у творчому, одухотвореному процесі суспільного життя, співзвуччя особистого зростання із законами кристалізації цілого суспільства" [1, с. 35-36].

Велике значення в моральному вихованні учнів тут мав приклад учителя. Вінекен писав: "Пошана до вчителя, ставлення свити до "керівника", учнів до свого майстра в буржуазному суспільстві загубило своє значення як несумісне з поняттям особистої свободи. У суспільстві, подібному до вільної шкільної общини, є тільки один авторитет, одне право на визнання; духовні цінності і заслуги. Тому в ній стосунки духовного керівництва і служіння, стосунки майстра до своїх учнів повинні набувати нового значення і розвитку. Де царство духу, там свобода і життя, і ніде кожне духовне досягнення, кожна думка не зустрічає такого співчуття, як у такій духовній обстановці. Якщо ж хто рахує себе вище такої послідовності й учнівства, вони зазвичай не підозрюють, що їм просто багато чого в духовному відношенні не вистачає, щоб зрозуміти суть цих стосунків, духовну цінність такого учнівства. Але довести це сучасному суспільству неможливо, а сама молодь вже "живе частково цим новим життям" [1, с. 36].

Сам учитель при такому ставленні до нього учнів ставав морально вищим, бажаючи виправдати безмежну віру в нього і любов своїх вихованців. Вінекен з пристрастю мрійника і філософа твердив про такі стосунки: "Ти віддав себе в мої руки і хочеш в юні роки розквіту твоєї особи, в дні пошуку і навчання належати мені, жити в моєму світі, я теж хочу належати тобі всією душею, між мною і тобою виникає священний союз, і ось, я вже не твій вчитель, а хороший з тобою брат. Ти будеш творінням мого глибокого духовного життя" [7, с. 72].

Велику роль у вихованні учнів школи-общини відігравало мистецтво. У ньому реалізувався потяг молоді до всього прекрасного, чистого, ідеального. У мистецтві молодь бачила не розвагу, а життєву потребу. Серйозне, шанобливе ставлення до мистецтва позитивно впливало на моральне становлення особи підлітка.

Музика в шкільній общині стала "прекрасною квіткою", вирощеною самими вихованцями. У школі існував хор учнів, який виконував кантати Баха, німецькі і французькі народні пісні, арії з опер. Щонеділі по вікових групах читалися лекції про творчу дорогу і життя великих музикантів, співців, композиторів, акторів. Все це будило в душі бажання учнів самим навчитися грати на якому-небудь музичному інструменті, збагачувало їх духовний світ, привчало до серйозної класичної музики.

Пауль Гехеб (1870-1961) мету виховання бачив у розвитку індивідуальності кожної дитини, максимальному саморозкритті його творчих сил і здібностей. У школах Гехеба були встановлені взаємини довіри, глибокої пошани, щирості. Знайти до кожного вихованця правильний підхід вчителям шкіл допомагали так звані "чайні конференції" – щоденні уранішні наради, на яких, як і за часів Гехеба, збираються всі вчителі для обговорення підсумків минулого дня. Дружня атмосфера, уміння кожного педагога логічно, чітко і конкретно виразити суть проблеми сприяють взаєморозумінню колег, їх бажанню внести корективи до вирішення питань життя школи.

Життя в "сім'ї" означає, що стосунки в школі будуються за типом стосунків, які мають місце в звичайній сім'ї: діти розташовуються в окремих кімнатах, в одному будинку живуть "глава сім'ї" (один або зі своєю сім'єю) і 6-8 вихованців (1-2 в одній кімнаті). Діти збираються під час обіду в їдальні за одним столом, який охоче накривають і прибирають разом, не призначаючи чергових. Кожна сім'я – це особливий мікросвіт. Життя в "сім'ї" учить співпрацювати, підтримувати один одного, надавати взаємодопомогу. Учні уміють самостійно розподіляти і виконувати узяті на себе обов'язки з організації шкільного життя, спокійно вирішувати виникаючі конфлікти, відповідати один за одного, пристосовуватися один до одного, зберігаючи при цьому свою індивідуальність [3, с. 10-11].

Велике значення в усіх проаналізованих моделях нових шкіл відігравала належним чином організована змістовна художня освіта як частина естетичного виховання і найважливіший компонент морального виховання. Розвиток художнього смаку за допомогою суворого відбору кращих класичних

і сучасних літературно-драматичних, музичних, образотворчих творів з урахуванням цілей і завдань школи, художньо-творча діяльність у навчальній, позакласній та позашкільній роботі – все це сприяло всебічному розвитку особистості учнів, формуванню їх морально-естетичних ідеалів.

Найважливішими засобами морального виховання Літц вважав релігію, фольклор, історичну літературу про життя і діяльність великих людей, приклад вчителів і батьків. Ціннісними орієнтирами Віккендорфа були повна духовна свобода особистості, висока оцінка молодіжної культури, широкі можливості різнобічного і гармонійного розвитку кожного члена шкільної громади, співпраця вчителів та учнів, заснована на взаємній відповідальності, обов’язку та дружбі, прагненні створити “острів вільного і щасливого юнацтва”.

Таким чином, концепції духовно-морального виховання і теорія морального розвитку, за Г. Літцем, Г. Вінекеном, П. Гехебом посідають важливе місце у навчально-виховному процесі кінця XIX – початку XX ст. Г. Літц, Г. Вінекен, П. Гехеб є помітними постатями світового педагогічного процесу. Їх морально-етичні твори подають образи високоморальних людей, на прикладі яких можна навчати українське покоління молоді. Але педагоги-теоретики мають зосередити увагу на вирішенні основних теоретичних проблем, підходів до духовно-морального виховання та найбільш ефективно реалізувати надбання в практиці шкільного навчання.

Література:

1. Винекен Г. Круг идей свободной школьной общины. – М. : Работник просвещения, 1922. – С. 35-36.
2. Джунковская Е. Средняя школа нового типа в Западно-Европейских государствах. – СПб. : Изд. С. Дороватовского, 1902. – С. 205.
3. In der Schule // Odenwaldschule. – Heppenheim, 1992. – S. 10-11.
4. Lietz H. Erziehung zur nationalen Gesinnung und Tat // Saupe, E. : Deutsche Padagogen der Neuzeit. – B. l. – Osterwieck am Harz, 1929. – S. 153-154.
5. Lietz H. Die Erziehungsgrundsatze des deutschen Landerziehungs-heims // Flitner, W., Kudrinski G. : Die deutsche Reformpadagogik. B. l.-Mun-chen-Dusseldorf, 1961-1962. – S. 73-74.
6. Vom Leben und Lernen in der Odenwaldschule // Odenwaldschule.-Happenheim, 1992. – S. 231.
7. Wyneken G. Abschied von Christentum. – Munchen, 1963. – S. 72.
8. Wyneken G. Eros. – Lauenberg, 1921. – S. 174.
9. Wyneken G. Kampf fur die Jugend. – Jena, 1919. – S. 43-45.

УДК 378.14 (477)

Севастьянов В. В.

МІЖНАРОДНІ ОСВІТНІ ПРОЕКТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості реформування системи вищої освіти України в контексті євроінтеграції. З позиції системного підходу запропоновано конкретні шляхи модернізації, на прикладі створення міжнародних спільних освітніх проектів. Ці проекти дозволяють якісно покращити рівень освіти, збагатити його додатковими критеріями, сприяють у вирішенні проблеми зміни змісту навчання та управління з урахуванням міжнародного досвіду.

Ключові слова: *євроінтеграція, міжнародне співробітництво, якість освіти.*

В статье рассмотрены особенности реформирования системы высшего образования Украины в контексте евроинтеграции. С позиции системного подхода предложены конкретные пути модернизации, на примере создания международных совместных образовательных проектов. Эти проекты позволяют качественно повысить уровень образования, обогатить его дополнительными критериями, содействуют в решении проблемы изменения содержания обучения и управления с учетом международного опыта.

Ключевые слова: *евроинтеграция, международное сотрудничество, качество образования.*

In this article the features of system reforming of Ukraine's higher education in the eurointegration context have been considered. From a position of the system approach the concrete ways of modernisation are offered, using as an example of the international joint educational projects' creation. These projects allow to raise qualitatively an educational level, to enrich it with additional criteria, to promote in the problem solution of changing the training and management's maintenance taking into account the international experience.

Keywords: *eurointegration, international cooperation, education quality.*

Вступ. Формування спільного освітнього й наукового простору, розробка єдиних стандартів і критеріїв оцінювання згідно з Болонською декларацією торкнулося всіх країн Центральної Європи. За останні роки, інтеграційні процеси в освіті активно поширюються і на країни Східної Європи, які поки що не є членами Європейського Союзу. Зокрема, в Україні процеси модернізації освіти відповідно до європейських стандартів здійснюються протягом десяти років і мають національний масштаб. Про це свідчать структурні зміни в освіті, адаптація українського законодавства, запровадження у ВНЗ III-IV рівня акредитації кредитно-трансферної системи (ECTS), продовження започаткованого експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищій школі України. Такі заходи спрямовані на підвищення освітнього рівня суспільства, забезпечення високої якості освіти випускників вищих навчальних закладів, їх конкурентоспроможності й мобільності на європейському ринку праці.

Згідно з державною національною програмою "Освіта" ("Україна XXI століття"), перед країною поставленні важливі завдання реформування освіти, спрямовані на розбудову національної системи освіти з метою формування освіченої, творчої особистості. Важливим питанням залишається доведення освіти в Україні до рівня освіти країн членів Євросоюзу шляхом реформування її структурних, організаційних засад і подолання монопольного становища держави в освітній сфері. Вирішення якого можливе створенням рівноправних недержавних навчальних закладів, які працюють на засадах демократизації. Необхідною умовою євроінтеграції вищої освіти України є розбудова її національного освітнього простору на гуманістичних принципах західної цивілізації. Тому якісне реформування вищої освіти ґрунтується на принципі гуманізації освіти, що дозволяє сформувати високоморальну, духовну, культурну особистість [1].

Аналіз питань реорганізації вищої освіти України говорить про те, що не всі заходи, які спрямовані на подальшу інтеграцію освіти до єдиного європейського простору, дозволяють повною мірою скористатися всіма перевагами європейської освіти. Чимало випускників вищих навчальних закладів не досягли належного рівня конкурентоспроможності на європейському ринку праці. Це зобов'язує глибше вивчати та аналізувати тенденції в європейській і світовій освіті. На нашу думку, є потреба у більш глибокій системній реорганізації освітньої галузі, мети і якості вищої освіти, змісту педагогічної діяльності та її головних суб'єктів.

Аналіз останніх досліджень. Питання міжнародної співпраці вищих навчальних закладів та вироблення підходів до формування концепції розвитку міжнародного співробітництва порушуються у працях В. Г. Кременя, Я. Я. Болюбаша, М. Ф. Степко. Різні аспекти проблем інтеграції в освіті розгля-

© Севастьянов В. В., 2012

даються у працях українських вчених М. Берулави, С. Гончаренка, М. Десятова, І. Зязюна, Н. Ничкало. Сьогодні важливим є поглиблення інтеграції за рахунок розширення тих можливостей, які дають змогу сучасним вищим навчальним закладам інтегруватись до європейського освітнього простору. Існує прірва між потенційними можливостями і вже запровадженими у практику заходами з міжнародного співробітництва.

Мета статті. Євроінтеграційні процеси у вищій школі, які відбуваються вже кілька років в Україні зумовлюють потребу у дослідженні розвитку теорії і практики, глибокого осмислення й всебічного вивчення наявного досвіду міжнародного співробітництва в освітянській галузі.

Виклад основного матеріалу. Реформування системи вищої освіти України, підвищення її рівня якості та подальшого вдосконалення на сучасному етапі євроінтеграції освіти є важливою соціальною і культурною проблемою, що зумовлена процесами глобалізації та створенням позитивних умов для індивідуального розвитку людини. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти є створення необхідних умов для розвитку особистості, оновлення змісту освіти, організації навчально-виховного процесу на демократичних засадах [4, с. 5].

Україна, приєднавшись до Болонського процесу, бере активну участь у формуванні європейського простору вищої освіти. У державі відбувається структурне реформування національної системи вищої освіти, здійснюється зміна освітніх програм, проводяться необхідні інституційні перетворення у вищих навчальних закладах. Ці зміни спрямовані на забезпечення високої якості вищої освіти, відповідно до суспільних, особистісних та виробничих потреб, а також для підготовки конкурентоспроможних фахівців, які здатні вільно орієнтуватись в економічному просторі європейських країн.

План дій щодо розвитку вищої освіти України в умовах Болонського процесу передбачає створення необхідних умов для максимальної реалізації свого індивідуального потенціалу вищими навчальними закладами України, що відповідав би вимогам європейської системи знань. Процес євроінтеграції освіти передбачає адаптацію системи вищої освіти України до принципів, норм, стандартів і основних положень європейського простору вищої освіти, прийнятних і ефективних для нашої держави та суспільства [6]. Реформи в освіті, що запроваджені в Україні, подібні до тих, які визначив Європейський Союз для реформування національних систем вищої освіти країн учасників. Основними напрямами таких змін є реформування навчальних програм, управління і фінансування. Європейська комісія здійснює низку заходів у сфері освіти, що мають на меті надання підтримки країнам-партнерам у реформуванні системи вищої освіти відповідно до положень Болонської угоди. Україна бере активну участь у таких заходах, серед яких є програма "Tempus", програма "Erasmus Mundus", програма Жана Моне.

Мета європейської освіти – стати рушійною силою для побудови науково організованого суспільства. Реалізація такого завдання можлива лише в умовах міжнародної співпраці у сфері освіти європейських країн, зокрема східноєвропейських. В. Кремінь підкреслює важливість вироблення спільної стратегії, яка б забезпечувала незворотність процесу інтеграції, поглиблення транскордонного і регіонального співробітництва країн, які мають на меті інтеграцію до Європейського Союзу в усіх сферах діяльності [3, с. 11]

Перед вищими навчальними закладами постають важливі завдання щодо розширення міжнародного співробітництва, сприяння доступу викладачів та студентів ВНЗ до європейських освітніх джерел, удосконалення програм підготовки фахівців відповідно до європейських стандартів, встановлення партнерських зв'язків з навчальними закладами Європи. Така співпраця дає можливість додаткового фінансування з боку міжнародних освітніх фондів та програм, які діють у межах інтеграції освітянської галузі європейських країн. Пріоритетним завданням сьогодення, для підвищення якості освіти в Україні та вдосконалення системи акредитації, є створення міжнародних новітніх освітніх проектів. Це дозволить удосконалити систему вищої освіти відповідно до проблем, які існують на ринку праці, здійснювати подальшу інтеграцію у європейський освітній простір згідно з положеннями Болонської угоди, що забезпечить конкурентоспроможність вищих навчальних закладів України на просторах Європи.

Всі дії з формування єдиного європейського освітнього простору відповідно до положень Болонської угоди реально є складовою частиною тих системних перетворень в освіті, які відбуваються в інших країнах світу, що знаходяться поза межами ЄС. Представники Європейського Союзу прагнуть шляхом залучення країн-учасниць до освітніх перетворень зробити внесок у якісну освіту і тим самим сприяти підвищенню якості власної освіти. Тому Європейська комісія через створення різноманітних освітніх програм, надання грантів, фінансової допомоги сприяє цьому процесу, що вже вийшов за рамки Європейського Союзу. Питання про забезпечення якісного рівня освіти набуло глобального характеру. Іншими словами, уряди більшості країн світу прийшли до усвідомлення того, що освіта відіграє таку ж важливу роль у питаннях забезпечення конкурентоспроможності їхніх національних економік, як і багато інших показників, у результаті чого питання про якість освіти стрімко перетворилося в одне з найбільш важливих питань світового сьогодення. Ми також поділяємо думку, що, з огляду на потужний вплив на всі інші сфери життя суспільства, ця проблема не може бути вирішена просто послідовним

усуненням наявних перешкод. Необхідний новий підхід, більш об'ємний, більш системний, який би надав можливість по-новому застосувати наявні та перспективні технології. Україна не стоїть осторонь цих перетворень і залучившись підтримкою європейської спільноти є активним учасником такого процесу. Її економіка стає більш транснаціональною, тому і ВНЗ повинні готувати фахівців, які здатні справитись з цим новим трендом. Системні зміни у сфері вищої освіти повинні ґрунтуватися на загальноуніверситетських процесах, які при всебічному впровадженні нових системоутворюючих технологій будуть забезпечувати різним соціальним групам та окремим громадянам надання ефективних, якісно помітних освітніх послуг. Також стало абсолютно очевидно, що вища освіта більше не може надаватися тільки в межах національних кордонів держав – вона набула по-справжньому глобального характеру. Тому співпраця з європейськими колегами у сфері освіти на шляху входження України в Європу є одним із пріоритетів розвитку вищої освіти в Україні.

Для забезпечення конкурентоспроможності вітчизняних вишів серед навчальних закладів країн членів ЄС наш студент повинен самостійно набувати знань та навичок, тому вищі навчальні заклади повинні забезпечити ефективне навчальне середовище для розвитку і практичної реалізації такої здібності. У такій моделі основним стає самостійна робота студента з опанування навчального матеріалу і набуття практичних навичок, але із збереженням традиційних елементів навчального процесу: лекцій, семінарських, практичних занять. Головним у процесі навчання стає завдання навчити студента вчитися, з метою набуття навичок і підготовки його до самостійного навчання протягом всієї майбутньої професійної діяльності. Відповідно до такої системи, навчальні плани повинні передбачати як нормативні дисципліни, так і дисципліни за вибором студента. Навчальний заклад повинен мати потрібну кількість спеціалізацій зі збереженням базової схеми підготовки фахівця. Саме такий підхід у системі організації вищої освіти якісно виведе національну освітню галузь на європейський рівень. Навчальні заклади освіти країн членів Європейського Союзу здійснили такі системні перетворення. На нашу думку, такі зміни у вітчизняній освіті позитивно вплинуть на процеси інтеграції до європейського освітнього простору, і необхідною умовою для реалізації цього завдання є створення на базі освітніх закладів міжнародних освітніх проектів [5].

Європейська комісія впроваджує цілу низку міжнародних програм та надання грантів щодо співпраці у сфері вищої освіти. Одним із пріоритетних напрямів такої співпраці є спільні проекти вищих навчальних закладів ЄС та країн-партнерів, які діють на засадах багатостороннього партнерства й орієнтовані на модернізацію наявних та поширення інноваційних навчальних програм, удосконалення методів викладання. Створення міжнародних освітніх проектів посилює роль вищих навчальних закладів у суспільстві, зміцнює зв'язки з ринком праці, створює і розширює професійні мережі, відбувається удосконалення систем управління закладами, в тому числі управління фінансами. Такі спільні освітні проекти, на нашу думку, здатні якісно покращити рівень вищої освіти України, що позитивно відобразиться на підготовці висококваліфікованих фахівців і суттєво вплине на соціально-економічні перетворення в нашій країні.

Міжнародне співробітництво між країнами Європи у сфері освіти неодмінно повинно враховувати географічну близькість країн, спорідненість їх культур. Вже тривалий час триває регіональна співпраця українських і польських науковців, викладачів, що позитивно відображається на євроінтеграційних процесах в Україні. Досвід Республіки Польща, яка є членом ЄС, у сфері реформування освіти, на нашу думку, позитивно впливає на зміни, що відбуваються в освітньому просторі нашої країни. Наприкінці XX століття процеси демократизації в освіті Польщі супроводжувались децентралізацією освітніх установ. Це привело до створення великих освітніх центрів, які мають змогу реалізовувати інноваційні міжнародні проекти у вищі освіті без втручання міністерства [3, с. 60-62]. Створення міждержавних освітніх консорціумів на партнерських умовах, до складу яких можуть входити вищі навчальні заклади Польщі й України, сприятиме ефективному використанню наукового потенціалу держав і безумовно позитивно вплине на інтеграційні процеси та зміни, які відбуваються у вищій освіті обох країн. Крім того, це дозволить українським студентам здобути якісну освіту, яка буде підтверджена дипломом європейського зразка.

Прикладом такої співпраці між навчальними закладами на міждержавному рівні є запровадження інноваційного міжнародного україно-польського проекту у Рівненському інституті слов'янознавства Київського славістичного університету. Вища школа менеджменту в Варшаві та Вища школа суспільно-природничих наук у Любліні заключили двосторонній партнерський договір з українським ВНЗ, згідно з яким на базі інституту слов'янознавства здійснюватиметься підготовка бакалаврів і магістрів за польськими освітніми програмами, випускники яких отримають дипломи відповідних польських ВНЗ, що дає право продовжити навчання в магістратурі Польщі або України. Навчальними планами передбачено, крім виконання базової підготовки, яка триватиме 5 семестрів у РІС КСУ і один семестр у Польщі, ще й вивчення польської мови з двотижневою мовною практикою. Термін підготовки за освітнім рівнем "бакалавр" триває три роки, що суттєво скорочує час навчання, як відомо, в Україні він триває чотири

роки. Навчання за такими планами має низку переваг над традиційним навчанням у вищих навчальних закладах України. Тут варто зазначити, що у перший рік навчання суттєво знижено обсяг навчального навантаження до 20 годин на тиждень. Кількість відведених годин на вивчення польської мови (90 годин у семестр протягом п’яти семестрів разом з двотижневими практиками у Польщі) дозволить студентам без особливих труднощів навчатись у Польщі протягом завершального семестру. Поступове оволодіння польською мовою у порівнянні з тими, хто навчається за кордоном з першого курсу, дозволить підвищити якість навчання і зменшити стресову складову студента.

Висновки. Запровадження міжнародних освітніх проектів в Україні, які діятимуть на рівноправній і взаємовигідній основі, зумовлено розвитком суспільних потреб, реалізацією демократичних і гуманістичних ідей, проведенням сучасної ринкової політики держави. Міжнародне співробітництво у сфері освіти сприятиме глобалізації професійних знань, підвищить автономію вищих навчальних закладів, сприятиме урізноманітненню видів і типів програм вищої школи України. Таким чином, міжнародні освітні проекти мають важливе значення в інтеграційних процесах, спрямованих на входження України в єдиний європейський освітній простір, їх функціонування побудоване на довірливих засадах між учасниками процесу. Такі проекти не тільки є рушійною силою Болонського процесу, а й виконують важливу функцію у підвищенні якості освіти, оскільки традиційна національна система освіти збагачується додатковими критеріями, відбувається зміна підходів до вирішення проблеми зміни змісту навчання, управління з урахуванням міжнародного досвіду. Цілеспрямовані заходи дадуть змогу підготувати конкурентоспроможного фахівця європейського рівня, здатного критично мислити і вільно орієнтуватись на європейському ринку праці.

Література:

1. Державна Національна програма “Освіта (Україна XXI століття)”. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

2. Журавський В. С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: Політехніка, 2003. – 200 с.

3. Виша освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – К. : Освіта, 2004. – 384 с.

4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: матеріали до першої лекції / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К. : Изд., 2004. – 24 с.

5. Катан Л. І., Тараненко І. В. Міжнародні освітні проекти як чинник підвищення конкурентоспроможності вищих навчальних закладів України в контексті євроінтеграції // Стратегія якості в промисловості та освіті. Матеріали IV міжнародної науково – технічної конференції, 30 травня – 6 червня 2008 р., Варна, Болгарія – Варна: Волант-ТУ-Варна, 2008. – С. 393-396.

6. Шляхи модернізації вищої освіти і контексті Євроінтеграції / за заг. ред. Г. В. Терещука // Матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – 235 с.

7. Вища освіта в Польщі. Впровадження положень Болонської декларації у 2000-2002 рр. – К.: 2003.

8. Вакарчук І. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти // Вища школа. – 2009. – № 4.

9. Поляков М. Болонський процес: зближення, а не уніфікація // Вища освіта України. – 2004. – № 2. – С. 47-50.

УДК 159.923

Сімак А. А.

АНАЛІЗ ДИСОЦІАЦІЇ АКСІОПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В АКЦЕНТУЙОВАНИХ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ВНУТРІШНЬОГО КОНФЛІКТУ ТА ВАКУУМУ

У статті розглядається аксіопсихологічний профіль особистості акцентуйованих підлітків у термінах внутрішнього конфлікту та внутрішнього вакууму. Розкриваються особливості прояву цінностей, які становлять структуру аксіопсихологічного профілю підлітка. На основі аналізу емпіричних даних з'ясовано ступінь преференції певних цінностей щодо інших та індекс дисоціації між рівнем "актуальності" цінностей та їх "доступності" в структурі індивідуальної свідомості.

Ключові слова: *підлітки, цінності, конфлікти.*

В статье рассматривается аксиопсихологический профиль личности акцентуированных подростков в терминах внутреннего конфликта и внутреннего вакуума. Раскрываются особенности проявления ценностей составляющих структуру аксиопсихологического профиля подростка. На основе анализа эмпирических данных выяснена степень преференции определенных ценностей относительно других и индекс диссоциации между уровнем "актуальности" ценностей и их "доступности" в структуре индивидуального сознания.

Ключевые слова: *подростки, ценности, конфликт.*

This article deals with the problem of aksiopsychological personality profile of accentuated teenagers in terms of internal conflict and internal vacuum. There are revealed features of the manifestation of values forming the structure of aksiopsychological profile of a teenager. On the basis of the analysis there are defined the degree of preference of certain values over the other ones and the index of dissociation between the level of "actual" values and "accessibility" in the structure of individual consciousness.

Keywords: *teens, values, conflict.*

Система ціннісних орієнтацій у підлітковому періоді ще знаходиться в процесі свого становлення і є відносно невпорядкованою та нестійкою. Ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісного профілю та його змістовна частина, що характеризується конкретними цінностями, кваліфікуються як основні параметри аналізу особливостей системи цінностей підлітків. Тому залежно від того, які конкретні цінності становлять структуру аксіопсихологічного профілю підлітка, який рівень дисоціації між рівнем значущості "цінностей" та їх "доступності", яке поєднання цих цінностей та ступінь їх преференції щодо інших, можна визначити, на які життєві цілі спрямована активність підлітка та в якому сегменті ціннісної сфери можна очікувати прояви внутрішнього конфлікту або внутрішнього вакууму. Задля цього був проведений моніторинг на вибірці респондентів, що становила 906 осіб, з використанням методики вивчення рівня співвідношення "цінності" та "доступності" в різних життєвих сферах О. Фанталової. Аналіз результатів дослідження, представлених у таблицях 1-4, дозволяє простежити зміни показників індексу дисоціації між перевагою актуальності цінності та її доступності в структурі індивідуальної свідомості у підлітків.

Знаходження індексу дисоціації між рівнем значущості "цінностей" та їх "доступності" (див. табл. 1-2) свідчить про наявність чи відсутність внутрішнього конфлікту (ВК) в тому чи іншому сегменті ціннісної сфери підлітків.

Таблиця 1

Відсоткові значення дисоціації між показниками значущості "цінності" та "доступності" у "ВК"

Цінності	6 клас (n = 534)		9 клас (n = 372)	
	n	%	n	%
Активне діяльне життя	84	15,73	28	7,52
Здоров'я (фізичне та психічне)	94	17,60	54	14,51
Цікава робота	144	26,96	80	21,50
Краса природи та мистецтва	82	15,35	26	6,98
Кохання	102	19,10	104	27,95
Матеріально забезпечене життя	64	11,98	73	19,62
Наявність вірних друзів	68	12,73	44	11,82
Впевненість у собі	48	8,98	56	15,05
Пізнання	32	5,99	28	7,52
Свобода	82	15,35	50	13,44
Щасливе сімейне життя	102	19,10	122	32,79
Творчість	48	8,98	26	6,98

© Сімак А. А., 2012

Отже, найбільш конфліктогенними сферами життєдіяльності для старших підлітків виявилися "щасливе сімейне життя" (32,79%) та "кохання" (27,95%). Щодо першої цінності, то розподіл показників її "ВК" у старших підлітків такий: на середньому рівні – 13,44%, дещо менше (12,90%) на низькому і найнижчий показник на високому рівні (6,45%). Стосовно "кохання" показники "ВК" розподілилися рівномірно за низьким (13,44%) та середнім (13,44%) рівнями, найслабше представлений високий рівень – у 1,07% підлітків. Що стосується цих же ціннісних орієнтацій у молодших підлітків, то вони виражені менш помітно, ніж у старших, але все одно входять у розряд найбільш конфліктогенних сфер і проявляються у 19,10% підлітків за обома категоріями. При цьому індекс "ВК" в основному стосується низького рівня (10,87%). На середньому рівні перебуває 6,36% молодших підлітків за цінністю "щасливе сімейне життя" та 5,61% за цінністю "кохання", і найменший показник індексу "ВК", за першою цінністю, проявляється у 1,87% молодших підлітків, а за другою – у 2,62% (йдеться про порівняння показників індексу "ВК" за високим рівнем). Отримані дані свідчать про зростання напруженості у сфері інтимно-особистісного спілкування до кінця підліткового віку, що робить актуальними пошук і вибір адекватних і ефективних форм поведінки.

Таблиця 2

Рівні "ВК" за співвідношенням значущості "цінності" та "доступності" у відсотках

Цінності	6 клас (n = 534)						9 клас (n = 372)					
	Низький рівень		Середній рівень		Високийрівень		Низький рівень		Середній рівень		Високийрівень	
	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Активне діяльне життя	56	10,49	20	3,75	8	1,49	24	6,45	4	1,07	–	–
Здоров'я (фізичне та психічне)	60	11,25	30	5,61	4	0,74	32	8,60	22	5,91	–	–
Цікава робота	80	14,98	54	10,11	10	1,87	58	15,6	16	4,30	6	1,6
Краса природи та мистецтва	68	12,73	14	2,62	–	–	20	5,38	4	1,07	2	0,53
Кохання	58	10,87	30	5,61	14	2,62	50	13,44	50	13,44	4	1,07
Матеріально забезпечене життя	46	8,61	18	3,37	–	–	55	14,79	16	4,30	2	0,53
Наявність вірних друзів	52	9,74	16	3,0	–	–	34	9,14	10	2,69	–	–
Впевненість у собі	38	7,12	8	1,49	2	0,37	44	11,83	12	3,22	–	–
Пізнання	26	4,87	6	1,12	–	–	22	5,92	6	1,6	–	–
Свобода	54	10,11	24	4,5	4	0,74	28	7,52	18	4,85	4	1,07
Щасливе сімейне життя	58	10,87	34	6,36	10	1,87	48	12,90	50	13,44	24	6,45
Творчість	32	5,99	14	2,62	2	0,37	16	4,30	10	2,68	–	–

Досить високі показники дисоціації між значущістю та доступністю цінностей, що свідчать про наявність "ВК", виявлені за цінностями "цікава робота" (26,96% – у молодших підлітків та 21,50% – у старших), причому найчастіше низький рівень індексу "ВК" і серед молодших (14,98%), і серед старших (15,6%) підлітків. Так само і високий рівень дисоціації проявляється майже однаково і в молодших (1,87%), і у старших (1,6%), але у незначних відсоткових показниках. Що стосується середнього рівня, то у молодших підлітків він значно переважає (10,11%) середній рівень старших (4,30%). Можна констатувати, що порівняно з цінностями інтимно-особистісного характеру, зацікавленість майбутньою професією значно нижча.

Доволі високі показники індексу "ВК" можна простежити за цінностями "здоров'я", що майже збігаються у відсоткових значеннях для молодших (17,60%), так і для старших (14,51%) підлітків, та "свобода", де вони несуттєво відрізняються у відсотковому співвідношенні: 15,35% у молодших підлітків та 13,44% у старших. Така ж тенденція виявлена і за рівнем дисоціації значущості та доступності цих цінностей: за першою простежуються найвищі показники (11,25% – у молодших та 8,60% – у старших), що належать до низького рівня "ВК"; середній рівень виявлено у 5,61% молодших та у 5,91% старших підлітків, проте високий рівень "ВК" у незначних відсоткових показниках (0,74%) простежується тільки у молодших підлітків; за другою цінністю найвищі показники (10,11% – у молодших та 7,52% – у старших) також належать низькому рівню "ВК"; середньому – 4,50% у молодших та 4,85% у старших, високий рівень "ВК" представлений незначними показниками: 0,74% – у молодших та 1,07% – у старших підлітків.

Рівномірність розподілу індексів і рівнів "ВК" між двома групами респондентів простежується за цінностями "наявність вірних та хороших друзів", що виявлена на рівні 12,73% у молодших підлітків та 11,82% у старших з майже однаковою локалізацією за ступенем вираженості "ВК" за цією цінністю на низькому рівні (9,74% у молодших підлітків, 9,14% – у старших) та середньому (3,0% – у молодших, 2,69% – у старших).

Відсоткові показники "ВК" за цінностями "творчість" та "пізнання", також майже збігаються у молодших і старших підлітків, але виражені вони у досить низьких відсоткових значеннях. За цінністю "творчість" конфлікт виявлений тільки у 8,98% молодших підлітків, з локалізацією переважно на низькому рівні вираженості (5,99%), менше – на середньому (2,62%); у 6,98% старших підлітків, з яких 4,30% "ВК" на низькому рівні і тільки у 2,68% – на середньому. За цінністю "пізнання" конфлікт виявлено у 7,52% старших підлітків, з яких у 5,92% він локалізований на низькому рівні, а в решти (1,6 %) – на середньому, у 5,99% молодших, з яких 4,87% належить низькому рівню і 1,12% – середньому рівню дисоціації значущості та доступності відповідної цінності. Проте суттєві відмінності між двома групами респондентів простежуються за цінністю "матеріально забезпечене життя", яка у старших підлітків виявлена на рівні 19,62%, а у молодших на рівні 11,98%. Ступінь вираженості "ВК" за цією цінністю зосереджений на низькому рівні й у старших (14,79%) (хоча у них майже в два рази більше), і у молодших (8,61%) підлітків та у незначних відсоткових показниках проявився на середньому рівні (4,30% – у старших, 3,37% – у молодших).

Відсоткова різниця показників суттєво виражена і за цінністю "впевненість у собі", що більше проявляється у старших підлітків (15,05%), ніж у молодших (8,98%). Ступінь вираженості "ВК" локалізовано на низькому рівні в обох групах респондентів (11,83% у старших підлітків та 7,12% – у молодших) і незначні показники (3,22% у старших, 1,49% – у молодших) презентують середній індекс "ВК". Проте конфлікт за цінністю "активне діяльне життя" яскравіше виражений у молодших підлітків (15,73%), ніж у старших (7,52%). Відповідно розподіл за ступенем вираженості, хоча і зосереджений на низькому рівні, фіксується у 10,45% молодших підлітків та у 6,45% старших; за середнім рівнем виявлена у 3,75% молодших та у 1,07% старших підлітків, а високий рівень вираженості "ВК" простежується тільки у молодших підлітків (1,49%). Так само більш високі відсоткові показники виявлені за цінністю "краса природи та мистецтва" у молодших підлітків (15,35%), ніж у старших (6,98%). Ступінь вираженості "ВК" за цією цінністю зберігає тенденцію до локалізації "ВК" на низькому рівні (12,73% у молодших підлітків та 5,38% – у старших) і середньому рівні, хоч і з незначними відсотковими проявами (2,62% – у молодших і 1,07% – у старших).

Таким чином, найбільш конфліктогенною сферою ціннісних орієнтацій у підлітків виявилися: щасливе сімейне життя, кохання та цікава робота. Частина респондентів має внутрішньоособистісні конфлікти в таких ціннісних спрямуваннях, як: здоров'я, свобода, краса природи та мистецтва та активне діяльне життя. Варто зауважити, що у більшості респондентів, які мають внутрішньоособистісні конфлікти в певних сферах життєдіяльності, ступінь їх вираженості низький або середній.

Перейдемо до дисоціації між рівнем доступності цінності та її актуальності (див. табл. 3-4). Отже, дисоціація між рівнем доступності цінності та її актуальності свідчить про наявність внутрішнього вакууму ("ВВ") в тому чи іншому векторі ціннісної сфери підлітків (беруться до уваги показники від – 4 і менше). Результати обчислення дисоціації (індекс "ВВ") засвідчили його переважання у ціннісній категорії "творчість", що більше притаманно старшим підліткам (24,73%), ніж молодшим (17,60%) з локалізацією переважно на низькому рівні вираженості (16,67% у старших та 10,87% у молодших); показники середнього рівня "ВВ" майже збігаються в обох групах респондентів (5,91 % – у старших і 5,61% – у молодших).

Таблиця 3

Відсоткові значення дисоціації між показниками значущості "цінності" та "доступності" у "ВВ"

Цінності	**6 клас (n = 534)**		**9 клас (n = 372)**	
	N	**%**	**N**	**%**
Активне діяльне життя	101	18,91	78	20,96
Здоров'я (фізичне та психічне)	38	7,11	52	13,97
Цікава робота	44	8,23	36	9,67
Краса природи та мистецтва	66	12,35	64	17,20
Кохання	48	8,98	18	4,83
Матеріально забезпечене життя	90	16,85	54	14,51
Наявність вірних друзів	78	14,60	60	16,12
Впевненість у собі	96	17,97	42	11,29
Пізнання	106	19,85	74	19,89
Свобода	86	16,10	78	20,96
Щасливе сімейне життя	64	11,98	32	8,60
Творчість	94	17,60	92	24,73

Досить високі показники "ВВ" властиві сфері "активного діяльного життя", що виявлені у 20,96% старших підлітків та в 18,91% молодших. Розподіл відсоткових значень за рівнем "ВВ" майже збігається в обох групах досліджуваних з максимальним фокусом на низькому рівні (12,37% – у старших, 11,99% – у молодших), у значно меншої кількості підлітків середній рівень "ВВ" (6,99% – у старших, 5,24% – у молодших) і зовсім малий відсоток "ВВ" має високий рівень (1,6% – у старших, 1,68% – у молодших). Не менш високі показники, але з більшим розривом між групами підлітків, виявлені за ціннісною орієнтацією "свобода", яка у старших відображена у 20,96%, а серед молодших у 16,10%. Індекс "ВВ" у більшості підлітків має однаковий розподіл показників низького рівня (14,52% – у старших, 10,11% – у молодших), значно менше середнього (5,91% – у старших, 5,99 % – у молодших) і тільки у 0,53% старших підлітків індекс "ВВ" належить до високого рівня.

Таблиця 4

Рівні "ВВ" за співвідношенням значущості "цінності" та "доступності" у відсотках

Цінності	6 клас (n = 534)						9 клас (n = 372)					
	низький рівень		середній рівень		високий рівень		низький рівень		середній рівень		високий рівень	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Активне діяльне життя	64	11,99	28	5,24	9	1,68	46	12,37	26	6,99	6	1,6
Здоров'я (фізичне та психічне)	22	4,11	16	2,99	–	–	38	10,21	14	3,76	–	–
Цікава робота	26	4,87	8	1,49	10	1,87	26	6,99	10	2,68	–	–
Краса природи та мистецтва	44	8,24	20	3,74	2	0,37	54	14,52	10	2,68	–	–
Кохання	32	5,99	14	2,62	2	0,37	14	3,76	4	1,07	–	–
Матеріально забезпечене життя	62	11,61	28	5,24	–	–	38	10,21	16	4,30	–	–
Наявність вірних друзів	64	11,99	10	1,87	4	0,74	46	12,37	14	3,75	–	–
Впевненість у собі	70	13,12	22	4,11	4	0,74	34	9,14	8	2,15	–	–
Пізнання	76	14,24	24	4,49	6	1,12	60	16,14	10	2,68	4	1,07
Свобода	54	10,11	32	5,99	–	–	54	14,52	22	5,91	2	0,53
Щасливе сімейне життя	42	7,88	18	3,37	4	0,74	18	4,84	14	3,76	–	–
Творчість	58	10,87	30	5,61	6	1,12	62	16,67	22	5,91	8	2,15

Однорідність розподілу між групами респондентів простежується за ціннісною орієнтацією "пізнання", яку виявлено в 19,89% старших підлітків та 19,85% у молодших з локалізацією "ВВ" на низькому рівні (16,14% – у старших, 14,24% – у молодших); на середньому рівні індекс внутрішнього вакууму встановлений тільки у 2,68% старших підлітків та 4,49% – молодших; причому найнижчі показники має високий рівень (1,07% – у старших, 1,12% – у молодших). Розрив у відсоткових значеннях індексу "ВВ" двох груп респондентів виявлено у сфері "краса природи та мистецтва", який у старших підлітків відображений на рівні 17,20%, а в молодших на рівні 12,35% зі значним фокусом вираженості на низькому рівні в обох групах (14,52% – у старших, 8,24% – у молодших). Ще більш суттєвий розрив у показниках простежується за цінністю "впевненість в собі", яка значно переважає у молодших підлітків (17,97%), ніж у старших (11,29%), проте ступінь вираженості "ВВ" зберігає тенденцію до локалізації на низькому рівні як і у молодших (13,12%), так і у старших (9,14%); показники середнього рівня "ВВ" представлені досить слабко в обох групах підлітків (4,11% – у молодших і 2,15% – у старших).

За ціннісною орієнтацією "наявність вірних та хороших друзів" виявлено більш-менш рівномірний розподіл показників як у старших підлітків (16,12%), так і в молодших (14,60%) з уже характерною тенденцію зосередження показників на низькому рівні в обох групах респондентів (12,37% – у

старших, 11,99% – у молодших); середній рівень представлений досить низькими показниками, особливо у молодших підлітків (1,87%), ніж у старших (3,75%) і тільки у 0,74% молодших підлітків виявлено високий рівень "ВВ" у цьому сегменті ціннісної свідомості. Такий же розподіл показників виявлено за цінністю "матеріально забезпечене життя", але з оберненою тенденцією, що трохи більше виражена у молодших підлітків (16,85%), ніж у старших (14,51%). Проте відсоткові значення індексу "ВВ" майже збігаються у двох групах респондентів, проявляючись тільки на низькому рівні (11,61% – у молодших і 10,21% – у старших) та середньому (5,24% – у молодших і 4,30% – у старших).

Зате суттєвий розрив у відсоткових значеннях індексу "ВВ" виявлено щодо цінності "здоров'я", за якою старші підлітки значно переважають молодших (13,97% проти 7,11%), відповідно і низький рівень "ВВ" у відсотках більше проявляється у старших, ніж у молодших (10,12% проти 4,11%); проте показники середнього рівня збігаються в обох групах підлітків (3,76% – у старших, 2,99% – у молодших). Дещо менший розрив у показниках простежується за цінністю "щасливе сімейне життя", де "ВВ" більшою мірою виражений у молодших підлітків (11,98%), ніж у старших (8,60%) з локалізацією на низькому рівні (7,88% – у молодших, 4,84% – у старших) та середньому (3,37% – у молодших, 3,76% – у старших).

Значний розрив між двома групами респондентів виявлений за цінністю "кохання", тут "ВВ" більш виражений у молодших підлітків (8,98%), ніж у старших (4,83%), з характерним зосередженням на низькому (5,99% – у молодших, 3,76% – у старших) та середньому (2,62% – у молодших, 1,07% – у старших) рівнях. І більш згладжені показники, хоч і досить невисокі, виявлені за цінністю "цікава робота", що у старших підлітків відображені на рівні 9,67%, а в молодших на рівні 8,23% зі значним фокусом на низькому рівні в обох групах (6,99% – у старших, 4,87% – у молодших); в окіл середнього рівня потрапляють тільки 2,68% старших підлітків та 1,49% молодших.

Таким чином, внутрішній вакуум найяскравіше виражається в таких ціннісних орієнтаціях, як: творчість, свобода, активне діяльне життя, пізнання. У частини респондентів внутрішній вакуум виявлено щодо цінностей: краса природи та мистецтва, наявність вірних друзів, матеріально забезпечене життя, впевненість у собі. Також варто зауважити, що у старших підлітків "ВВ" проявляється значно сильніше, ніж у молодших, на відміну від "ВК", показники якого майже збігаються і у старших, і в молодших підлітків.

Виявлені аксіопсихологічні показники у підлітків-акцентуантів при застосуванні t-критерію Стьюдента успішно пройшли перевірку на значущість відмінностей. Так, значення t-критерію Стьюдента для досліджуваної вибірки (6 і 9 класи – n = 904) становить: активне діяльне життя: $t = 3,66 > t_{кр} = 3,29$ ($\alpha = 0,001$); здоров'я (фізичне та психічне): $t = 2,26 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); цікава робота: $t = 2,18 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); краса природи та мистецтва: $t = 9,15 > t_{кр} = 3,29$ ($\alpha = 0,001$); кохання: $t = 3,05 > t_{кр} = 2,58$ ($\alpha = 0,01$); матеріально забезпечене життя: $t = 3,31 > t_{кр} = 3,29$ ($\alpha = 0,001$); наявність вірних та хороших друзів: $t = 2,21 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); впевненість у собі: $t = 4,07 > t_{кр} = 3,29$ ($\alpha = 0,001$); пізнання: $t = 2,25 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); свобода: $t = 2,26 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); щасливе сімейне життя: $t = 2,12 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); творчість: $t = 2,28 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$).

Аксіопсихологічні показники фонду доступності при застосуванні t-критерію Ст'юдента також успішно пройшли перевірку на значущість відмінностей: активне діяльне життя: $t = 2,12 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); здоров'я (фізичне та психічне): $t = 2,20 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); цікава робота: $t = 2,18 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); краса природи та мистецтва: $t = 3,86 > t_{кр} = 3,29$ ($\alpha = 0,001$); кохання: $t = 2,11 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); матеріально забезпечене життя: $t = 2,26 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); наявність вірних та хороших друзів: $t = 2,66 > t_{кр} = 2,58$ ($\alpha = 0,01$); впевненість у собі: $t = 2,13 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); пізнання: $t = 2,25 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$); свобода: $t = 3,16 > t_{кр} = 2,58$ ($\alpha = 0,01$); щасливе сімейне життя: $t = 6,64 > t_{кр} = 3,29$ ($\alpha = 0,001$); творчість: $t = 2,13 > t_{кр} = 1,96$ ($\alpha = 0,05$).

Таким чином, результати емпіричного дослідження діагностують чітке переважання таких життєвих цінностей, що належать до зони високої актуальності в акцентуйованих підлітків: здоров'я, кохання, щасливе сімейне життя, наявність вірних друзів, матеріально забезпечене життя; менше представлені – активне діяльне життя, цікава робота, впевненість у собі, свобода; найменш актуальними виявилися краса природи та мистецтва, пізнання, творчість. У фонд доступності насамперед потрапили цінності: здоров'я, наявність вірних друзів, активне діяльне життя, матеріально забезпечене життя; менш доступні – кохання, впевненість у собі, свобода, щасливе сімейне життя.

Результати проведеного моніторингу дозволяють дійти висновку, що система цінностей підлітків залежить від їх віку, але домінуючими залишаються цінності здоров'я, кохання, наявність друзів, щасливе сімейне життя. Якщо певна цінність неактуальна, але доступна, то те, як вона буде "утилізована", залежить від особливостей характерологічного радикалу.

УДК 159.923

Смеричевський Е. Ф.

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті досліджується проблема особистості в історії світової психології, різноманітні її інтерпретації, розглядаються методологічні аспекти досліджування особистості.

Ключові слова: *особистість, індивід, свідомість, разум, безсвідоме, культура, стадії розвитку особистості.*

В статье исследуется проблема личности в истории мировой психологии, различные ее интерпретации, рассматриваются методологические аспекты исследования личности.

Ключевые слова: *личность, индивид, сознание, разум, бессознательное, культура, стадии развития личности.*

The article considers problem of the world psychology, it’s different interpretations, metodological aspects of the personality’s research.

Key words: *personality, indivsdual, consciousness, mind, unconsciousness, culture, levels of personalsty evolution.*

Проблема особистості в психології є однією з парадигмальних позицій, які визначають об’єкт дослідження в цій науці. У зв’язку з цим мета нашого дослідження – надати концептуальний потенціал класичного психоаналізу у розвитку проблеми особистості в історії світової психології. Завдання роботи – в загальних рисах показати індивідуальний внесок головних представників цього напряму в формуванні концепції особистості.

Проблему особистості в класичному психоаналізі досліджували такі психоаналітики, як У. Джеймс, Е. Берн, З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм, Е. Еріксон, К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт, Г. Салліван та ін.

У своєму творчому доробку вони залишили психологам низку цікавих наукових ідей, теорій і проблем: людини (Е. Берн), стадій становлення особистості (Е. Еріксон, Г. С. Салліван), свідомості та несвідомого (У. Джеймс, З. Фрейд, К. Юнг), неповноцінності (А. Адлер), неврозів (К. Хорні), образу “Я” (К. Роджерс), самоактуалізації (А. Маслоу), культури (Е. Фромм).

Один з дуже відомих психоаналітиків нашого часу Е. Берн у своїй концепції особистості звертається до проблеми людини – досліджує її бажання, прагнення та ін. Людина для Е. Берна – це перш за все енергетична система, яка у разі підвищеної напруги проявляється в ній фізично і психічно почуттям неспокою та пригніченості, яке відбувається з потреби зняти напругу. При цьому Е. Берн вважає, що проблема людини полягає в необхідності відкладати зняття деяких напруг, щоб уникнути появи нових, ще більш складних. Але кожне задоволене бажання наближає її до відчуття спокою та безпеки [5, с. 72]. У своїх роботах Е. Берн також досліджує прагнення людини – це прагнення до творення і прагнення до руйнування. На його думку з цієї бінарної системи виникають любов, великодушність, щедрість, творіння потомства і радісна творчість, ворожнеча і ненависть, сліпий гнів і моторошні насолоди жорстокістю і розпадом живої плоті [4, с. 69]. Маючи такий емоційний потенціал, гадає Е. Берн, людина має навчитися керувати трьома групами сил: самим собою, іншими людьми і природою. Е. Берн у своїх роботах виділяє три аспекти особистості: 1) стану “Его”, подібного з образами батьків; 2) стану “Его”, автономно спрямованого на об’єктивну оцінку реальності; 3) стану “Его”, все ще діючого з моменту його фіксації в ранньому дитинстві і представляючого собою архаїчні пережитки. Неформально прояви цих станів “Его” у Е. Берна називаються Батько, Дорослий і Дитина [4, с. 67].

Інший відомий психоаналітик Е. Еріксон вважає, що в ході психосексуального розвитку також розвивається і власне “Я”. Він вважає, що становлення особистості не закінчується в підлітковому віці і триває все життя. Е. Еріксон запропонував стадії психологічного розвитку особистості з позитивними і негативними значеннями. Перша стадія розвитку людини – це перший рік життя: тут розвиваються основи соціалізації. Друга стадія – вік від одного до трьох років життя: розвивається самостійність або нерішучість. Третя стадія – вік від чотирьох до п’яти років: розвивається винахідливість, здібності фантазувати, почуття провини переходить в подальші стадії життя. Четверта стадія – вік від шести до одинадцяти років: тут формується психосоціальний параметр життя через уміліть або неповноцінність. При переході в наступну п’яту стадію (12-18 років) дитина стикається з пробудженням “любові та ревнощів” до батьків, має місце проблема ідентифікації свого “Я” і плутанини ролей. Шостою стадією жит-

© Смеричевський Е. Ф., 2012

тєвого циклу є початок зрілості – період залицяння, створення сімейного життя, навик близькості або самотності. Сьома стадія – зрілий вік, коли діти стали підлітками, а батьки міцно зв'язали себе з певним родом занять. На восьму і останню стадію в класифікації Е. Еріксона припадає період, коли основна робота життя закінчилася і для людини настає час роздумів і психологічна підготовка до неминучого [17]. Крім того, Е. Еріксон розглядає життєвий цикл людини як епігенез ідентичності: 1) дитинство: розвиток впізнавання, 2) раннє дитинство: воля бути собою, 3) дитинство: антіпація ролей; 3) шкільний вік: ідентифікація з завданням, 4) отроцтво: криза ідентичності, 5) зрілий вік: за ідентичністю [17].

Як і Е. Еріксон, Г. С. Салліван у своїй теорії також пропонує стадії розвитку особистості, що передують зрілості. Ці шість стадій, запропоновані ним, співвідносяться перш за все з культурою західноєвропейського типу: 1) немовля; 2) дитинство; 3) ювенільна ера, 4) перед-юність, 5) рання юність, 6) пізня юність.

Проблему свідомості особистості та пов'язані з ним феномени розглядали У. Джеймс, З. Фрейд, К. Юнг.

Так, У. Джеймс розглядав питання особистої свідомості, зміни у свідомості, безперервне мислення, увагу, звички, почуття раціональності. У своїй теорії особистості, З. Фрейд зупиняється на поняттях свідомості, передсвідомості, несвідомого, інстинктів. К. Юнг у своїй теорії особистості розглядає такі поняття, як: орієнтація, функція, колективне несвідоме, архетипи, символи, сни, его, тінь, самість.

У. Джеймс поділяє аналіз особистості на три частини у відношенні: 1) її складових елементів; 2) почуттів і емоцій, що викликаються ними (самооцінка); 3) вчинків, викликаних ними (піклування про самого себе і самозбереження). Складові елементи особистості він поділяє також на три класи: 1) фізичну особу; 2) соціальну особистість; 3) духовну особистість [6].

Визнання в індивіді особистості з боку інших людей, вважає психолог, робить з нього суспільну особистість. З цього У. Джеймс доходить висновку, що у людини стільки соціальних особистостей, скільки інших індивідів визнають в ньому особистість. Зазіхнути на цей висновок – значить зазіхнути на саму людину. Уявлення про людину в очах навколишніх – керівний мотив для її визнання. Думка середовища, як зазначає У. Джеймс, один із найсильніших двигунів у життя.

У. Джеймс також розвиває концепцію духовної особистості як повного об'єднання окремих станів свідомості, духовних здібностей і властивостей людини.

Духовний рівень особистості У. Джеймс подав у формі ієрархічної шкали з: а) фізичної особистістю внизу, б) духовною – вгорі і різними видами матеріальних (що знаходяться за нашим тілом) і в) соціальної особистістю в проміжку [6].

Особливе місце посів у психоаналізі З. Фрейд. У своїй концепції З. Фрейд виходить з того, що кожна душевна подія викликається свідомими чи несвідомими подіями [10]. З. Фрейд шукає і описує ці приховані зв'язки, що з'єднують одну свідому подію з іншими. Він вважає, що свідомість – це невелика частина розуму, включючи те, що ми усвідомлюємо в кожний даний момент. Якщо думка або почуття здаються непов'язаними з попередніми думками чи почуттями, зв'язок знаходиться в несвідомому. За З. Фрейдом, до області несвідомого належать інстинктивні елементи, які ніколи не були свідомими і взагалі недоступні свідомості. Думка або спогад діє на свідомість, але опосередковано. Несвідомий матеріал володіє життєвістю і безпосередністю. Через кілька десятиліть спогади, знову допущені у свідомість, не втрачають своєї емоційної сили. Велика частина свідомості несвідома. Тут знаходяться основні детермінанти особистості, джерела психічної енергії, спонукання та інстинкти [11]. Чисто формально, як зазначає З. Фрейд, передсвідомість – це частина несвідомого, але така частина, яка легко може стати свідомою. Доступні фрагменти пам'яті – це теж частина передсвідомості. Передсвідомість подібна великому складу пам'яті, в якій свідомість може потребувати для виконання своїх функцій [10]. З. Фрейду належить ідея інстинкту. Інстинкти – це сили, які спонукають людей до дії. З. Фрейд дав два описи основних інстинктів. Він вказує дві протилежні сили – сексуальну (або еротичну, що дає фізичне задоволення) й агресивну, або деструктивну. Згідно з З. Фрейдом, інстинкти – це канали, по яких може протікати енергія. Кожен з цих узагальнених інстинктів має своє, незалежне від інших, джерело енергії. Лібідо (латина – "бажання") – енергія, доступна інстинктам життя. Спостерігаючи за своїми пацієнтами, З. Фрейд зіткнувся з нескінченною низкою психічних конфліктів і компромісів. Один інстинкт бореться з іншим; соціальні заборони блокують біологічні спонукання, шляхи подолання суперечать один одному. Він спробував упорядкувати цей удаваний хаос, припустивши три основні структурні компоненти душі: "Ід" (Воно), "Его" та "Суперего", які він теоретично обґрунтував у своїй концепції психоаналізу [11].

Інший видатний психоаналітик – К. Юнг – учень З. Фрейда – насамперед дав світові концепцію колективного несвідомого [20].

Колективне несвідоме – "Воно" – за К. Юнгом, містить психічний матеріал і не виникає в особистому досвіді. У колективному несвідомому містяться психічні "структури" або архетипи [19]. Це форми без власного змісту, які організовують і каналізують психологічний матеріал. Згідно з К. Юнгом, архе-

типи як структури формують елементи несвідомого, викликають до життя як індивідуальну фантазію, так і міфологію народів. Кожна з основних структур особистості – теж архетип, і серед них можна назвати “Его”, персону, тінь, аниму (у чоловіків) й анімуса (у жінок) та самість. За К. Юнгом, несвідоме виражає себе перш за все в символах. Символ являє психічну ситуацію індивідуума, він є ця ситуація на цей момент [19]. Великий внесок зробив К. Юнг в аналіз сновидінь. Для Юнга сновидіння відіграють важливу комплементарну (або компенсаторну) роль у душі. Вони допомагають врівноважувати різноманітні відволікаючі впливи, до яких ми схильні в свідомому житті [20]. Персона – це характер, який ми приймаємо, за допомогою персони ми ставимося до інших. Вона включає наші соціальні ролі, рід одягу, який ми вважаємо за краще носити, наш індивідуальний стиль вираження. Персона має як позитивні, так і негативні аспекти. Домінуюча персона може задушити індивідуальність. Персона – прекрасне знаряддя комунікації. Тінь – центр особистого несвідомого, що включає тенденції, бажання, спогади, переживання та ін. Тінь – це нижче в нашої особистості, те, що ми заперечували в собі і чому не дали розвинутися. К. Юнг називав самість центральним архетипом, архетипом порядку та цілісності особистості. За К. Юнгом “свідомість і несвідоме не обов’язково протистоять один одному, вони доповнюють один одного до цілісності, яка і є самість”. “Самість означає всю особистість. Вся особистість людини не піддається опису тому, що її несвідоме не може бути описано”. Самість – це внутрішній керівний чинник [21].

Цікавий об’єкт дослідження був у А. Адлера. У своїй теорії особистості він порушував такі питання: неповноцінність і компенсація, боротьба за перевагу, життєві цілі, стиль життя, перешкоди до зростання [2, с. 161].

Саме А. Адлер ввів у психологію термін “комплекс неповноцінності”. Він вважав, що всі діти глибоко переживають почуття неповноцінності, яке є неминучим наслідком їх фізичних розмірів і нестачі сил та можливостей. А. Адлер вважав, що почуття неповноцінності самі по собі не є ненормальними. У цьому контексті А. Адлер розглядав агресію і волю до влади як прояв спонукання покращувати себе, розвивати свої здібності і свою потенційність. Перевага міститься в еволюційному процесі постійного пристосування до навколишнього світу. Всі види повинні розвиватися, ефективно адаптуватися або зникнути, прагнути до більш досконалих взаємин з навколишніми [2, с. 116]. На відміну від З. Фрейда, А. Адлер приписує індивідові унікальність. А. Адлер вважав, що тільки за допомогою співпраці з іншими ми можемо подолати свою неповноцінність. А. Адлер називає три основні життєві завдання, з якими стикається кожен індивідуум, – робота, дружба і любов. Вони визначені фундаментальними умовами людського існування. А. Адлер описує три ситуації дитинства, які породжують ізоляцію, недолік соціального інтересу і розвиток відчуженого способу життя, заснованого на нереалістичних цілях особистої переваги. Такими ситуаціями, на його думку, є органічна неповноцінність, розпещеність або відторгнутість – механізми перешкоди саморозвитку. У своїх дослідженнях А. Адлер показав, що коли почуття неповноцінності переважає, або коли в людині соціальний інтерес недостатньо розвинений, вона починає прагнути до особистої вищості через свою невпевненість у власних здібностях функціонувати ефективно і конструктивно працювати разом з іншими [2, с. 158].

Предметом наукових досліджень К. Хорні була проблема невротичної особистості та внутрішніх конфліктів [15].

На думку дослідника, конфлікти, які відіграють вирішальну роль у виникненні неврозу, практично завжди одні й ті ж. У цілому це ті ж самі конфлікти, до яких також схильна здорова людина в нашій культурі. Вона розробила концепцію базального конфлікту – конфлікту між інстинктивними потягами та їх сліпим прагненням до задоволення в умовах соціальних заборон. У рамках базального конфлікту беруть участь типи людей із будь-яким, домінуючим “я”. Автор поділила їх на три типи: поступається, агресивний і відсторонений. Група 1 – поступливий тип (“рух до людей”, потреба в любові і схваленні, особлива потреба в “партнері”. Група 2 – агресивний тип (рух проти людей, всі люди вороги, для нього життя є боротьбою всіх проти всіх). Група 3 – відсторонений (потреба у відстороненні, “рух від людей”, це, звичайно ж, бажання самотності, загальне відчуження від людей) [15].

Фундаментальною передумовою теорій К. Роджерса є ідея того, що люди визначають себе в образі. У своїй основній теоретичній роботі К. Роджерс визначає низку понять: поле досвіду, самість, ідеальна самість, конгруентність і неконгруентність, шлюб, з яких він розгортає теорію особи і моделі терапії, зміни особистості та міжособистісних взаємин.

Поле досвіду унікальне для кожного індивідуума – це приватний, особистий світ. В полі досвіду перебуває самість – організований зв’язний гештальт, який постійно знаходиться в процесі формування в міру зміни ситуації. Ідеальна самість – це “подання себе” відповідно до своїх уявлень і цінностей. Самість постійно перевизначається. Цінність взаємин – центральна тема роботи К. Роджерса. Ранні взаємини можуть бути фокусом цінностей. Пізні взаємини можуть відновлювати конгруентність або затримувати її. К. Роджерс вважає, що взаємодія з іншим дає індивідууму можливість відкрити, пережити чи зустріти свою справжню самість. Шлюб – незвичайне ставлення. Воно потенційно довге, інтенсив-

не і несе в собі можливість тривалого росту та розвитку. К. Роджерс вважає, що шлюбу властиві ті ж основні закони, які діють для Енкаунтер-груп, терапії та інших взаємин. Найкращі шлюби, як зауважує К. Роджерс, здійснюються між людьми, які конгруентні самі, найменш обтяжені "умовами цінності" і здатні на справжнє прийняття інших [8].

У теорії особистості А. Маслоу досліджує процеси самоактуалізації, ієрархії потреб, мотивації. А. Маслоу визначає самоактуалізацію як "повне використання талантів, здібностей, можливостей та ін." і називає такі характеристики людей, які самоактуалізуються : 1) "більш ефективне сприйняття реальності і більш комфортабельні зваємини з нею"; 2) "прийняття (себе, інших, природи)"; 3) "спонтанність, простота, природність"; 4) "сконцентрування на завданні" (на відміну від сконцентрованості на собі); 5) "деяке відокремлення і потреба в усамітненні"; 6) "автономія, незалежність від культури та середовища"; 7) "постійна свіжість оцінки"; 8) містичність і досвід вищих станів; 9) "почуття причетності, єднання з іншими"; 10) "більш глибокі міжособистісні взаємини"; 11) "демократична структура характеру"; 12) "розрізнення засобів і цілей, добра і зла"; 13) "філософське, невороже почуття гумору"; 14) "творчість, що самоактуалізується"; 15) "опір акультурації, трансцендирування будь-якої приватної культури". "Самоактуалізація – це не відсутність проблем, а рух від минущих і нереальних проблем до проблем реальних", – стверджує психолог [7].

А. Маслоу також визначає неврози і психологічну непристосованість як "хвороби позбавлення", тобто вважає, що вони викликаються позбавленням задоволення певних фундаментальних потреб. Ієрархія фундаментальних потреб за А. Маслоу – це: фізіологічні потреби (їжа, вода, сон тощо); потреба в безпеці (стабільність, порядок); потреба любові і приналежності (сім'я, дружба); потреба в повазі (самоповага, визнання); потреба самоактуалізації (розвиток здібностей).

Е. Фромм – видатний психоаналітик – досліджував проблему особистості в культурі і, зокрема, проблему відчуженої і авторитарної особистості [18; 19; 20].

Для нього відчуження – це такий засіб сприйняття, при якому людина відчуває себе як щось чуже і самовідсторонене [20, с. 76]. Він не відчуває себе центром свого світу, він знаходиться у владі своїх вчинків та їх наслідків, підпорядковується або поклоняється їм. За спостереженнями Е. Фромма, відчуження, яким ми бачимо його в сучасному суспільстві, носить майже загальний характер. Воно пронизує ставлення людини до своєї роботи, до споживаних ним речей, до держави, до своїх ближніх і до самого себе. За висловом Е. Фромма, відчужена особистість, призначена "на продаж", позбавлена почуття власної гідності, яке властиве людині навіть у найпримітивніших культурах. Ця особистість втратила почуття самості, перестала відчувати себе істотою єдиною і неповторною [20, с. 16].

Е. Фромм також проаналізував характер людини, в якій переважають садистсько-мазохістські спонукання [19, с. 73]. Але оскільки термін "садистсько-мазохістський" асоціюється зі збоченнями та неврозами, він вважає за краще говорити не про садистсько-мазохістський, а про "авторитарний" характер, особливо коли йдеться не про невротиків, а про нормальних людей. Е. Фромм майстерно описує авторитарний характер. Ставлення авторитарного характеру до життя, вся його філософія визначається його емоційними прагненнями. Авторитарний характер, пише Е. Фромм, любить умови, що обмежують свободу людини, він із задоволенням підкоряється долі. Загальна риса всього авторитарного мислення полягає в переконанні, що: а) життя визначається силами, що лежать поза людиною; б) щастя полягає в підпорядкуванні цим силам, в) мужність авторитарної особистості в витримці всього, що б не послала йому доля або живий її представник – вождь. Е. Фромм вказує на людей, що біжать від свободи. Вони страждають покірливо і в цьому бачать чесноту, але не намагаються припинити ці страждання або зменшити їх. Не змінювати долю, а підкорятися їй – в цьому героїзм авторитарного характеру [20, с. 19].

Таким чином, науковий аналіз досліджуваної нами проблеми і знайомство зі спеціальною літературою дозволило нам дійти низки висновків.

По-перше, класичний психоаналіз вніс величезний вклад у наукове розуміння проблем людини й особистості, розглянувши їх з різних боків і запропонувавши науці чимало ідей, теорій і проблемних постановок.

По-друге, науковий розвиток психоаналітичного напряму в історії психології вніс свої корективи в медико-психологічну та клінічну практику в області психодіагностики та методики роботи з психологічною патологією.

По-третє, актуальність даної проблематики не викликає сумніву і вимагає свого подальшого наукового вивчення.

Література:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1995. (www. koob. ru)

2. Адлер А. Индивидуальная психология. / История зарубежной психологии. 30-60-е годы XX в. (тексты). – М. : 1986. (www. koob. ru).

3. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. – СПБ., 1991. (www. koob. ru).

4. Берн Э. Секс в человеческой любви (перевод с английского). – М. : Изд-во “Московский кадровый центр”, 1990. – 113 с.
5. Берн Э. Игры, в которые играют люди, люди, которые играют в игры. – М., 1992. – 260 с.
6. У. Джеймс. Психология / Под ред. Петровской Л. А. – М. : Педагогика, 1991 – 368 с.
7. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / Перев. с англ. Татлыбаевой А. М. – Спб. : Евразия, 1999. – 478 с.
8. Роджерс К. К науке о личности / В кн. История зарубежной психологии. Тексты. – М., 1986. (www. koob. ru)
9. Фрейд З. “Я” и “Оно” в 2 т. – Издательский дом “Мерани” – 1991. (www. koob. ru)
10. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М., 1991. (www. koob. ru)
11. Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 1989.
12. Фромм Э. Здоровое общество. Дайджест / Психоанализ и культура. – М., 1995. (www. koob. ru)
13. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994. (www. koob. ru)
14. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., 1990. (www. koob. ru)
15. Хорни К. Наши внутренние конфликты (по материалам сайта www. koob. ru)
16. Элкинд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни. – М., 1996. (www. koob. ru)
17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ., общ. ред. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 342 с.
18. Юнг К. Психология бессознательного. – М. 1994. (www. koob. ru)
19. Юнг К. Архетип и символ. – Издательство “Ренессанс” СП “Иво-Сид”, 1991. – 320 с.
20. Юнг К. Воспоминания, сновидения, размышления. – Киев, 1994.
21. Юнг К. Психологические типы. – Спб. : “Ювента” – М. : “Прогресс-Универс”, 1995. – 380 с.

УДК 378.147:316.7

Сморочинська О. О.

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ

У статті розглянуто соціокультурний аспект фахової підготовки майбутніх судноводіїв, визначено соціокультурний компонент професійно орієнтованих дисциплін вищих морських навчальних закладів.

Ключові слова: *соціокультурна компетенція, фахова підготовка, професійно орієнтована дисципліна.*

В статье рассматривается социокультурный аспект профессиональной подготовки будущих судоводителей, в том числе определен социокультурный компонент профильных дисциплин высших морских учебных заведений.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, профессиональная подготовка, профессионально ориентированная дисциплина.*

The article studies the sociocultural aspect of future deck officers' professional training, including the sociocultural component of professionally oriented subjects of higher maritime educational institutions.

Keywords: *sociocultural competence, professional training, professionally oriented subject.*

Із зміною пріоритетів розвитку сучасної освіти та міжнародної співпраці формування соціокультурної компетенції як одного з показників готовності особистості до міжкультурної взаємодії відіграє все важливішу роль у професійній підготовці майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах. Соціокультурна освітня парадигма пов'язана в першу чергу з динамікою сучасного суспільства та інформаційним оновленням його потенціалу. Основою такого суспільства, на думку О. В. Квасник, повинна стати гуманітарно-технічна еліта, яка безпосередньо буде носієм гуманістичних, а головне – актуальних для сучасного життя соціокультурних цінностей [3, с. 119]. Це, на нашу думку, зумовлює включення у професійну підготовку майбутніх судноводіїв такого елемента, як розвиток соціокультурної компетенції.

Проблема підготовки фахівців морського транспорту, здатних ефективно працювати в умовах внутрішньої та міжнародної конкуренції, визначати цілі, нести відповідальність за свою роботу, здійснювати діяльність у мультинаціональному екіпажі, приймати рішення організаційного плану, розуміти та переконувати інших, долати конфлікти й непорозуміння, набуває особливої актуальності.

Вирішення проблем удосконалення підготовки висококваліфікованих судноводіїв та підвищення якості навчання у морських навчальних закладах на цьому етапі потребує пошуку практичних рішень. Найбільш перспективним є знаходження внутрішніх шляхів до ефективного здійснення навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Проблемі готовності до здійснення міжкультурної комунікації присвячено значну кількість робіт таких вчених, як Н. Ф. Бориско, І. А. Воробйова, Є. М. Верещагін, Л. П. Голованчук, Р. О. Гришкова, Ю. В. Кузьменко, Л. П. Рудакова, В. В. Сафонова, О. І. Селіванова, П. В. Сисоєв, В. М. Топалова та ін.

Вузькопрофесійній підготовці майбутніх морських спеціалістів присвячено лише декілька робіт. Наприклад, О. М. Гущін [2] у своєму дисертаційному дослідженні зосередився на вивченні чинників, які впливають на згуртованість багатонаціонального корабельного екіпажу, а також на пошуку шляхів удосконалення взаємин у такому колективі. С. В. Козак [4] у своїй роботі аналізувала комунікативну компетенцію майбутніх морських спеціалістів. Підготовка обслуговуючого персоналу морського транспорту була розглянута у дослідженні С. В. Ситнік [5], але сфера організації сервісу є другорядною на судні у порівнянні з основними професійними морськими операціями.

Виділення невирішених частин. Як бачимо, лише дисертаційне дослідження С. В. Козак присвячене проблемі формування комунікативної компетенції майбутніх моряків. Оскільки в її праці розглядається питання навчання особливостей національно-культурного характеру в усіх видах мовленнєвої діяльності, ми вважаємо, що проблема формування соціокультурної компетенції як компонента комунікативної компетенції в судноводіїв у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін все ще залишається актуальною та потребує подальшого дослідження.

Мета статті – визначити соціокультурний компонент у фаховій підготовці майбутніх судноводіїв у процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін.

Аналізуючи документ, який безпосередньо регламентує мінімальні вимоги до освіти судноводіїв, а саме Міжнародну конвенцію з підготовки, дипломування моряків та несення вахти (ПДМНВ) 1978 року з поправками 1995 та 2010 років, ми можемо зазначити, що у ньому узагальнюються вимоги до якостей

© Сморочинська О. О., 2012

випускників морських вишів, які будуть жити та працювати в мультинаціональному екіпажі, а саме:

– долати культурні стереотипи, які можуть загрожувати ефективній роботі мультинаціонального екіпажу;

– вміти аналізувати дії людей з усвідомленням, що їхні традиції, свята, звичаї, мова відрізняються;

– гнучко адаптуватись до різних ситуацій на борту судна;

– знаходити альтернативні варіанти та приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності;

– вміти працювати в команді, бути комунікабельною людиною, яка здатна ефективно адаптуватись до різних умов.

Згідно з Галузевим стандартом вищої освіти України з напряму підготовки “Морський та річковий транспорт” професійного спрямування “Судноводіння” усі дисципліни навчального плану розподіляються на 3 цикли підготовки:

– цикл соціально-гуманітарної підготовки;

– цикл фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки;

– цикл професійної (професійно орієнтованої) та практичної підготовки [1].

У ході нашого аналізу, який проводився на базі Херсонської державної морської академії, виходячи з того, що нас цікавить зміст соціокультурної компетенції у фаховій підготовці студентів, ми проаналізували навчальні плани факультету судноводіння на предмет наявності в них соціокультурного компонента, щоб з’ясувати, які саме соціокультурні знання та навички комунікативної поведінки можуть отримати випускники цього факультету та використати в подальшій роботі. Результати здійсненого аналізу свідчать, що, відповідно до програм та робочих навчальних планів, студенти-судноводії мають прослухати певний курс дисциплін, які містять соціокультурний компонент. На факультеті судноводіння це: “Організація та управління екіпажем”, “Управління ресурсами навігаційного містках”, “Застосування міжнародних конвенцій на борту судна”, “Практика несення штурманської вахти” та “Англійська мова (за професійним спрямуванням)” (табл. 1.). У таблиці 1 подано перелік навчальних дисциплін, типові задачі діяльності, а також подано зміст соціокультурних умінь.

Таблиця 1

Соціокультурний компонент фахових дисциплін

Навчальна дисципліна	**Назва типової задачі діяльності**	**Зміст соціокультурного уміння**
Практика несення штурманської вахти	Взаємодія суднодіїв на вахті	Розвивати прагнення до успіху, кар’єри, самостійності у професійній діяльності підлеглих.
Управління ресурсами навігаційного містка	Здійснення особистої діяльності	Ураховувати добрі традиції професійної етики. Визначати своє місце та роль у соціально-професійній діяльності.
Організація та управління екіпажем	Особа, як складова колективної діяльності	Ставитись один одного як до особистості, а не як до суб’єкта виховання. Формувати розуміння вселенської єдності націй, спільності планетарного мислення, відповідальності за особисте життя та усього живого у всесвіті. Оцінювати результати особистої діяльності з точки зору ступеня досягнення її часткових та загальних цілей. Підтримувати добрі людські стосунки на судні. Виконувати умови найма, індивідуальні права та обов’язки, запобігати зловживання ліками, алкоголем та наркотиками.
Застосування міжнародних конвенцій на борту судна	Самостійне визначення цілей та задач особистої діяльності	Нагромаджувати, засвоювати інформацію та виробляти практичні навички у соціально-професійної діяльності. Прагматично, пізнавально прагнути до самоствердження у ближньому середовищі та досягати у цьому досконалості. Корегувати мету особистої діяльності та її структуру з точки зору відповідальності чинному законодавству України та чинним міжнародним угодам.
Англійська мова (за професійним спрямуванням)	Використання англійської мови у письмовій та усній формах	Використовувати належний професійний та діловий словниковий запас для підтримки зв’язку з іншими суднами, береговими станціями та особами командного складу в екіпажі з різними мовами. Встановлювати безперервну радіовахту на міжнародних частотах.

Отже, функцію універсального засобу для реалізації формування соціокультурної компетенції у майбутніх судноводіїв виконують професійно орієнтовані дисципліни, подані в таблиці. Таким чином, залучення матеріалів про культурні особливості значно підвищує мотивацію навчання, тому що студенти не лише оволодівають програмним матеріалом, але й знайомляться з невідомими фактами культури,

що, безперечно, стимулює їх інтерес. Тому процес навчання з урахуванням соціокультурних знань стає особливо ефективним.

Перспективи подальших розвідок. Подальші розвідки варто проводити в напрямі дослідження міжпредметних зв'язків фахових дисциплін професійної підготовки майбутніх судноводіїв.

Література:

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Напрям підготовки 6. 070104 Морський та річковий транспорт. – Офіц. вид. – К. : "ВидавІнформ" ОНМА, 2010. – 14 с. – (Міністерство освіти і науки України).

2. Гущин А. Н. Сплочение многонационального корабельного коллектива [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Гущин Алексей Николаевич; Гуманитарная академия Вооруженных Сил. – М., 1994. – 213 с.

3. Квасник О. В. Соціокультурна компетентність як провідний чинник адаптації майбутнього інженера у професійній сфері / О. В. Квасник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2008. – № 4. – С. 115–121.

4. Козак С. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Козак Светлана Васильевна; Одесский национальный ун-т им. И. И. Мечникова. – О., 2001. – 20 с.

5. Ситнік С. В. Психологічна підготовка обслуговуючого персоналу морського транспорту в системі навчальної діяльності студентів профтехучилища [Текст]: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ситнік Світлана Володимирівна; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2000. – 209 с.

УДК 378.147.227

Сніца Т. Є., Тимошенко Т. О.

УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ КУРСАНТІВ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядаються види мотивації, мотиви самостійної діяльності, інтерактивні методи і прийоми, які використовуються викладачами на заняттях з іноземної мови, умови оптимізації навчання іноземної мови курсантів ВВНЗ.

Ключові слова: *мотивація, інтерактивні методи, пізнавальні мотиви, мотивація досягнення, оптимізація навчання.*

В статье рассматриваются виды мотивации, мотивы самостоятельной деятельности, интерактивные методы и приемы, которые используются преподавателями на занятиях по иностранному языку, условия оптимизации обучения иностранным язикам курсантов высшего военного ученого заведения.

Ключевые слова: *мотивація, интерактивные методы обучения, познавательные мотивы, мотивація достижения, оптимизация обучения.*

The structure of the training activity motives according to the mastering of a foreign language, the system of interactive methods and tools used by foreign language instructors, the optimization conditions of the foreign language training in the higher military educational establishments are considered in the article.

Keywords: *motivation, interactive methods, cognitive motives, motivation of achievement, optimization of the training process.*

Європейські тенденції гармонізації вищої освіти, участь України у Болонському процесі, реформування системи освіти в Україні потребують принципово іншого підходу до викладання дисципліни “Іноземна мова” у вищих навчальних закладах. У цьому контексті перед викладачами вищої школи постає питання про необхідність гармонійного поєднання традиційних методів навчання з новими педагогічними технологіями, зокрема з тими, що мотивують мовленнєву діяльність курсантів.

У педагогічній практиці за останні роки набули великої популярності активні методи навчання, тобто такі, що спонукають курсанта й викладача до інтерактивної суб’єкт-об’єктної взаємодії. Є. Литвиненко та В. Рибальський визначають такі методи активного навчання: ділова гра, аналіз конкретних ситуацій, активне програмоване навчання, ситуативне проектування, стажування тощо.

Опису інтерактивних технологій, їх можливостей у стимулюванні спілкування суб’єктів навчально-виховного процесу присвятили дослідження В. Євдокимов, Л. Корнєєва, В. Мартинюк [1], О. Пометун [3], Г. Селевко, О. Січкарук, Н. Суворова та ін.

Метою статті нами визначено проаналізувати види мотивації, мотиви самостійної діяльності, інтерактивні методи і прийоми, які використовуються викладачами на заняттях з іноземної мови, а також окреслити умови оптимізації навчання іноземної мови курсантів ВВНЗ.

У сучасному розумінні для інтерактивного навчання характерні такі риси: подвійний характер; спільна діяльність викладача та курсантів; спеціальна організація й різноманітність форм роботи; цілісність і єдність навчального процесу; мотивація та зв’язок з реальним життям; виховання й розвиток особистості того, хто навчається, одночасно з процесом засвоєння знань. Поняття “інтерактивне навчання” увійшло до дидактичної термінології для опису сутності нового типу педагогічної навчально-пізнавальної діяльності. Інтерактивна технологія передбачає в діяльності педагога якісну перебудову, необхідність якої зумовлена встановленням нового типу суб’єкт-суб’єктних взаємин у колективі та поза його межами.

Іноземна мова, як предмет викладання виявляє потужні ресурси для розвитку фахової компетентності спеціалістів, оскільки фахова компетентність є невід’ємним компонентом життєвої компетентності особистості. Важливим у цьому є те, що іноземна мова, зокрема англійська, на відміну від інших іноземних мов, може вважатися найбільш поширеною у світі. Тому процес її вивчення у ВВНЗ виявляється глибоко та стійко мотивованим, що постає одним із важливих розвивальних чинників у процесі становлення сучасного офіцера-прикордонника. Тому дослідження можливостей іноземної мови для розвитку фахової компетентності офіцера можна вважати актуальним.

Як засвідчують сучасні педагогічні дослідження, іншомовна компетентність може отримати повноцінну актуалізацію, коли мовна фахова підготовка спеціаліста досягає творчого рівня. Звідси виникає потреба у вдосконаленні методики вивчення іноземної мови у ВВНЗ, яка зумовлює актуальність цієї статті.

© Сніца Т. Є., Тимошенко Т. О., 2012

Предметом дослідження є умови стимулювання творчого потенціалу курсантів та підвищення мотивації під час вивчення майбутніми офіцерами-прикордонниками іноземної (англійської) мови. Одним із важливих питань у психології та методиці навчання іноземним мовам є питання диференціації та індивідуалізації, тобто свідомого управління навчальною діяльністю через знання та урахування індивідуально-психологічних особливостей тих, кого навчаємо. До таких особливостей належать, зокрема, особливості потребнісно-мотиваційної сфери особистості, якій належить провідна роль у професійній підготовці. Відомо, що саме мотивація здійснює загальний стимулюючий вплив на протікання розумових процесів, є джерелом інтелектуальної та творчої активності особистості та позитивно впливає на якість знань; вона також є найважливішою внутрішньою умовою розвитку прагнення до самоосвіти, що є показником багатьох важливих якостей особистості.

Вивчення іноземної мови у ВВНЗ не є самоціллю: іноземна мова є засобом підвищення освітнього рівня, ерудиції в рамках своєї майбутньої спеціальності. В умова ВВНЗ одним із важливих завдань є навчити курсантів професійному іншомовному спілкуванню, сприяти одержанню курсантами знань та формуванню вмінь і навичок, що дають можливість майбутнім офіцерам-прикордонникам адекватно використовувати іноземну мову у професійній діяльності.

Оволодіння іноземною мовою є також і засобом загального та професійного розвитку особистості того, хто навчається. Ця діяльність набуває рис пізнавальної "самодіяльності", самоорганізації тільки за умови її мотивації, стимулювання та активізування.

Відомо, що внутрішнім стимулом активізації пізнавальної діяльності курсантів, рушійною силою, джерелом формування та розвитку інтелектуальної активності і самостійності є пізнавальні потреби. Пізнавальний інтерес як якість особистості є основою активності та самостійності, їх умовою і джерелом, оскільки пов'язаний з нею і становить основу мотиву вивчення іноземної мови взагалі та мотиву самостійної діяльності зокрема. Активність, самостійність і мотивацію ми розглядаємо як поняття тісно взаємопов'язані, оскільки лише тоді, коли курсанти матимуть можливість виявляти ініціативу, самостійність і творчість, можна чекати належної мотивації навчальної діяльності [5].

Таким чином, ми визначаємо мотивацію як внутрішню властивість людини, складову частину її характеру, що пов'язана з її інтересами.

Стосовно навчання іноземної мови виділяються три види мотивації:

1) мотивація, пов'язана з перспективою використання мови в майбутній діяльності;

2) мотивація, пов'язана з перспективою застосування набутих на заняттях знань і умінь у позакласній діяльності;

3) мотивація, пов'язана з постановкою на занятті завдань, що поступово ускладнюються, і організацією різних форм їх виконання. Умовно цей вид мотивації називають ближньою мотивацією. Вона є основою динамічності мотивів навчання, їх поступового переходу в усвідомлену далеку мотивацію.

Мотивацію мовної підготовки слід врахувати разом з мотивами самостійної діяльності. Серед них:

1) соціально значущі мотиви, пов'язані з реалізацією ідеалів та життєвих планів курсантів (формування світогляду, морального кредо, підготовка до обраної професії, бажання усвідомити свої можливості в цьому відношенні);

2) мотиви, пов'язані з рушійною силою особистої пізнавальної потреби і пізнавального інтересу;

3) мотиви, пов'язані з потребою особистості у самовдосконаленні, в розвитку своїх здібностей, призначення;

4) мотиви, пов'язані з різними захопленнями, хобі [4].

На наш погляд, у ВВНЗ при підготовці висококваліфікованих фахівців особливе місце посідають соціально значущі мотиви, серед яких ключове місце відводиться мотивам професійної орієнтації. Професійна спрямованість виконує одночасно декілька функцій:

– є стрижневою якістю особистості, що пов'язує інші, особистісні й професійно значущі властивості;

– виступає одночасно як мотив і регулятор професійних дій;

– керує задоволенням провідних потреб та інтересів особистості.

Мотивація у курсантів стимулюється викладачами кафедри варіативними діями, а саме: можливістю вибору найбільш ефективних форм роботи на занятті; створенням сприятливого психологічного клімату у навчальній групі; вибором тем, які відповідають потребам та інтересам тих, хто навчається; використанням сучасних технологій навчання; використанням різноманітних засобів навчання (візуальних, аудіовізуальних); використанням сучасного роздаткового матеріалу.

Рівень мотивації підвищується змістом навчальних матеріалів, системою виконання вправ та завдань, вибором методів та методичних прийомів викладання, форм і методів контролю навчальної діяльності курсантів. Необхідною умовою підвищення рівня мотивації є також формування у курсантів почуття відповідальності за результати індивідуальної та групової навчальної діяльності.

Ми вважаємо, що для підвищення мотивації вивчення іноземної мови необхідно використовувати усі методи організації навчальної діяльності, які можуть бути поділені на дві групи залежно від типу

діяльності: практична, тренувальна діяльність та пошукова діяльність. Питома вага методів-способів змінюється залежно від етапу, змісту і завдань навчання.

У ВВНЗ інтереси курсантів концентруються навколо їх майбутньої спеціальності. Отже, завдання викладача полягає в тому, щоб підтримувати професійний інтерес майбутніх офіцерів-прикордонників через зміст, форми, способи пізнавальної діяльності курсантів, безпосередньо або опосередковано забезпечуючи їх професійно орієнтованою інформацією.

На кафедрі перекладу вивчається як цикл практичних дисциплін: "Практичний курс основної іноземної мови", "Спеціальний переклад", "Практика перекладу", так і цикл теоретичних дисциплін: "Вступ до мовознавство", "Теорія перекладу", "Теорія основ мовної комунікації", "Історія основної іноземної мови", "Лінгвокраїнознавство", "Лексикологія", "Стилістика", "Порівняльна граматика".

На кожному занятті викладачі кафедри намагаються застосовувати різноманітні новітні технології, методи та прийоми навчання для того, щоб розвивати пізнавальну активність курсантів та підвищувати мотивацію їх навчальної діяльності. Цьому також сприяють і теми, які вивчаються на заняттях з вищезгаданих дисциплін: "Державна прикордонна служба України", "Україна – наша Батьківщина", "Виховання", "Служба на кордоні", "КПП та перевірка документів", "Огляд транспортних засобів", "Переклад паспортних документів", "Переклад супровідних документів", "Вирішення конфліктних ситуацій під час перетину кордону", "Складання протоколів про порушення на кордоні", "Боротьба з незаконною міграцією", "Протидія торгівлі людьми", "Переклад текстів прикордонної тематики", "Реферування текстів прикордонної тематики".

Викладачами кафедри перекладу постійно застосовуються для мотивації курсантів різноманітні інтерактивні методи та прийоми. А саме:

– під час вивчення циклу практичних дисциплін застосовуються: метод "мозкового штурму", розв'язання проблемних ситуацій, принцип "снігового шару" під час введення та закріплення лексики, рольові та ділові ігри, метод обговорення, метод "круглого столу", міні-конференції;

– під час вивчення циклу теоретичних дисциплін: написання есе, виконання творчих наукових завдань; підготовка та проведення презентацій, написання творів та рефератів з тем навчальної програми, організація та проведення лекцій проблемним та бінарним методом (за участю курсантів).

Аналіз основних організаційних та дидактичних умов підвищення ефективності навчального процесу в цілому та його мотиваційного компоненту підтверджує, що є така його організація навчального процесу, що сприяє формуванню у курсантів внутрішньої мотивації щодо засвоєння знань та усвідомлення і розуміння цілей навчальної діяльності та позитивне ставлення до неї. Крім того, ми виходимо з того, що існують два підходи до підвищення мотивації майбутніх офіцерів-прикордонників під час вивчення іноземної мови:

1) суспільно і державно значущий підхід, орієнтований на реалізацію потреб суспільства та держави у безперервному розвитку, з позиції якого відповідні цілі формулюються на підґрунті виділення функцій фахівця, сукупності його загальних і специфічних умінь, важливих для її реалізації, що об'єктивно необхідно для соціального становлення майбутніх офіцерів-прикордонників;

2) особистісно значущий підхід, опора на який пов'язана із забезпеченням потреб кожного курсанта у загальному і професійному розвитку, який орієнтує на врахування настанов фахівців, певного рівня сформованості фахових та інших цінностей, мотивів професійного становлення тощо.

Ці підходи також впливають на чинники, які стимулюють пізнавальний інтерес курсантів до вивчення іноземної мови та підвищують рівень вмотивованості у навчанні.

Таким чином, можна дійти висновку, що основними чинниками, які стимулюють вивчення іноземної мови та сприяють її ефективному практичному застосуванню в процесі професійної діяльності, є такі: кар'єрне зростання; навчання та стажування за кордоном; робота з представниками закордонних прикордонних відомств; участь у міжнародних конференціях та тренінгах; ділові закордонні поїздки; здатність здійснювати послідовний усний та письмовий переклад під час робочих зустрічей, конференцій.

Контроль також можна вважати важливим елементом і етапом організації навчального процесу з іноземної мови, однією із функцій якого є стимулююча. Існує цікавий досвід залучення курсантів у різноманітні ділові та рольові ігри, листування, роботу з оригінальними джерелами інформації, проведення засідань військово-наукового товариства тощо. Програмоване навчання дозволяє активізувати роботу курсантів на занятті і в позаурочний час та підвищити мотивацію навчального процесу.

Найбільш загальним цільовим орієнтиром фахової підготовки курсантів називають інтегральну готовність випускника ВВНЗ до виконання службових функцій, тобто складну інтегральну якість, яка визначається як заданою метою особистісно зорієнтованої фахової підготовки та умовами її реалізації, так і особистістю випускника ВВНЗ. Компонентами такої готовності є психологічна складова, яка ґрунтується на глибокому усвідомленні курсантами потреби в оволодінні внутрішньо прийнятими професійними уміннями та якостями, особистому ставленні до них як до особистісно значущих щодо ре-

алізації функції спеціаліста; практична складова, тобто необхідний і достатній рівень сформованості у випускника всього комплексу значущих для професійної діяльності вмінь, яка забезпечує зовнішнє функціонування інтегральної готовності як системи і готовність до самовдосконалення після отримання диплома.

Література:

1. Волкова В. В. Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки"/ В. В. Волкова. – Луганськ, 2000. – 19 с.

2. Громцева А. К. Самообразование старшеклассников общеобразовательной школы: метод. пособ. / А. К. Громцева. – Л. : ЛГПИ им. Герцена, 1974. – 119 с.

3. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе: учеб. пособ. / Е. В. Заика. – Харьков: ХГУ, 1991. – 72 с.

4. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Ч. Куписевич. – М. : Высшая школа, 1986. – 368 с.

5. Сметанський М. І. Шляхи удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів / М. І. Сметанський // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 36-39.

УДК 159.9.072:159.923

Ставицький О. О.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ТА ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ ПОДОЛАННЯ ГАНДИКАПНОСТІ ТА КОМПЛЕКСУ ГАНДИКАПУ

Стаття присвячена розкриттю загальних концептуальних засад побудови корекційних тренінгових програм та висвітленню специфічних особливостей організації психокорекційної роботи у подоланні гандикапності та комплексу гандикапу.

Ключові слова: *гандикап, гандикапність, принципи, психокорекція, тренінг, інвалідність.*

Статья посвящена раскрытию общих концептуальных основ построения коррекционных тренинговых программ, а также выявлению специфических особенностей организации психокорекционной работы в преодолении гандикапности и комплекса гандикапа.

Ключевые слова: *гандикап, гандикапность, принципы, психокорекция, тренинг, инвалидность.*

The article deals with the general conceptual correctional training programs construction framework as well as the psycho-corrective work specific features coverage in order to overcome the handicaps and the handicap complex.

Keywords: *handicap, handicaps, principles, psychological correction, training, disability.*

Завжди хвилюючі питання про те, як зробити своє життя благополучним і повноцінним, належать до категорії вічних і тому кожна людина вибирає свій шлях у пошуку відповідей. Людина-гандикап [6, с. 31-38] потенційно є більш вразливою до негативних впливів зовнішнього середовища, вона не завжди готова протистояти їм, або безболісно їх переживати. Крім того, людина з особливими потребами постійно відчуває на собі тиск суспільної настанови щодо інвалідизованих – гандикапізму та конкретних її проявів – гандикапності. Участь же у тренінгових програмах сприятиме появі у здорової людини та людини з функціональними відхиленнями нових можливостей змінити себе на краще, глибше зрозуміти власні почуття та переживання, навчитися регулювати та керувати своїми емоціями, визначати та обирати ефективні моделі поведінки з подальшою їх трансформацією на реальне життя. У процесі групової роботи з’являється можливість оцінити свою індивідуальність, сформувати навички конструктивного спілкування, навчитися приймати себе та інших, знайти нових друзів та відкрити нові перспективи на майбутнє.

Виходячи із зазначеного вище, метою нашого дослідження є розкриття усталених засад організації психокорекційної роботи та з’ясування специфічних особливостей їх використання з інвалідизованими людьми та здоровими особами з вираженими рисами гандикапності.

Під час конструювання програми корекції та її реалізації у вигляді психологічного тренінгу враховувалися теоретичні напрацювання і практичний досвід у цій галузі психологічної науки (С. І. Макшанова, Л. В. Баженова, І. В. Вачкова, Л. І. Мороз, Н. В. Рождєственської, Л. А. Петровської, Н. Ю. Хрящевої та ін.).

Услід за С. І. Макшановим [4], у розумінні тренінгу, зокрема, як “способу перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою й діяльністю, як процесу створення нових функціональних утворень (або розвиток вже наявних), які керують поведінкою, а також, як багатофункціонального методу спеціальних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини”, визначалися концептуальні основи програми корекційних тренінгових занять.

Теоретичним фундаментом побудови практичної роботи з людьми-гандикапами виступили положення про те, що у людини з особливими потребами, з огляду на наявні соціальні стереотипи, формується почуття меншовартості аж до особистісних деструкцій, які й проявляються у комплексі гандикапу [6, с. 31-38]. А у випадку подолання гандикапних проявів у здорових людей, положення про те, що реакції неприйняття людини з особливими потребами зумовлені соціальними стереотипами та можуть реалізовуватись через: інтолерантність та агресію у активних чи пасивних її формах [6, с. 119-130].

Концептуальним положенням тренінгу як активного соціально психологічного методу щодо вирішення поставлених завдань корекції гандикапу та гандикапності є підхід до проблеми з позиції “психології здоров’я”. Тут значимою особливістю є прагнення до системності. Очевидним стає факт того, що особистість може зберігати свою цілісність та досягти гомеостазу лише за умови, якщо буде здійснений

© Ставицький О. О., 2012

системний аналіз найважливіших сфер її життєдіяльності, а саме: фізичного здоров'я, мікросередовища (сім'я), сфери діяльності (робота), духовних цінностей.

Важливою тезою "психології здоров'я" є визначення того, що кожна людина може мати здоров'я за певних, особливих і лише таких умов життя і діяльності, що їй підходять. А оскільки усвідомлення цих чинників залежить лише від людини, то неодмінною умовою при розробці програми корекції гандикапу та гандикапності є урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Причиною особистісних проблем людини з особливими потребами, як зазначалося вище, є відсутність умінь адаптуватися до умов середовища, тому вважаємо за доцільне при розробці концепції програми корекції спиратися на теорію соціалізації особистості (А. Бандура, Г. Тард, Т. Парсонс, Г. Андреєва). Соціалізація особистості за Г. Андреєвою [1] визначається трьома етапами, кожен з яких здійснює вагомі впливи на формування та становлення особистості, сприяючи формуванню власного життєвого досвіду та характеризується значущими якісними новоутвореннями в самосвідомості кожної людини.

У процесі соціалізації людина навчається конструктивно використовувати особистісні ресурси, регулювати затрати фізичної та психічної енергії, віднаходити джерела відновлення сил, тому "теорія збереження ресурсів" (Н. Є. Водоп'янова, Є. С. Старченкова, С. Хобфолл) стає значимою в рамках концептуального поля задач програми. Згідно з цією теорією, кожна людина наділена великою кількістю зовнішніх та внутрішніх ресурсів. Очевидним є те, що серед завдань тренінгових програм значне місце посідає розвиток та активізація ресурсів, стимулювання потенційних можливостей для успішної адаптації людини з особливими потребами.

Наступною тезою нашої наукової розвідки є відзначення того, що необхідною умовою, яка забезпечує входження особистості в соціальне середовище та її ефективну адаптацію, є використання нею вагомого продукту суспільно-історичного розвитку людства, яким є спілкування. Саме тому при визначенні концептуальних основ корекційних програм спираємося на теорію спілкування (О. М. Леонтьєва, О. О. Леонтьєва, О. О. Бодальова та ін.) Спілкування як універсальний психологічний феномен, опосередковуючи комунікацію, перцепцію, інтеракцію, сприяє ефективній соціалізації особистості. При розробці програми тренінгових занять та завдань, підборі ігрових ситуацій – враховувалися такі компоненти, а саме: 1) гностичний – система знань про сутність, структуру, функції та особливості взагалі і професійного зокрема; знання про стилі спілкування, зокрема про особливості власного комунікативного стилю; фонове знання, тобто загальнокультурна компетентність, яка, не маючи безпосереднього відношення до професійного спілкування, дозволяє вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо, тобто зробити розуміння більш емоційним, глибоким; творче мислення, внаслідок якого спілкування виступає, як різновид соціальної творчості; 2) конативний – загальні та специфічні комунікативні вміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт зі співрозмовником, адекватно визначати його внутрішні стани, регулювати ситуацією взаємодії з ним, застосовувати конструктивні стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях; експресивні вміння, які забезпечують відповідний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; домінуюче застосування організуючих впливів у взаємодії (порівняно з оцінюючими і дисциплінуючими); 3) емоційний – гуманістична настанова на спілкування, інтерес до людини, розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з професійними та соціальними ролями; адекватні вимогам професійної діяльності психоемоційні стани [7].

При розробці концепції тренінгових програм враховувалася і теорія емоційного інтелекту Д. Гоулмана. Здатність людини керувати собою, власними емоціями та іншими людьми й визначає сутність емоційного інтелекту. До його складових входять також самосвідомість, наполегливість, впевненість, емпатія, самомотивація, контроль імпульсивних реакцій, соціальна гнучкість та лабільність. Процеси адаптації та інтеграції людини до соціуму супроводжуються бурхливими переживання, емоційним напруженням як позитивної, так і негативної модальності. У зв'язку з цим розвиток емоційної компетентності поряд з комунікативною сприятиме особистісному зростанню людини з гандикапними тенденціями.

Вибір методів і технік роботи на тренінгу залежить в першу чергу від його мети. Оскільки мета тренінгових програм корекції гандикапу та гандикапності спрямовувалась на зміну психічної сфери особистості, на зміну її поведінки, на розвиток навиків регуляції емоційних станів, на удосконалення самосвідомості, на прийняття себе та розвиток толерантного ставлення до інших тощо, то такі тренінги сміливо можна зарахувати до психокорекційних.

Психокорекційний тренінг спрямований на вирішення цілої низки задач пов'язаних з навчальними, організаційними, психотерапевтичними проблемами та проблемою особистісного розвитку й зростання, саме вони й зумовили підбір конкретних вправ та завдань, презентованих у програмі, та дозволили виділити низку аспектів, які їх характеризують. Зокрема, навчальний аспект психокорекційних тренінгів спрямований на набуття учасниками нових знань у розумінні проблем гандикапу та гандикапності, формування умінь та навиків у різних сферах соціальної активності людини. Розуміння сутності проблеми та сформовані уміння й навички підвищать стійкість людини до негативних впливів соціального середовища та полегшать її деструктивні стани.

Психотерапевтичний аспект психокорекційних тренінгових програм спрямований на отримання терапевтичного ефекту щодо вирішення внутрішнього конфлікту та кризових станів. Емоційний чинник стає визначальним при аналізі цього аспекту, тому включення до програм тренінгів інтерактивних ситуацій, вправ та завдань з емоційним навантаженням зумовлює його змістовий бік. Найбільш ефективними засобами профілактики та корекції задекларованих явищ у рамках психотерапевтичного тренінгу стають вправи, запозичені з психоаналізу, психодрами, арт-терапії, гештальт-терапії, символдрами та інших напрямів психологічної корекції.

Програма тренінгів корекції гандикапу та гандикапності реалізують не лише корекційні задачі, а й задачі особистісного розвитку, які сприяють підвищенню психологічної компетентності, формуванню впевненості у собі, своїх силах та можливостях. Розв’язання задач особистісного розвитку спрямовано на удосконалення особистісних якостей учасників групи з метою оптимізації їхньої поведінки і самореалізації.

Організаційний аспект спрямований на підвищення ефективності сумісної діяльності в результаті сформованих у процесі тренінгу копінг-стратегій. Завдання, які вирішуються на цьому етапі, спрямовані на покращення роботи команди, на формування умінь прийняття колективних рішень, формування навиків конструктивної поведінки та знаходження компромісних рішень у конфліктних ситуаціях.

Найскладнішою у психологічній практиці є задача визначення принципів побудови корекційних тренінгових програм. Принципи виконують функцію формування загальної стратегії проведення тренінгу, без опори на них важко уявити його ефективність. Розуміючи під принципами основні положення, правила реалізації тренінгу як методу слід відмітити, що в психологічній науці сформульована низка обґрунтованих принципових положень, які належать до проблеми організації і проведення тренінгу. Серед них можна виділити чотири основні групи принципів, а саме: принцип створення середовища тренінгу, принципи поведінки учасників тренінгу, організаційні принципи, етичні принципи [3].

До загальних властивостей всіх засобів створення середовища тренінгу належить ізоморфізм, що передбачає адекватне відображення в рольових і ситуаційних іграх, ситуаціях аналізу і дискусіях структури реального середовища.

Серед принципів, які визначають поведінку учасників тренінгу, варто зазначити такі як:

– принцип активності. Оскільки психологічний тренінг належить до активних методів навчання та розвитку, то відповідно робота в ньому передбачає активну участь всіх учасників у тому процесі, який є на тренінговому занятті. Більшість вправ та технік передбачають включеність всіх учасників у їх виконання;

– принцип дослідницької і творчої позиції, який сприяє появі нових ідей,

– закономірностей, різноманітних варіантів вирішення проблем, і що особливо важливо, відкриває особистісні ресурси учасників тренінгу, у них з’являється можливість експериментувати в широкому діапазоні ситуацій як зі своєю поведінкою, так і з учасниками групи, які бажають співпраці;

– принцип об’єктивації поведінки, який передбачає зміну поведінки учасника тренінгу з імпульсивної, неусвідомлюваної на свідому, контрольовану, коли в будь-якій ситуації людина усвідомлює мету, відповідно до якої вона діє, визначає адекватність засобів досягнення цієї мети;

– принцип суб’єкт-суб’єктного спілкування, сутністю якого є така взаємодія учасників тренінгу, при якій враховуються інтереси, почуття, переживання, стани інших та визнається цінність кожної особистості;

– принцип щирості, сприяє отриманню і презентації іншим щирого зворотного зв’язку, тобто тієї інформації, яка дуже важлива кожному учасникові тренінгової групи і запускає механізми міжособистісної взаємодії в групі;

– принцип тут і тепер, орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предметом їхнього аналізу постійно були процеси, які відбуваються в групі в цей момент, почуття і думки, які зараз з’являються і переживаються. Крім спеціально проговорених випадків, забороняються проекції в минуле і в майбутнє. Принцип акцентування на теперішньому сприяє глибокій рефлексії учасників, навчає зосереджувати увагу на собі, своїх думках і почуттях, розвитку навиків самоаналізу.

До групи організаційних принципів належать: принцип комплектування групи, принцип просторово-часових характеристик тренінгу.

До групи етичних принципів належать: принцип конфіденційності, принцип відповідності заявлених цілей тренінгу його змісту, принцип “не нашкодь”.

Ця класифікація є узагальненою системою принципів, дотримання яких категорично важливе при плануванні та розробці тренінгових програм. Однак результати аналізу наукової літератури та власний досвід проведення тренінгів свідчить, що ця класифікація може доповнюватися й іншими принципами, урахування яких опосередковується метою, методами та задачами тренінгу. Для прикладу – модель соціально-психологічного тренінгу, яку презентувала О. В. Сидоренко, побудована на таких принципах, як:

– принцип виклику або задачі, яка закликає;

– принцип позитивного зворотного зв’язку;

– принцип вагомості або “сухого залишку” [8]. У цій моделі автор відводить важливу роль критеріям партнерських стосунків між тренером й учасниками групи, акцентуючи увагу на:

– принципі партнерства, який характеризується тим, що тренер створює однакові умови щодо права кожного учасника висловлювати свою думку, виявляти свої почуття, виражати протест, чи вносити свої пропозиції тощо, і тому уважно та доброзичливо приймає все;

– розгляді тренінгу як спільної творчості, цінності внеску кожного і відзначення значущості цього внеску;

– виконанні своїх обов'язків і своїх обіцянок;

– дотриманні правил, які виголошує тренер і послідовно вимагає цього від кожного учасника;

– тренер надає допомогу, коли його про це просять, не уникає відповіді на незручні для нього запитання і не відмовляється демонструвати запропоновані ним "техніки" [8, с. 26-27].

Зважаючи на особливість і складність проблеми корекції гандикапу та гандикапності нами було виділено ще низку принципів, дотримання яких дозволить підвищити ефективність проведення тренінгових занять.

Першочерговим завданням тренера при плануванні програми профілактики корекції гандикапу та гандикапності є виявлення специфіки учасників групи. Розв'язання цього завдання потребує урахування принципу діагностики аудиторії учасників, який зумовлює необхідність з'ясування питання щодо складу групи, виявлення мети участі учасників у тренінгу, рівня їхньої мотивації, ступеня поінформованості щодо презентованих проблем.

Форма роботи тренінгу відрізняється практичною спрямованістю, і більшість учасників прагнуть все ж таки отримати конкретні навички, сформувати відповідні здібності. Зважаючи на це, при плануванні програми тренінгових занять необхідно враховувати доцільність включення теоретичних блоків щодо розгляду проблеми гандикапу та гандикапності, гандикапізму, використовувати завдання, де б теорія пророблялась у конкретних вправах. Доречно теоретичні блоки доповнювати професійно складеними роздатковими матеріалами, відеосюжетами, рекомендованою літературою.

Специфіка особливостей учасників наших груп спонукала до урахування принципу створення позитивної атмосфери та мотиваційного середовища при розробці загальної методологічної основи програми корекції гандикапу та гандикапності. Цей принцип передбачає позитивне налаштування учасників групи, мотивацію на досягнення мети, уміння концентрувати увагу та прагнути виконання різних видів завдань. Доцільно на перших етапах роботи групи планувати такі форми роботи, які б виключали необхідність прийняття кожним окремим учасником індивідуальної відповідальності за виконання того чи іншого завдання тренера. Це, в першу чергу, дозволить учасникам відчувати себе комфортно та безпеці, сприятиме позитивному налаштуванню на роботу в групі.

Орієнтуючись на можливості й цілі кожного учасника, в наших тренінгових програмах пропонувалось виконання індивідуальних завдань, які сприяли підвищенню мотивації та інтересу до них. Акцентування уваги на досягненнях кожного учасника при виконанні завдань, не через порівняння з іншими, а через відзначення його власних у порівнянні з попередніми успіхами чи невдачами, позитивно сприяло заохоченню до участі у такій формі роботи, абсорбувалося у зміні світогляду щодо віри у власні сили, протегувало впевненість у своїх можливостях. Результатом подібних стратегій у проведенні тренінгів ставали прояви оригінальності, активності та ініціативи, креативності та винахідливості кожного учасника групи. Далі при урахуванні принципів побудови тренінгових занять ми керувались положенням про те, що основні принципи тренінгу нерозривно пов'язані із загальнодидактичними, тому включили до програм наших тренінгів принцип вільного вибору та безоцінкових суджень, рефлексивно-діяльнісний принцип, принцип навчальних проблемних ситуацій, пошуково-евристичний принцип [1, с. 150-154].

Реалізація принципу вільного вибору та безоцінкових суджень передбачає надання кожному учаснику свободи вибору та можливості прояву власного творчого підходу до виконання завдань. Розв'язання проблем ускладнюється, якщо виникають ситуації критики серед учасників групи за певні помилки чи невдачі. Цей принцип передбачає урахування положень, які забороняють критику ідей.

З огляду на свої індивідуальні відмінності у когнітивних стилях не всі учасники тренінгу, можуть однаково успішно виконувати ті чи інші завдання та показувати високі результати. Урахування принципу відповідного рівня труднощів дасть можливість визначати реальні цілі тренінгових програм, виходячи з когнітивних здібностей учасників групи. Відчуття впевненості, компетентності, що ефективно впливає на підвищення мотивації досягнення успіху відповідає тим цілям, які ґрунтуються на рівні власних досягнень.

Рефлексивно-діяльнісний принцип, який спрямований на розвиток здібностей до усвідомленого вибору цінностей і формування уявлень про зміст та смислові межі ситуації. Орієнтування на цей принцип дозволяє більш чітко окреслити проблему, осмислити її й у ході виконання завдань знайти шляхи неординарного та творчого її перетворення. Діяльнісний принцип передбачає організацію певних дій з контролю і самоконтролю, оцінки і самооцінки при виборі засобів для досягнення мети; передбачає формування взаємин міжособистісної взаємодії у пошуку спільних рішень.

Організація ситуації з пошуково-евристичним змістом як принцип побудови тренінгових програм ґрунтується на спеціально створеному мікросередовищі, яке забезпечує пошук відповідей на поставлені завдання та формування необхідних операційних механізмів виконання діяльності. Це сприяє творчому

розв’язанню завдань та підвищує ймовірність творчої самореалізації особистості. В умовах моделювання завдань корекційних програм щодо зниженню рівня проявів гандикапу та гандикапності цей принцип особливо важливий. Урахування його в тренінгу дає можливість людині переносити змодельовані поведінкові паттерни на реальне життя, програмувати поведінкові акти щодо інших людей, навантажувати їх емоційним змістом та отримуючи зворотний зв’язок коригувати їх.

Принцип навчальних проблемних ситуацій показує, що їх розгляд серед завдань тренінгу сприяє формуванню і закріпленню креативних умінь особистості, активізує потребу подолання труднощів, забезпечує різноманітність у пошуку розв’язання проблем, дозволяє прискіпливіше розробляти та реалізовувати нові ідеї.

Безперервний перехід від теми до теми забезпечується дотриманням принципу логічності та послідовності. Цей принцип передбачає й підбиття підсумків роботи, й налагодження зворотного зв’язку [1].

У програмі тренінгу корекції гандикапу та гандикапності реалізовувались такі завдання:

1) перше завдання – інформування учасників тренінгових груп щодо проблеми корекції гандикапу та гандикапності як негативних соціально-психологічних феноменів, які призводять до порушення та руйнування соціальних зв’язків, виникнення конфліктних ситуацій, до агресивних проявів у поведінці носіїв різних соціальних груп та до особистісних деструкцій. Після презентації тренером цієї інформації, зміст кожного поняття обговорювався в ході виконання вправ у формі групових тематичних дискусій;

2) друге завдання – навчити учасників групи помічати й простежувати у себе та в інших людей ознаки прояву гандикапу та гандикапності, прогнозувати наслідки таких проявів. Поведінкові реакції, які транслюють гандикапізм та ксенофобії не усвідомлюються як такі, відповідно при цьому спрацьовують примітивні механізми психологічного захисту, які маскують та витісняють їх. У результаті дії таких механізмів ігнорується вплив цих явищ на поведінку людини, вона стає некерованою, агресивною тощо.

3) третє завдання – навчити учасників тренінгу усвідомлювати вплив даних явищ та знаходити спосіб протидії, а також навчитися регуляції власних емоційних станів, з тим щоб надалі контролювати свою поведінку. Звідси випливає ще одне важливе завдання навчити учасників способам саморегуляції та самодопомоги особливо в тих випадках, коли прояв (тиск) явищ гандикапізму максимально зростає та особливо загострюється.

Оскільки вирішення проблеми проявів гандикапу та гандикапності багато в чому залежить від вміння сприймати людей такими як вони є, уникати осуду та упередженого ставлення до інших, не піддаватися впливам стереотипів тощо, то доцільно в тренінгові програми включати техніки асертивності, ефективної критики, техніки аргументації та атракції.

Крім зазначених вище завдань, реалізація мети тренінгу забезпечувалась вирішенням ще низки, а саме: вивченням психологічних проблем учасників тренінгової групи і надання допомоги в їх вирішенні (проблеми проговорювались на початку роботи тренінгової групи – “очікування від тренінгу”, або ж в ході тренінгу: будь-хто з учасників мав змогу запропонувати обговорити власну проблему); покращенням суб’єктивного самопочуття і зміцнення психічного здоров’я учасників групи; вивченням учасниками тренінгу психологічних закономірностей, механізмів, ефективних способів міжособистісної взаємодії для створення основи більш ефективного і гармонійного спілкування; розвитком самосвідомості та самовивчення учасників тренінгової групи з метою зміни і корекції їхньої поведінки для реалізації творчого потенціалу й особистісного зростання.

Ефективність здійснення психокорекційних заходів, спрямованих на подолання гандикапних проявів та комплексу гандикапу, залежить не лише від урахування психологом загальноприйнятих принципів у роботі, а й від розуміння та врахування специфіки психології людей з особливими потребами.

Перспективним напрямом дослідження є розробка та впровадження психокорекційної програми подолання проявів гандикапності та комплексу гандикапу.

Література:

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева – М., 2001.

2. Бажанюк В. С., Остафійчук Т. В. Принципи побудови тренінгу креативності для майбутніх професіоналів // Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку: матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. Донецьк, 24–25 трав. 2007 р. – Донецьк: ДЮІ ЛДУВС, 2007. – С. 150 – 154.

3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие / И. В. Вачков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Издательство “Ось-89”, 2000. – 224 с. – (Практическая психология).

4. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И. Макшанов – СПб., 1997. – 214 с.

5. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2002. – 208 с.

6. Ставицький О. О. Психологія гандикапізму: монографія / О. О. Ставицький. – Рівне : “Принт Хаус”, 2011. – 376 с.

7. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: кн. для учителя / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.

УДК 37.013.44

Стихун Н. В.

ПРИНЦИПИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З ТЕАТРАЛЬНОЮ ПЕДАГОГІКОЮ

У статті аналізується взаємозв'язок театральної педагогіки з навчально-виховним процесом у школі. Розглядаються принципи театральної педагогіки, на основі яких вчитель удосконалює свою професійну майстерність, а також розкривається їх значення у практичній діяльності педагога. Досить детально обґрунтовується важливість системи К. С. Станіславського, яка допомагає вчителеві впливати на підсвідомість учня.

Ключові слова: *принципи театральної педагогіки, удосконалення професійної майстерності вчителя, логіка фізичних дій, актор, підсвідомість.*

В статье анализируется взаимосвязь театральной педагогики с учебно-воспитательным процессом в школе. Рассматриваются принципы театральной педагогики, на основе каких учитель усовершенствует своё профессиональное мастерство, а также раскрывается их значение в практической деятельности педагога. Достаточно детально обосновывается важность системы К. С. Станиславского, которая помогает учителю влиять на подсознание ученика.

Ключевые слова: *принципы театральной педагогики, усовершенствование профессионального мастерства учителя, логика физических действий, актёр, подсознание.*

In the article intercommunication of theatrical pedagogics is analysed with an educational-educator process at school. Principles of theatrical pedagogics are examined, on the basis of that teacher perfects the professional trade, and also opens up them value in practical activity of teacher. Importance of the system K. S. Stanislavskogo, which helps a teacher to influence on the subconsciousness of student, is in detail enough grounded.

Key word: *principles of theatrical pedagogics, improvement of professional trade of teacher, logic of physical actions, actor, subconsciousness.*

У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті", Законі України "Про вищу освіту" чітко окреслені підходи до оновлення завдань та змісту освіти, зокрема й вищої, на сучасному етапі національного духовного відродження в Україні з тим, щоб наша освітня галузь у недалекому майбутньому змогла інтегруватися у світовий освітній простір, а також забезпечувала реалізацію у навчальному процесі найсучасніших технологій. Цим самим здійснюватиметься особистісно орієнтоване навчання, яке забезпечуватиме оптимальний розвиток кожного учня загальноосвітньої та студента вищої школи.

Навчально-виховний процес у школі – явище складне, багатогранне, динамічне. Його специфіка визначається передусім розширеним спілкуванням, найбільшою, на думку Антуана де Сент-Екзюпері, "розкішшю у світі". "Для вчителя ця розкіш – не що інше, – зауважував академік І. А. Зязюн, – як професійна необхідність. З її допомогою здійснюється взаємовплив двох рівноправних суб'єктів – учителя й учня. Щоб цей взаємовплив був ефективним, у вчителя і учня мають переважати такіпозитивні естетичні почуття, як показник людяності, гуманності, творчості, а відтак, працездатності та її результативності. Цей бік педагогічної професії близько стикається з мистецтвом, що завжди є поєднанням таланту й майстерності" [7, с. 92].

Досвід педагогічної діяльності показує, що вчителеві недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Адже всі його знання і практичні вміння можуть передаватися учням лише завдяки живому й безпосередньому спілкуванню з ними. Для багатьох учителів очевидною є істина: учні часто переносять ставлення вчителя на предмет, який він викладає. На цих стосунках вибудовується складна й об'ємна піраміда навчання і виховання, через них відбувається проникнення педагога в душевний світ учнів, щоб виробити у них первинні навички співтворців власної особистості. Саме ці взаємини, їх мистецькі, моральні, психологічні, технологічні складники не завжди усвідомлюються педагогами як вартісний засіб удосконалення їхньої педагогічної діяльності. Багато чого тут педагог може запозичити з театральної педагогіки [там само].

Театральний педагог К. С. Станіславський визначав основні принципи театральної педагогіки, за допомогою яких вчитель може опанувати вищий ступінь професійної майстерності.

Система К. Станіславського – наука не тільки про акторську творчість, а й про те, як, спираючись на об'єктивні закони, плекати, розвивати, збагачувати різні здібності, й не лише сценічні. Вона – важливий засіб підвищення коефіцієнта корисної дії у творчій діяльності вчителя.

© Стихун Н. В., 2012

Педагогічне мистецтво нерідко ототожнюють з театром одного актора. Це цілковито відповідає життєвим реаліям. Тому для педагога важливо усвідомити принципи театральної дії, її закони. У цьому може добре прислужитися система К. С. Станіславського, який розглядає органічну природу театральної творчості через природу людини-творця, актора. У ній уперше розглядаються принципи свідомого оволодіння підсвідомим і довільним процесом творчості.

Професор І. А. Зязюн вбачає у театральній педагогіці ефективний компонент освітньо-виховної дидактики, значне нововведення, перспективне для реалізації у практиці освіти і виховання в цілому. Він переконаний, що, використовуючи надбання театральної педагогіки, зокрема систему К. Станіславського, педагог будь-якого профілю отримає відповіді на непрості проблемні питання освіти і виховання людини, які, на жаль, у підручниках з педагогіки залишаються поза увагою. На його думку, кожен, хто обирає педагогічну професію, стикається з тим, що в теорії педагогіки немає розділу, присвяченого розвиткові практичних умінь на підсвідомому рівні. З’ясувавши сутність естетичних почуттів, їх змістовну наповненість, вчителі матимуть змогу екстраполювати їх не тільки в акторську, але й у педагогічну дію. “Здатність і вміння володіти власними почуттями, використовуючи їх з допомогою техніки і технології фахового вибору для спілкування з людьми, для розвитку й удосконалення їх людяності – чи не найперший показник майстерності актора і педагога”, – пише І. Зязюн у популярній науковій праці “Краса педагогічної дії” [2, с. 302].

Професійна майстерність вчителя – стійка система теоретично осмислених і практично виправданих принципів педагогічної діяльності, які забезпечують високий рівень інформаційно-творчої взаємодії між педагогом і учнем.

На думку дослідниці Г. П. Кособуцької: “Досягнення педагогічної майстерності можливе за умови формування системи психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, їх актуалізації завдяки внутрішнім суб’єктивним здібностям особистості педагога. Обов’язкові також інтеграція і генералізація передового педагогічного досвіду, усвідомлення себе як суб’єкта педагогічної діяльності, прагнення кожного педагога до саморозвитку та самовдосконалення” [5, с. 3].

Мета статті: проаналізувати основні принципи театральної педагогіки для удосконалення професійної майстерності вчителя; розкрити значення театральних принципів, які знаходять своє відображення у практичній діяльності педагога.

У свій час видатний український педагог А. С. Макаренко виділив кілька основних принципів, орієнтуючись на які, педагог може удосконалити свою професійну майстерність. Вони є такими:

Принцип активності: лише діючи й задіюючи інших, розвивається людська особистість.

Принцип організації ефективного педагогічного впливу, пов’язаний із необхідністю побудови системи перспективних ліній як чіткого усвідомлення тактичних (продиктованих основними завданнями педагогічного процесу), оперативних (викликаних до життя особливостями педагогічної ситуації, що склалася) і стратегічних (пов’язаних із розвитком особистості та пізнавального потенціалу учнів) цілей.

Принцип паралельної дії передбачає вплив на конкретну особистість учня, вихованця не безпосередньо, а опосередковано. Апелюючи до колективу, педагог тим самим висуває вимоги й до конкретної особистості, контролюючи групу, він контролює й особистість, яка себе ідентифікує з нею й бере відповідальність за її стан.

Принцип життєвої правди (об’єктивної зорієнтованості змісту) вимагає від педагога забезпечення добору й викладання знань на рівні вимог сьогодення, досягнення відкритості й відвертості у стосунках з учнями, організації їхньої педагогічної взаємодії у системі суб’єкт-суб’єктивних взаємин.

Принцип руху колективу. Суть принципу пов’язана з необхідністю рахуватися з фактом розвитку будь-якої групи як соціально-психологічної цілісності. Це, відповідно, потребує перегляду цілей і засобів педагогічного впливу. Передбачається, що завдяки педагогові ця група у своєму русі еволюціонує.

Значення особистості педагога у педагогічному процесі, його акторські здібності накладають на нього велику відповідальність і вимагають великої постійної роботи над собою. Вчитель обов’язково повинен багато працювати для удосконалення себе як педагога, майстра своєї справи, актора.

Галина Пилипівна Кособуцька розглядає важливість п’ятьох принципів системи К. Станіславського для актора, на яких доцільно будувати навчально-виховний процес педагогу (в порівняльному аналізі) [там само].

АКТОР	ПЕДАГОГ
• Принцип життєвої правди.	• Зв’язок навчання, виховання, розвитку особистості з життям, або перспективна діяльність педагога.
• Принцип ідейної спрямованості: учення про надзавдання (режисерське рішення вистави, сценічне тлумачення образів, ідейне втілення сутності драматичного твору).	• “Режисура уроку” (І. Зязюн): конструктивно-пошукова діяльність педагога; урок повинен мати надзавдання, а предмет – надзавдання.

• Принцип дії – підґрунтя переживання й матеріалу для творчості.	• Творче переживання й матеріал уроку, виховного заходу є провідними компонентами в організаторсько-виконавській діяльності педагога.
• Принцип органічної творчості, тобто нерозривний зв'язок психічного з фізичним, зв'язок суб'єктивного переживаного почуття з його зовнішнім об'ктивним вираженням.	• Комунікативна діяльність педагога; внутрішня і зовнішня педагогічна техніка.
• Принципи творчого перевтіле– лення в образ – це стан сценічного переживання, на ґрунті якого розв'язуються завдання всіх попередніх принципів.	• Гностична (пізнавальна) діяльність педагога, яка є першоосновою педагогічної майстерності.

Як бачимо, кожний із зазначених театральних принципів знаходить своє відображення у практичній діяльності педагога. А тому сучасна наукова педагогічна думка не може обійтися без уважного вивчення теоретичних положень і відкриттів К. Станіславського.

Крім зазначених принципів спільності творчого підходу в діяльності актора і педагога, розглянутих Г. П. Кособуцькою, ми знаходимо підтвердження цієї думки також у наукових пошуках М. Лазарєва. Експериментальна база, розроблена вченим, дає змогу констатувати, що лише 5-7% молодих учителів (зі стажем до 5-ти років) володіють справді професійно-педагогічним артистизмом, органічно й водночас без надмірностей втілюючи власні почуття, власну культуру в тонку справу навчання й виховання [6, с. 220-230].

М. Лазарєв досить детально обґрунтовує значення системи К. Станіславського для формування професійної майстерності вчителя. Дослідник справедливо зазначає: "Система Станіславського – це не тільки театральна теорія, це й загально педагогічне вчення, бо вона досліджує природу творчого комунікативного впливу людини на людину або групу людей, пояснює генезис творчого самопочуття і шляхи її удосконалення та розвитку.... Якщо почуття актора, вчителя, учня, митця, вченого – головна рушійна сила розвитку носія цих почуттів, і тих, до кого вони звернені, то як їх викликати в учителя? На ці драматичні запитання дав відповідь К. С. Станіславський – відштовхуватись у своїй роботі не від свого самопочуття, не від психічного стану, що слабо, а то й зовсім не підпорядкований нашій свідомості й волі, а від логіки фізичних дій, яка при оптимальній її побудові впливає на підсвідомість, рефлекторно викликає логічну низку почуттів насамперед у самого педагога, а потім і в учнів, студентів, слухачів" [там само].

Дехто з дослідників вбачає у системі К. Станіславського лише елементи внутрішнього й зовнішнього самопочуття як головні впливові чинники актора. Проте уважний аналіз основних підходів до розв'язання проблеми К. Станіславським, особливо в роботі актора і режисера над роллю, дає підставу звернути увагу на іншу основоположну ідею, яка уособлює закономірність функціонування мистецтв, в основі яких – людське спілкування. Йдеться передусім про фізичну дію.

Використання принципу естетичної впливовості у спілкуванні з учнями, принципу усвідомлення мистецької значущості поведінкової активності вчителя залежить не від самопочуття, не від психічних станів, переважно непідвладних волі й свідомості, а від логіки фізичних дій. Правильне її здійснення може рефлекторно відтворювати й відповідну їй логіку почуттів, впливати на психіку з її підсвідомістю.

Дослідник проблем поведінкової активності педагог В. Кан-Калик пропонує дотримуватися певних загальних правил для оптимізації спілкування з дітьми:

– до класу заходити бадьорим, упевненим, енергійним;

– загальне самопочуття в початковий період спілкування бадьоре, продуктивне, впевнене;

– наявний комунікативний настрій – яскраво виражена готовність до спілкування;

– енергійно виявляти комунікативну ініціативу, емоційну налаштованість на діяльність, прагнення передати цей стан дітям;

– у класі створювати потрібний емоційний настрій;

– здійснювати органічне керування власним самопочуттям у проведенні уроку і спілкуванні з дітьми (рівний емоційний настрій, здатність до керування самопочуттям, незважаючи на несприятливі обставини тощо);

– домагатися продуктивності спілкування;

– здійснювати керування спілкуванням (оперативність, гнучкість, відчуття власного стилю спілкування, вміння поєднувати спілкування з методом впливу);

– мова (яскрава, образна, педагогічно доцільна, висококультурна);

– міміка (енергійна, виразна, педагогічно доцільна);

– пантоміміка (виразна, адекватна жестикуляції, пластична, насичені емоційно жести) [3, с. 136-137].

До перерахованого В. Кан-Каликом варто додати бодай дві пропозиції:

– ґрунтовне знання матеріалу;

– чітке дотримання міри.

І останнє – цілковито підпорядкувати свою моторну поведінку принципу вираження певного змісту педагогічного впливу, зробити його автоматичним, перетворити досконалу техніку спілкування на внутрішню потребу.

Зокрема, про важливість принципу спілкування між учителем і учнем також говорила А. Капська. У навчально-методичному посібнику “Педагогіка живого слова” автор розкриває шляхи й умови розвитку професійної майстерності вчителя, чия діяльність передбачає наявність артистизму, умінь режисера словесної діяльності. Вона вважає, що педагогові необхідно “... володіти усним літературним мовленням – виразним, логічно-чітким, емоційно-образним, хорошою дикцією, гнучким рухливим голосом широкого діапазону” [4, с. 4]. Вчена стверджує, що однією із важливих якостей педагога є вміння впливати на емоційну сферу школяра. Це неможливо здійснити без включення в дію майстерності слова, оскільки не хвилюючи, не зачіпаючи нервову систему слухача, не можна організувати учнів. Лише викликавши емоційні відгуки, видозміни у свідомості учнів, можна надати педагогічного спрямування будь-якому процесу сприйняття того чи іншого впливу [там само].

Емоції і почуття тісно взаємопов’язані. Як зазначав Л. С. Виготський: “Почуття формуються і розвиваються на основі емоцій, які є одним із головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності й поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб. Емоція оцінює діяльність і доводить свою оцінку до організму мовою переживань” [1, с. 126].

Принцип емоційності набуває ефективного розвитку у процесі виховання естетичної культури особистості засобами театрального мистецтва. Рівень розвитку культури вчителя впливає на світогляд, інтелект, професіоналізм особистості через розвиток емоційно-почуттєвої сфери, навичок естетичного сприймання, оцінювання, естетичної діяльності.

Таким чином, втілення засобів театрального мистецтва у навчально-виховний процес дає можливість учителю практично керувати розвитком та збагаченням естетично-емоційної сфери учня.

У діяльності актора і педагога є багато спільного. По-перше, обидва види діяльності є комунікативними творчими процесами – в їх основі лежить процес спілкування. По-друге, їх метою є вплив на людину і прагнення викликати у неї певні співпереживання. По-третє, творчий процес здійснюється в обставинах прилюдності, у певний відрізок часу, що потребує вмінь мобілізувати себе, керувати своїм творчим самопочуттям. Учитель як і актор, усіма психофізичними засобами торкається почуття, думки, уяви, уваги своїх учнів.

Досвід видатних вчених, психологів, театральних діячів, педагогів І. А. Зязюна, Л. С. Виготського, А. С. Макаренка, К. С. Станіславського, М. О. Лазарєва, В. А. Кан-Калика, А. Н. Капської та ін., набуває ще більшої актуальності нині, коли ведуться пошуки удосконалення професійної майстерності вчителя.

Отже, аналізуючи принципи театральної педагогіки, ми розуміємо, наскільки вони важливі й набувають великого значення у практичній діяльності вчителя. Ця проблема потребує у перспективі подальшого вивчення та дослідження.

Особливу увагу доречно було б звернути на сугестологічні основи у професійній діяльності педагога.

Література:

1. Виготський Л. С. Психология искусства / Л. С. Виготський // Ред. М. Я. Ярошевський. – М. : Педагогіка, 1987. – 344 с.

2. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач // Навч. посібник. – К., 1997. – 302 с.

3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

4. Капська А. Н. Педагогіка живого слова: навч.-метод, посіб. / А. Н. Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.

5. Кособуцька Г. П. Основи педагогічної майстерності: навч.-метод, посіб. / Г. П. Кособуцька. – Рівне : РДГУ, 2006. – 356 с.

6. Лазарев М. О. Мистецтво актора і вчителя: спільне та відмінне / М. О. Лазарев // Педагогічні науки: з наук, праць. – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. – С. 220-230.

7. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

УДК 159.923.2

Твердоступ-Бельчікова А. В.

СТРУКТУРА ОБРАЗУ "Я-ПРОФЕСІОНАЛ" У ПСИХОЛОГІЇ

У статті розглядається структура образу "Я-професіонал" у психології. Викладено уявлення зарубіжних та відчизняних вчених щодо структури та різнорівневості образу "Я-професіонал". Показані функції структури "Я-професіонал" у процесі формування самосвідомості особистості.

Ключові слова: *Я-професіонал, самосвідомість, образ-Я, Я-концепція, свідомість, особистість.*

В статье рассматривается структура образа "Я-профессионал" в психологии. Изложены представления зарубежных и отечественных ученых о структуре и разноуровневости образа "Я-профессионал". Показаны функции структуры "Я-профессионал" в процессе формирования самосознания личности.

Ключевые слова: *Я-профессионал, самосознание, образ-Я, Я-концепция, сознание, личность.*

The article considers the structure of image "I am professional" in psychology. The ideas of foreign and native scientists about structure and multystages of image "I am professional" are shown. The functions of the structure "I am professional" in the personality formation process are shown.

Key words: *I am professionalself-consciousness, image – I, I – conception, consciousness, personality.*

Однією з актуальних проблем психології є проблема образу "Я-професіонал" як елемента самосвідомості особистості. Це пов'язано з тим, що образ "Я-професіонал" – це складний багаторівневий образ, який формує особистість людини діяльного в процесі становлення підходу до оволодіння нею професією. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – показати багаторівневість образу "Я-професіонал", через його структуру. Завдання роботи – виявити функціональність цієї структури у формуванні самосвідомості особистості.

Починаючи проаналізувати образ "Я-професіонал", необхідно зауважити, що ця проблема розглядається з різних сторін: у рамках психології особистості (А. Г. Асмолов, В. С. Мерлін, Л. М Мітіна, К. К. Платонов, В. А. Сонін та ін.), вікової та педагогічної психології (Е. Ф. Зеєр, А. Б. Кагановн, Н. А. підніму, Н. С. Пряжников, А. Р. Фонарьов тощо), акмеології (С. Агапов, А. А. Бодальов, А. А. Деркач) та ін. Різні вчені розглядають професійну самосвідомість з різних поглядів. Так, Б. Г. Паригін виділяє професійну самосвідомість як різновид самосвідомості. Вона розглядається як усвідомлення своєї приналежності до професійної групи. З. Іванова і К. Косів розуміють професійну самосвідомість як самопізнання та самооцінку професійних якостей і формування свого ставлення до них. В. Н. Казієв вважає, що професійна самосвідомість є "аксілогічною інстанцією", в якій відбувається оцінка наявних досягнень, планування напрямків саморозвитку та його здійснення. П. А. Шавір визначає професійну самосвідомість як виборчу діяльність самосвідомості, підпорядковану завданню професійного самовизначення. За його поданням у найбільш узагальненому вигляді воно проявляється в усвідомленні себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. В. В. Столін вважає, що образ "Я-професіонала" – це узагальнена система уявлень суб'єкта про себе, що утворюється в результаті процесів усвідомлення себе в трьох системах, що взаємодоповнюються і взаємоперетинаються: у системі професійної діяльності, в системі професійного спілкування і в системі особистісного розвитку. В. В. Столін зазначає, що образ "Я" періодично піддається коливанням через внутрішні або зовнішні чинники, хоча він і є відносно стійким. Крім того, автор виділяє ще один аспект образу "Я-афективний". У афективної підструктури професійної самосвідомості (Я-відношення) виділяються два рівні: глобальне і диференційоване ставлення, тобто інтегральне почуття "за" або "проти" власного "Я" і більш специфічний вимір: самоповага, самоінтерес, очікуване ставлення інших та ін. [14, с. 157].

Аффективний компонент професійної самосвідомості розглядається Л. М. Митіною і як сукупність трьох видів взаємин:

1) ставлення до системи своїх професійних дій, до цілей і завдань, які професіонал ставить перед собою у своїй діяльності, до засобів і способів досягнення цих цілей; оцінка результатів своєї роботи;

2) ставлення до системи міжособистісних взаємин, у які вступає людина у своїй професійній діяльності;

3) ставлення до своїх професійно значущих якостей і в цілому до своєї особистості професіонала, оцінкою рівня своєї особистісної та професійної компетентності та відповідності своєму власному ідеальному "Я-образу" професіонала [9, с. 51].

© Твердоступ-Бельчікова А. В., 2012

Для В. Д. Брагіної професіоналізм – це складна конструкція, на думку вченої, уявлення про професії є тією вузловою ланкою, в якій перетинаються професійний, особистісний та соціальний аспекти професійного самовизначення (у зміст цих уявлень включені знання про професії, які визначають не тільки рід трудових занять, а й соціальну позицію людини). У професійному плані, як зазначає психолог, йдеться про знання суб'єктом змісту роботи, умов праці, вимог, що пред'являються професією до людини. В особистісному відношенні – про орієнтації на власні можливості та здібності і їх вдосконалення. У соціальному – про обізнаність суб'єкта про такі аспекти професії, як про її громадську значимість, зарплату, перспективи професійного та соціально-економічні умови праці, об'єктивна потреба в спеціалістах обраної професії [4, с. 9]. Досліджуючи цю проблему, Л. Б. Шнейдер виходив з того, що в найзагальнішому вигляді регулятивна функція уявлень про професію в процесі професійного самовизначення в учнівської молоді також виступає в трьох аспектах: когнітивному (знаю і відповідно оцінюю), емоційному (подобається – не подобається) і поведінковому (має намір вибрати, вибрав і надалі може працювати в обраній професії), які впливають на характер професійних намірів, емоційну привабливість і стійкість професійних намірів [16, с. 37]. У психології є концепція, розглядається проблема у прогностичному аспекті. Наприклад, Т. К. Піддубна досліджує структуру образу "Я" з урахуванням особливостей подання в образі "Я" часових відрізків життя у складному, суперечливому взаємозв'язку минулого, сьогодення і майбутнього. У цьому зв'язку образ "Я" вивчався в представленості таких компонентів, як "Я-абітурієнт", "Я зараз" і "Я через п'ять років" [13, с. 85].

У цілому за структурою образу "Я" автор виділяє кілька варіантів:

1) варіант максимальної інтегрованості образу "Я";

2) варіант частково інтегрованого "Я" на кшталт "Я абітурієнт";

3) варіант частково інтегрованого "Я" на кшталт "Я майбутній (професіонал, особистість, творча особистість...)";

4) варіант невизначеності образу "Я" (хто Я?);

5) варіант максимально диференційованого "Я".

Так, С. В. Москаленко вважає, що образ "Я" професіонала, будучи ядром професійної самосвідомості, формується в результаті процесів усвідомлення себе в трьох системах, що взаємодоповнюються і взаємоперетинаються: в системі професійної діяльності, в системі професійного спілкування і в системі особистісного розвитку.

У С. В. Москаленко структура професійної самосвідомості являє собою взаємодоповнююче поєднання трьох підструктур: когнітивної, афективної та поведінкової. Змістовні характеристики кожної підструктури (Я-розуміння, Я-відносини і Я-поведінки) необхідно розглядати в контексті предметної діяльності. При цьому основними категоріями, що визначають простір системи уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності у студентів, є категорії "Я", "Особистість", "Професіонал". Образ "Я-професіонал" розглядається як системоутворюючий компонент у структурі професійної самосвідомості. Основними структурними компонентами образу "Я-професіонал" є система уявлень про суб'єкта професійної діяльності (образи "Професіонал", "Початківець спеціаліст") і система уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності (образи "Я-професіонал" і "Я-Початківець спеціаліст") [10, с. 40].

А. А. Деркач зазначає, що професійна "Я-концепція" – складне особистісне утворення, що формується під впливом професійного середовища та активної участі суб'єкта у професійній діяльності. Від рівня сформованості професійної "Я-концепції" залежить процес розвитку професіонала, темп, успішність оволодіння професійною діяльністю, входження в професійну спільність [5, с. 536]. Однак більш повним і відображаючим комплексну сутність професійної "Я-концепції" фахівці називають визначення, яке подане сучасною російською дослідницею С. Т. Джанерьян. Все подання професійної "Я-концепції", на її думку, може бути визначено як "система сполучених з оцінкою уявлень людини про себе як суб'єкта професійної діяльності і як особистості, призначена для реалізації тих чи інших за змістом смислових відносин людини до професії і через це для забезпечення його власного функціонування і саморозвитку / самореалізації в професії" [7, с. 162].

Оскільки образ "Я-професіонал" є компонентом образу "Я" в цілому, то можна відзначити, що в процесі формування особистості образ "Я-професіонал" розкриває зміни в особистості на кількох рівнях. Наприклад, А. В. Петровський виділяв три рівні: перший – когнітивний (уявлення про свої здібності, зовнішність, соціальну значимість та ін. Один підліток, наводить приклад А. В. Петровський, у своєму образі "Я" на перший план висуває імпозантний вигляд, який, як він припускає, надають йому джинси з яскравим фірмовим ярликом. Інший його однолітоk – незабутній факт перемоги на районних змаганнях з настільного тенісу. Третій – драматичну для нього поразку на тих же змаганнях і утруднення в засвоєнні фізики і математики, які йому справді не легко даються), другий – емоційно-оцінний (самоповага, самокритичність, себелюбство, самопринижения та ін.); третій – поведінковий (прагнення бути зрозумілим, завоювати симпатії, повага товаришів і вчителів, підвищити свій статус або ж бажання залишитися непоміченим, ухилитися від оцінки та критики, приховати свої недоліки та ін.) [12, с. 408].

Виходячи з цього А. В. Петровський зазначав, що образ "Я" – і передумова, і наслідок соціальної взаємодії. Фактично психологи фіксують у людини не один образ його "Я", а безліч змінюють один одного "Я-образів", поперемінно то виступаючих на передній план самосвідомості, то втрачають своє значення у цій ситуації соціальної взаємодії. На його думку, "Я-образ" – не статичне, а динамічне утворення особистості індивіда [12, с. 408]. Д. Сьюпер, аналізуючи цю проблему, визначив професійну "Я-концепцію" як "набір характеристик самосприйняття, усвідомлюваних індивідом як професійно релевантні". Крім традиційних особистісних якостей, він окремо виділив такі риси, як самооцінку, ясність мислення, впевненість, стабільність і відчуття реальності. В одному зі своїх останніх праць Д. Сьюпер позначив подібність професійної "Я-концепції" з особистісними конструктами (за Келлі) для роз'яснення тези про можливу спрямованості індивіда на себе і на ситуацію. Також він окремо виділив нові для його теорії значущі компоненти професійної "Я-концепції": самооцінку і самоефективність [18, с. 201].

А. А. Деркач зазначає, що В. Н. Козієв, у своїх роботах запропонував детальну класифікацію "Я-концепції", яку він розділив на 4 категорії: (1) актуальне "Я", (тобто те, яким себе бачить професіонал), (2) ретроспективне "Я" (тобто яким себе оцінює професіонал у порівнянні з початком роботи), (3) ідеальне "Я" (тобто яким професіонал хоче стати); (4) рефлексивне "Я" (тобто як, з погляду професіонала його сприймають інші). Виділення В. Н. Козієвим тимчасового аспекту професійної самосвідомості дає можливість для фіксації змін. Він пов'язує рівень майстерності професіонала з розвитком тієї чи іншої складової професійної самосвідомості: так, розвиток актуального "Я" пов'язано з високим ступенем досягнень в рефлексивному "Я", тобто розумінні того, як тебе оцінюють інші. Схожі класифікації проводять й інші дослідники [5, с. 589]. Феномен професійної "Я-концепції" в роботах зарубіжних дослідників останніх років вивчався на трьох рівнях: (1) індивідуальний (має на увазі, що самосприйняття "виводиться" виключно з сприймаються відмінностей і подібностей з іншими людьми), (2) відносний (ґрунтується на самосприйнятті, але вже на базі диадических зв'язків та рольових взаємин зі значущими іншими), (3) колективний (ґрунтується на самосприйнятті, пов'язаному з членством у соціальних групах і з протиставленням своєї та "чужих" груп) [17, с. 23].

Психолог З. С. Акбієва також сформулювала низку властивостей професійної "Я-концепції". За її уявленнями, такою концепцією повинні бути:

1. Професіональний розвиток є безперервний процес реалізації та "кристалізації" професійної "Я-концепції".

2. Розвиток професійної "Я-концепції" є не завжди усвідомлений процес, проте завданням самої людини, а також фахівців, що їй допомагають (включаючи психологів), є досягнення максимального ступеня усвідомленості та ясності професійної "Я-концепції", а також по можливості – керованості і контрольованості.

3. Вплив соціального оточення і поточної професійної ситуації виявляються в постійному коригуванні аспектів професійної "Я-концепції";

4. Задоволеність роботою залежить від адекватних можливостей для реалізації її інтересів, здібностей, особистісних якостей у професійних ситуаціях, тобто від ступеня узгодженості зовнішньої соціальної ситуації та професійної "Я-концепції" [3, с. 87].

Посилаючись на В. Ф. Петренко, дослідник цього питання С. В. Москаленко стверджує, що в процесі формування професійної самосвідомості особливий інтерес являють типажі-стереотипи, як одна з форм соціального стереотипу, що є схематизованим поданням про тип особистості, характерному для деякої спільності. Професійний типаж-стереотип, як стверджує психолог, це персоніфікований образ самої професії, або, іншими словами, узагальнений образ типового професіонала. Типаж – це схематизоване уявлення про особистість, характер і способи поведінки людини. Будучи засобом категоризації іншої людини, як зазначають дослідники, соціальний стереотип може бути еталоном і міркою самосвідомості [10, с. 37]. Для цього в психології широко практикується міні-тест: "Хто ти?", у якому передбачається, що відповідь на це питання дозволяє вибудувати низку суб'єктивно значущих і домінуючих категорій в усвідомленні людиною свого "Я". При цьому професійна приналежність виявляється, як правило, тієї візитною карткою, яку людина пред'являє, щоб охарактеризувати себе іншому або собі [10, с. 38]. Як приклад, В. Ф. Петренко зазначає, що якщо запропонувати людині, для якої професійна діяльність є провідною, що задає сенс її життя, оцінити свій образ "Я" і образ людини його професії, то ці описи будуть близькі, тобто, образ "Я" буде вписувати образ професіонального "Я". Це демонструє включеність образу професії в образ "Я". З цього вчений доходить висновку, що образ "Я" поширюється, генералізується на сфері, особистісно значущої для суб'єкта, в тому числі і на професію. Тобто образ професії передбачає частку характеру, здібностей, інтересів людини, можливість ідентифікації, своєю чергою, припускає наявність психологічної близькості. Але, як вважають психологи, цей процес зустрічний і професія також "шліфує" характер людини, відточуючи ті чи інші його грані [10, с. 38].

Як зазначає К. А. Абульханова, професійне становлення особистості є невід'ємною частиною життєвого шляху людини. Місце образу "Я-професіонал" у структурі "Я-коцепція" змінюється у процесі становлення особистості як професіонала [1, с. 58].

К. М. Левітан виділяє три основні стадії розвитку особистості як професіонала: підготовча (довишівська) стадія, пов'язана з вибором професії; початкова (довишівська) стадія, під час якої формуються основи професійно важливих умінь і властивостей особистості професіонала; основна (післявишівська) стадія. Це період розвитку всіх сутнісних сил особистості з метою її повної самореалізації у професійній діяльності. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості професіонала [7, с. 37].

У зв'язку з цим К. А. Абульханова-Славська зазначає, що професійне становлення особистості не можна штучно відірвати від життєвого шляху людини в цілому [2, с. 49].

На думку Л. М. Митіної, професійне становлення – являє собою досить складний, тривалий, дуже рухливий, багатоплановий і часом суперечливий процес, в якому вона виділяє чотири стадії. Істотним при цьому є те, що зміна одних стадій процесу професійного становлення іншими не завжди буває жорстко прив'язана до певного вікового етапу, біографічного періоду. Вона відображає психологічний вік професійно-особистісного становлення, розвитку та зрілості людини [8, с. 29].

Г. Шихі, виділяючи основні кризи дорослої людини, підкреслює, що в 18-22 роки простежується криза "виривання коренів". Він характеризується тим, що молодий чоловік нерідко впадає у фантазії в процесі перевірки переконання: "Я знаю, чого хочу". При цьому основна суперечність виникає на основі того, що одна частина молодої людини намагається стати індивідуальністю, а інша – забезпечити свою безпеку [15, с. 37].

С. В. Москаленко в результаті аналізу досліджень професійного розвитку особистості виділила основні положення процесу професіоналізації:

а) історична і соціокультурна обумовленість професійного становлення особистості;

б) ядро професійного становлення – розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії та виконання професійної діяльності;

в) індивідуальна своєрідність, неповторність, якісні особливості та закономірності процесу професійного становлення особистості;

г) реалізація себе через професійну діяльність, що надає особистості можливості для самоактуалізації;

г) усвідомлене проектування людиною своєї професійної біографії завдяки знанню психологічних особливостей професійного розвитку;

д) образ "Я-професіонала", будучи ядром професійної самосвідомості [10, с. 46].

Таким чином, вивчення порушеної нами проблеми і знайомство зі спеціальною літературою підводить нас до низки висновків: по-перше, що психологічна конструкція "Я-професіонала" – багаторівнева і складноструктурована, що доведено науковими дослідженнями, по-друге, всі структури Я-концепції поліфункціональні та є механізмом формування особистості, по-третє, актуальність цієї проблеми не викликає сумніву і вимагає свого подальшого вивчення.

Література:

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности : проблемы методологии, теории и исследования реальной жизни : избр. психолог, тр. / К. А. Абульханова. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 224 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

3. Акбиева З. С., Терновская О. П., Шнейдер Л. Б. Психология карьеры и профессионально-релевантное поведение специалиста. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008.

4. Брагина В. Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи : автореф. дис.... канд. психол. наук / В. Д. Брагина. – М., 1976. – 21 с.

5. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2004. – 752 с.

6. Джанерьян С. Т. Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции // Вестник Оренбургского государственного университета, 2005. – № 4. – Приложение "Гуманитарные науки". – С. 162-169.

7. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие. – Саратов, 1991.

8. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.

9. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии : науч.-метод. пособие / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т; [Л. М. Митина и др.]; под ред. Л. М. Митиной / Л. М. Митина. – М. : МПСИ : Флинта, 1998. – 179 с.

10. Москаленко С. В. Особенности развития образа "Я-профессионал" у студентов в процессе обучения в вузе: дис. психол. наук / С. В. Москаленко. – Белгород, 2007. – 174 с.

11. Петренко В. Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов / В. Ф. Петренко // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 133-143.

12. Петренко А. В.

13. Поддубная Т. К. Принцип системной дифференциации в становлении когнитивной структуры самосознания студентов / Т. К. Поддубная // Методологические проблемы современной психологии : сб. статей / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М., 2004. – С. 102-117.

14. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 286 с.

15. Шихи Г. Возрастные кризисы : ступени личностного роста : пер. с англ. / Г. Шихи. – СПб. : Ювента, 1999. – 443 с. – (Мастерская психологии и психотерапии).

16. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004.

17. Lord R. G., Brown D. J. Leadership processes and follower self-identity. – Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.

18. Super D. E. A life-span space approach to career development // D. Brown, L. Brooks and Associates (Eds.). Career choice and development. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. – P. 197-261.

19. Super D. E. Self-concepts in vocational development // D. E. Super. Career development: Self-Concept Theory. – New York: College Entrance Examination Board, 1963. – P. 1-16.

УДК 159.922.8

Тимощук О. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

У статті розглянуто психологічні особливості самоствердження. Вказується на те, що створення спеціальних умов позитивного самоствердження є одним із актуальних завдань сучасної психології. Особлива увага приділяється власному експериментальному дослідженню стратегій самоствердження сучасних підлітків.

Ключові слова: *самоствердження, підлітковий вік, особистість, потреба, самооцінка, рівень домагань.*

В статье рассмотрены психологические особенности самоутверждения. Указывается на то, что создание специальных условий позитивного самоутверждения является одной из актуальных задач современной психологии. Особое внимание уделяется собственному экспериментальному исследованию стратегий самоутверждения современных подростков.

Ключевые слова: *самоутверждение, подростковый возраст, личность, потребность, самооценка, уровень притязаний.*

The article considers the psychological features of self-affirmation. The author denotes that the creation of special conditions of positive self-affirmation is one of the most important tasks of modern psychology. Particular attention is given to his own experimental research of strategies of self-affirmation among modern teenagers.

Keywords: *self-affirmation, adolescence, personality, necessity, self-esteem, the level of claims.*

Питання самоствердження є досить актуальним у наш час. Це поняття є широким і залежить від багатьох чинників, що впливають на формування особистості. Як відомо, потреба самоствердження виникає у багатьох людей, однак повною мірою реалізується в позитивному значенні не в усіх. Саме тому нерідко має місце деформація при виборі стратегій і способів самоствердження. На сучасному етапі це зумовлено тим, що в умовах сучасного суспільства, яке знаходиться в стані “соціального неблагополуччя”, не існує універсальної моделі реакцій на дію кризових явищ. Це викликає “масову дезорганізацію у способах самоствердження на індивідуальному і груповому рівнях”. Відсутність орієнтирів робить самоствердження стихійним і непродуманим. Створення спеціальних умов позитивного самоствердження стає одним із актуальних завдань сучасної психології та реальної практики навчання і виховання молоді на різних вікових етапах, особливо на підлітковому. Потреба у самоствердженні в підлітковому віці настільки сильна, що задля визнання ровесниками підліток готовий поступитися своїми поглядами та переконаннями, робити певні вчинки всупереч своїм моральним настановам, а це все, своєю чергою, призводить до значного порушення норм і правил поведінки.

Досить повно і глибоко потреба людини в самоствердженні висвітлена у працях Ю. Гана, І. Беха, М. Цибри. У дослідженнях вони вказують на те, що людина, перебуваючи в обставинах, які динамічно змінюються, побоюється втратити свій статус у суспільстві, загубити досягнутий рівень поваги й самоповаги, що постійно стимулює її самоствердж уватися, відстоювати своє “Я” в соціумі. Варто зазначити, що зокрема М. Цибра розглядає самоствердження як “персоніфіковану” потребу, яка забезпечує активність особистості в системі соціальних зв’язків. З погляду Ю. Гана, самоствердження являє собою потребу людини ствердити себе у світі, прагнення до життєвого успіху, до утвердження гідності в самоцінності своєї особистості. І. Бех під самоствердженням розуміє престижно-статусну потребу, яка виражається в реалізації первісних потенцій конкретної особистості, утвердження свого “Я” завдяки досягненню певного статусу в соціальній сфері [1]. Подібне трактування висуває Н. Іщенко, вказуючи, що самоствердження – це потреба людини постійно турбуватися про зміцнення свого соціального статусу. Зокрема, А. Сущенко метою самоствердження вважає свідому об’єктивацію сутнісних сил особистості, спрямовану на отримання високої оцінки від себе та від інших людей.

Звернувшись до робіт психологів (С. Братченко, І. Кон, М. Міронов, Е. Никітін, Н. Харламенкова), ми змогли виділити механізми самоствердження, якими є: саморозкриття, самосприйняття, самовираження, саморегуляція, самопрогнозування. Зіставивши різні погляду (Р. Альберті, В. Маралів, Е. Нікітін, Н. Харламенкова, М. Емонс) на способи самоствердження, ми у своїй роботі виділили три стратегії самоствердження: конструктивну (піднесення над своїм “Я”; позиція “бути краще себе вчорашнього”), домінування (піднесення над іншими “Я”; “бути кращим за всіх”) і стратегію самопригнічення (приниження свого “Я”, або позиція “бути як всі”).

Таким чином, мета статті – теоретично та практично визначити психологічні особливості самоствердження сучасних підлітків.

© Тимощук О. В., 2012

Самоствердження є однією з форм саморозвитку. Суб'єктом самоствердження, ініціатором діяльності із самоствердження виступає людина. Ствердження відбувається всередині її "Я", тобто на початку вона сама стверджує "себе в собі", а потім стверджує себе в оточенні. Міра інтенсивності діяльності із самоствердження або рівень самоствердження визначаються рівнем соціальної активності. Враховуючи все вищезазначене, ми вважаємо, що наступне визначення найточніше виражає суть поняття "самоствердження", а саме – це специфічна діяльність виявлення певних якостей, особливостей і характеристик особистості та їх підтвердження в самому собі та навколишньому соціумі.

Форми самоствердження у підлітковому віці можуть бути різноманітними. Найпростіша з них полягає у зовнішньому наслідуванні дорослих, їхніх шкідливих звичок, особливостей поведінки. Потребою в самоствердженні можна пояснити і трансформації естетичного боку образу "Я". Залежно від історичного часу, покоління підлітків стверджуються по-різному. Так, характерним є самоствердження за рахунок зовнішності: підлітки то відпускають довге волосся, то стрижуть його фасонно, то бриються наголо. Сьогодні з'явилася нова тенденція: розмальовувати обличчя різними смужками, зображеннями, захисними символами; наносити на тіло татуювання і символічні тексти [3].

Мотив самоствердження часто визначає психологічну залежність підлітка від однолітків. Разом з тим він ефективно може поєднувати егоцентричну позицію: "Я не такий, як усі", "Я не типовий представник...", "Не плутайте мене з іншими" з позицією конформіста: "Я буду діяти, як усі", "Ми всі так думаємо…" [2].

Полярні позиції визначають суперечливість самоствердження підлітків, що може демонструвати різні вияви або аспекти в поведінці: від глибинної ідентифікації з іншими до різкого відчуження від них; від альтруїзму до жорстокості; від страху смерті до нестямного ризику; від захопленості життям до суїциду [5]. Всі ці позиції можуть переломлюватися в самосвідомості підлітка і виступати як умови реалізації його домагань на визнання, як самоствердження.

Взагалі, сутність самоствердження підлітка пов'язана з відчуттям своєї "самості" і "відокремленості" від інших; з прагненням до рольового самовизначення; "показати" себе, стати предметом уваги інших; відстояти особистісну гідність; досягнути переваг; мати владу над собою та іншими; набути впевненості у собі. На процес самоствердження підлітка дуже сильно впливає його самооцінка [4].

Гострі емоційні реакції простежуються тоді, коли в самооцінці підлітка зіштовхуються дуже високі домагання і сильна невпевненість у собі. Цей феномен має назву "афект неадекватності". Підлітки з таким афектом хочуть бути у всьому першими, навіть тоді, коли ця першість не має для них ніякого сенсу [7]. "Афект неадекватності" не тільки перешкоджає правильному ставленню молодої людини до себе, але й викривляє її зв'язки з довкіллям, виробляє настанови на очікування від інших вчинків, недоброзичливості. Будь-яку ситуацію вони схильні сприймати як погрозливу. Особливо складними для них бувають ситуації перевірок компетентності – тести, екзамени, будь-який контроль знань.

Часто на передній план у самооцінці підлітка виступає фіксація на реальних чи уявних інтелектуальних і вольових недоліках. "Некрасивий", "нерозумний" та інші оцінки можуть звучати з його вуст. Порівняння підлітком себе з однолітками може також обертатися проти нього. Усе це і дає поштовх для розвитку особистісної рефлексії, яка спрямовує як на переживання з приводу власної недосконалості, так і на мотивацію до самовдосконалення, самопізнання та самоствердження [6].

У ммежах цієї теми нами був проведений експеримент. Він проводився в три етапи на базі Острозької гімназії. Вибірка нараховувала 48 осіб віком від 12 до 14 років (учні 6-9 класів).

Експериментальна робота полягала у виявленні відмінностей у стратегіях самоствердження сучасних підлітків; у виділенні психологічних умов, при яких відбувається актуалізація конструктивної стратегії; у реалізації виявлених психологічних умов позитивного самоствердження сучасних підлітків і перевірці ефективності навчально-тренінгової програми для розвитку позитивного самоствердження.

У дослідженнях проблеми самоствердження вказується на те, що спосіб самоствердження, яким переважно керується особистість у повсякденному житті, використовується людиною і в інших сферах – професійній, навчальній, у сфері міжособистісних стосунків. Стратегії самоствердження підлітків вивчалися нами за допомогою методики Е. Нікітіна і Н. Харламенкової "Стратегії самоствердження особи".

Аналіз стратегій самоствердження підлітків дозволив нам дійти висновків про те, що більшість (61%) підлітків вибирають стратегію самопригнічення. Ці показники, що констатують актуалізацію негативних стратегій в підлітковому віці, вивели нас на дослідження характеристик психологічних чинників самоствердження підлітків, схильних до різних стратегій, і на виявлення загальних тенденцій впливу психологічних чинників на вибір стратегій.

Охарактеризувавши та проаналізувавши стратегію самопригнічення, можна виділити певні риси, що її описують. Так, підлітки із стратегією самопригнічення відрізняються низькою упевненістю в собі, низькою самооцінкою, низьким самосприйняттям, низьким саморозумінням, низьким рівнем домагань. Це можна пояснити тим, що такі особи вважають за краще бути залежними від когось, вони не приймають і не розуміють себе, пригнічують себе із-за своєї невпевненості в собі, у своїх силах.

Для підлітків, у яких переважає вибір конструктивної стратегії самоствердження, характерними рисами є самоповага, самовпевненість. Можна бачити, що такі особи більш схильні до позитивної оцінки, до віри у свої сили, до впевненості у власному інтересі для інших, що пояснюється тим, що такі люди більш відкриті, вірять у себе, приймають себе такими, якими вони є.

Для підлітків, які вибирають домінуючу стратегію, характерним є незадоволеність собою, демонстративна впевненість, що може поєднуватися з агресивною тенденцією в поведінці. Для них характерна нестійкість "Я – концепції", що може призвести до агресивної лінії поведінки.

Ми вирішили з'ясувати, чи впливає рівень домагань та рівень самооцінки на вибір стратегій самоствердження. Рівень домагань є важливим структуроутворюючим компонентом особистості і психологічним чинником самоствердження. Це достатньо стабільна індивідуальна якість людини, що характеризує: по-перше, рівень складності поставлених завдань, по-друге, вибір суб'єктом мети чергової дії залежно від переживань успіху або неуспіху попередніх дій, по-третє, бажаний рівень самооцінки особистості. Аналіз даних показав, що у більшості підлітків рівень домагань сформований на середньому та низькому рівні.

Провівши дослідження на визначення самооцінки в підлітків, ми з'ясували, що в них самооцінка є низькою. Це свідчить про те, що підліток не повністю погоджується зі своїми досягненнями, успіхом, характером та з особистими якостями.

Подальшою метою нашого дослідження було виявлення кореляції між рівнем домагань, рівнем самооцінки та вибором стратегії самоствердження. Для цього ми використали коефіцієнт кореляції Спірмена. Обрахунки проводились за допомогою комп'ютерної програми SPSS Statistics для статистичної обробки даних.

Так, за допомогою аналізу і методів математичної статистики ми виявили, що ці чинники самоствердження у суб'єктів з різними стратегіями – самопригнічення, домінування і конструктивної стратегії мають значущі відмінності.

З'ясування цих відмінностей та психологічна характеристика стратегій самоствердження дозволили дійти висновку про те, що психологічні умови самоствердження впливають на вибір стратегій самоствердження дітей підліткового віку.

Так, для підлітків, орієнтованих на стратегію домінування, характерним є завищений рівень самооцінки. Розвиток таких особистостей відбувається активно, рівень суб'єктивного контролю переважно високий. Підлітки комунікабельні, їх відрізняє високий рівень прагнення до завоювання особливого статусу у сфері міжособистісних взаємин. Такі особи впевнені у своїх силах, переконані, що можуть схвалювати рішення і реалізовувати їх. Таким чином, завищені уявлення про себе, що свідчать про крайній суб'єктивізм, прагнення до лідерства і заперечення загальнолюдських цінностей та моралі часто приводять підлітків до пошуку шляхів самоствердження, які негативно вплинуть на формування його особистості.

Підлітки, які схильні до стратегії самопригнічення, самоствердкуються, перш за все, через комунікативну функцію і лише потім через навчання та творчість. У більшості з них самооцінка неадекватна (завищена і занижена), рівень домагань – низький, рівень суб'єктивного контролю – переважно середній. У них не актуалізована потреба до саморозвитку, вони достатньою мірою товариські, але вважають за краще "йти від боротьби" в ситуаціях, що вимагають прояву вольових якостей і твердості характеру.

Підлітки, що вибрали конструктивну стратегію самоствердження, мають високий рівень навчальної спрямованості, творче самовираження виявляється спонтанно, але в цілому активно. Більша частина досліджуваних мають середній або завищений рівень самооцінки та рівень домагань. Такі підлітки комунікабельні, у вирішенні питань, що вимагають принципового підходу, проявляють твердість і вважають за краще "не йти від боротьби". Вони незалежні від думки групи, але визнають загальногрупові засади і цінності, у них є осмислені життєві цілі, вони цілком усвідомлюють себе відповідальними за своє життя та за свою поведінку. Таким чином, адекватні уявлення про себе, прийняття загальнолюдських цінностей та моралі часто приводять підлітків до вибору саме такої стратегії самоствердження, що позитивно впливає на формування особистості сучасного підлітка.

Подальшим етапом нашої роботи стала розробка навчально-тренінгової програми, що відтворює весь комплекс психологічних умов позитивного самоствердження підлітків. Теоретичний блок програми був представлений спеціальним курсом занять "Психологія самоствердження", практичний – тренінгом "Секрети впевненого самоствердження".

Завданнями теоретичного блоку програми стали: розкриття уявлень про суть людського самоствердження, уявлень про стратегії самоствердження та ін.

Практичні заняття були спрямовані: на актуалізацію потреби в саморозвитку; на вироблення позиції самоствердження і настрою на конструктивне самоствердження; на навчання прийомам саморегулювання; на визначення образу "Я", своїх сильних і слабких сторін; на усвідомлення відповідальності за свою поведінку.

Навчально-тренінгову програму ми проводили в експериментальній групі. Включення учнів в експериментальну та контрольну групи здійснювалося на основі констатувального експерименту, який засвідчив практично однакові показники в усіх групах. До кожної групи увійшло по 12 підлітків, серед яких були представники 3 стратегій самоствердження: два підлітки з конструктивною стратегією, шість – зі стратегією самопригнічення та чотири – із домінуючою стратегією. До початку навчально-тренінгових занять і після ми проаналізували як в експериментальній групі, так і в контрольній групі кількість підлітків, які орієнтовані на ту чи іншу стратегію самоствердження. Результати цього аналізу відображені в таблиці:

Стратегії самоствердження	Контрольна група (до експерименту)	Контрольна група (після експерименту)	Експериментальна група (до експерименту)	Експериментальна група (після експерименту)
Конструктивна	17 %	17 %	17 %	68 %
Самопригнічення	50 %	50 %	55 %	16 %
Домінування	33 %	33 %	33 %	16 %

Дані, отримані на констатувальному та контрольному етапах дослідження в контрольній групі, не показали якісних змін у стратегіях самоствердження підлітків і в показниках досліджуваних психологічних чинників.

Дані, отримані до і після проведення навчально-тренінгової програми в експериментальній групі, свідчать про зміну в стратегіях самоствердження підлітків.

Результати контрольного зрізу дозволили дійти висновку про те, що більшість учасників навчально-тренінгової програми у своїх способах самоствердження почали керуватися конструктивною стратегією – 68%. Група підлітків, орієнтованих на конструктивну стратегію, кількісно виросла за рахунок підлітків з групи із стратегією самопригнічення (з 50 % на 16 %) і частково за рахунок підлітків із стратегією домінування (з 33 % на 16 %). Підлітки з підгрупи, що обирали домінуючу стратегію, були активніші під час навчально-тренінгових занять. Підсумком їх продуктивної діяльності стали адекватний рівень самооцінки та адекватний рівень домагань, які вплинули на вибір конструктивної стратегії самоствердження.

Для оцінки ефективності результатів навчально-тренінгової програми ми використали дані повторної діагностики експериментальної та контрольної груп. Необхідно зазначити, що за всіма виділеними психологічними чинниками (рівень домагань, рівень самооцінки та стратегії самоствердження) при повторній діагностиці виявлені статистично значимі відмінності. Все це дозволяє дійти висновку, що в ході зміни цих чинників змінилася і орієнтація більшості учасників навчально-тренінгової програми з негативних стратегій самоствердження на позитивну конструктивну стратегію, що підтверджує про доцільність проведеної роботи.

Позитивне самоствердження сучасних підлітків можливе завдяки комплексу психологічних умов, спрямованих на збільшення знань про суть феномену самоствердження; знань про способи самоствердження; на навчання специфічним прийомам творчого самовираження; на виховання відповідальності за вибір поведінки і відповідальності за вибір власної стратегії самоствердження. Засобом створення психологічних умов позитивного самоствердження молодих людей сприятиме навчально-тренінгова програма, реалізація якої спричиняє за собою зміну настанов з негативних стратегій самоствердження на конструктивну стратегію.

Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у поглибленому вивченні психологічних особливостей стратегій самоствердження дітей-сиріт, які виховуються в закладах інтернатного типу та порівняльному аналізі із психологічними особливостями самоствердження підлітків, що виховуються в загальноосвітніх закладах.

Література:

1. Безкоровайна О. В. Самоствердження особистості: постановка проблеми у контексті освітніх виховних технологій / О. В. Безкоровайна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 3. – С. 42-48.

2. Маріна О. Групи однолітків та Їх вплив на формування особистості // Освітянські обрії: реалії та перспективи // Збірник наукових праць. – К. : ІПТО, 2007. – № 1 (1). – С. 116-119.

3. Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Феномен человеческого самоутверждения. – СПб. : Алетейя, 2000. – 265 с. – С. 224.

4. Потапчук Л. В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості в різних умовах соціалізації // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред С. Д. Максименка – Т. 2. – Ч. 6. – К., 2000. – С. 37-41.

5. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб. : Издательство “Питер”, 2000. – С. 221-223.

6. Формирование у подростков способности вероятностного оценивания сверстников / Н. А. Рождественская, А. В. Березина // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 112-115.

7. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – 384 с.

УДК 159.923

Тичина І. М.

ФАКТОРНО-СЕМАНТИЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТІСНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ У ПРОЦЕСІ ЗМІНИ ПРОФЕСІЇ: СТРАТЕГІЯ "ЗМАГАННЯ"

У статті досліджується проблема ціннісної регуляції професійної переорієнтації творчо спрямованих випускників вишів. Аналізується окремий випадок факторно-семантичного моделювання ціннісної свідомості особистості як приклад реконструкції стратегії особистісного самоздійснення "змагання". Показано, що індивідуально специфічні за змістом значимі моральнісні та діяльнісні цінності особистості можуть свідчити про стратегіально типове поєднання цінності творчості у професійній діяльності та спрямованості соціальної взаємодії "на себе", що і визначає стратегію самоздійснення "змагання".

Ключові слова: *особистісне самоздійснення, ціннісна регуляція професійної переорієнтації, ціннісні стратегії особистісного самоздійснення.*

В статье исследуется проблема ценностной регуляции профессиональной переориентации творчески ориентированных выпускников вузов. Анализируется отдельный случай факторно-семантического моделирования ценностного сознания личности как пример реконструкции стратегии личностного самоосуществления "соревнование". Показано, что индивидуально специфические по содержанию значимые ценности личности могут свидетельствовать о стратегически типичном соединении ценностности творчества в профессиональной деятельности и ориентации социального взаимодействия "на себя", что и определяет стратегию самоосуществления "соревнование".

Ключевые слова: *личностное самоосуществление, ценностная регуляция профессиональной переориентации, ценностные стратегии личностного самоосуществления.*

In this article the problem of the value regulation of the professional reorientation of creatively-orientated higher education establishments alumni is studied. The separate factorial-semantic case of modeling the personality value consciousness as an example of self-fulfillment "racing" strategy is analyzed. It is proved, that important personality morals and activities values,which are specifically individual by their content, may testify to strategically typical combination of the creation value in professional activities with focus on social interaction orientation "on itself" that determines the self-fulfillment "racing" strategy.

Key words: *personality self-fulfillment, value regulation of professional reorientation, value strategy of the personality self-fulfillment.*

В сучасних умовах суспільно-економічної трансформації суспільства однією з важливих якостей фахівця стає здатність творчого ставлення до професії, життя в цілому і власного особистісно-професійного розвитку. У зв'язку із цим професійне становлення спеціаліста передбачає розвиток як виконавських, так і творчих здібностей. Творча діяльність характеризує здатність людини успішно виконувати будь-яку професійну діяльність за рахунок того, що творчі здібності шляхом перенесення дозволяють досягати успіху в нових ситуаціях.

Одним із способів творчого ставлення людини до власного професійного розвитку може бути зміна професії, яка відкриває перед людиною нові можливості та ресурси розвитку, стає чинником особистісного самоздійснення. У цьому контексті науковий інтерес становлять цінності, які лягли в основу суб'єктного рішення змінити професію, тому що власне це визначає внутрішній зміст самоздійснення особистості.

У дослідженнях з проблеми професійного становлення людини виділяється два способи особистісно-професійного розвитку: адаптивний та творчий (Д. М. Завалішина, В. А. Машин, Л. М. Мітіна, О. Р. Фонарьов). За умови творчого ставлення до професії можливі два варіанти розвитку. Перший пов'язаний із зміною способів та засобів діяльності, коли знаходяться і застосовуються творчі стратегії роботи з метою отримання нового оригінального продукту праці. Другий варіант розвитку спеціаліста передбачає зміну предмета праці, в тому числі і через зміну професійної діяльності [1; 5; 6; 12]. При цьому звертається увага, що рівень професійного розвитку людини обумовлюється рівнем сформованості регуляції та саморегуляції особистості (О. А. Конопкін, В. І. Моросанова, О. К. Осницький, Т. С. Чуйкова). Зокрема, у концепції саморегуляції О. А. Конопкіна швидкість оволодіння і ступінь особистісної успішності людини у різних діяльностях визначається рівнем сформованості регуляційних процесів у межах від пасивно-репродуктивних до активно-творчих тенденцій [2; 10].

У низці досліджень враховується роль ціннісного розвитку особистості у формуванні регуляційних механізмів професійної діяльності. Однак залишається поза увагою вивчення особливостей регуляції професійної переорієнтації та можливостей особистісного самоздійснення в результаті зміни професії.

© Тичина І. М., 2012

Ми ставили за мету дослідити суб'єктні стратегії особистісного самоздійснення у процесі професійної переорієнтації випускників вишів. При цьому виходили з того, що застосування стратегій творчої діяльності у різних ситуаціях є особистісним ресурсом розвитку людини й основою її адаптивності в мінливих умовах життя.

Процес зміни професії розглядався як життєвий вибір випускників у проблемній ситуації самовизначення, що вимагає творчих зусиль особистості. Це дозволило окреслити психологічний зміст поняття "стратегія самоздійснення у процесі професійної переорієнтації", спираючись на визначення стратегії розв'язання творчих завдань В. О. Моляко [7]. Стратегію особистісного самоздійснення у процесі професійної переорієнтації визначаємо як індивідуально своєрідне поєднання мисленнєвих дій і операцій, що сформувалося у результаті ціннісного осмислення професійного досвіду та досвіду соціальної взаємодії задля розв'язання життєвих завдань, пов'язаних із новою професійною діяльністю.

Основними параметрами для виділення окремих стратегій особистісного самоздійснення у процесі професійної переорієнтації вважаємо діапазон професійного досвіду і спрямованість соціальної взаємодії, які розглядаються О. Л. Музикою як складові ціннісного досвіду, що визначають особливості ціннісної регуляції людини [9].

Досвід соціальної взаємодії відображає домінуючу стратегію взаємостосунків з іншими людьми. Достатньо поширеним у психології є дихотомічний поділ можливих видів соціальної взаємодії за критерієм спрямованості людини на себе чи на інших людей (Е. Фромм, К. Хорні, В. Франкл, Б. С. Братусь, А. Маслоу).

За змістом поняття "діапазон професійного досвіду" близьке до поняття "внутрішні ресурси розвитку особистості" Д. О. Леонтьєва, яке розглядається автором як інструментальні можливості, що визначаються фізичними і розумовими здібностями та вміннями людини. Різні здібності й уміння відрізняються широтою застосування. Чим ширший спектр можливостей людини, тим більший ступінь її свободи в різних життєвих ситуаціях [4].

На нашу думку, здатність до творчості відкриває необмежену кількість можливостей, що забезпечує потенційну здатність людини розвиватися у будь-якій професії. За умови творчої спрямованості особистості у процесі професійної переорієнтації можуть використовуватися дві стратегії особистісного самоздійснення, відмінність яких полягає у ціннісному виборі об'єкта розвитку: інші люди чи "я сам" як об'єкт творчого саморозвитку.

Досвід творчості у професійній діяльності та спрямованість соціальної взаємодії на себе створює передумови для конструювання стратегії особистісного самоздійснення "змагання". Ця стратегія об'єднує цінності, пов'язані з прагненням знаходити і долати труднощі, спортивним інтересом щодо межі власних можливостей. Для людини, яка живе за девізом: "якщо немає проблем, треба їх створити", критеріями зміни професії стають цінності, пов'язані з використанням нових можливостей розвитку або прагненням встановити нові рекорди [11].

Реконструкція стратегій самоздійснення випускників вишів у зв'язку з процесом професійної переорієнтації здійснювалася на основі біографічних бесід і факторно-семантичних моделей, отриманих за методикою моделювання ціннісної свідомості (ММЦС), розробленою О. Л. Музикою [8].

Дослідження проводилось у декілька етапів:

Підготовчий етап – біографічна бесіда. Мета такої роботи полягала в актуалізації професійного досвіду людини.

Заповнення репертуарного списку, з метою актуалізації у свідомості досліджуваних значимих людей, які мають вплив на професійну діяльність. Це завдання конкретизувалося через прохання записати до списку тих людей, які мали вплив на рішення змінити професію.

Побудова репертуарної решітки шляхом порівняння важливих людей між собою. Метою цього етапу було виявлення системи конструктів, які мають властивості цінностей і усвідомлюються як професійні якості. Конструкт характеризували як цінність лише у випадку, коли його факторне навантаження перевищувало 0,25.

Побудова оцінювальної решітки, з метою виділення цінностей, які описують професійні якості. Спочатку пропонувалось із всієї сукупності виділених конструктів обрати лише ті, які важливі для опису успішної у професії людини. Кількість таких конструктів не була наперед визначеною. Була можливість переписати усі виділені конструкти або зменшити їх кількість, обираючи найважливіші. Далі відбулось оцінювання елементів за обраними конструктами за 10-бальною шкалою.

Використання факторного аналізу з метою узагальнення та систематизації отриманих даних.

Інтерпретація отриманих даних. Мета полягала в оцінці змісту та структури ціннісної свідомості людини в умовах її професійної переорієнтації.

Ціннісну стратегію особистісного самоздійснення "змагання" продемонструємо на прикладі аналізу факторно-семантичної моделі ціннісної свідомості досліджуваної Олени Р. (див. рис. 1). Досліджувана закінчила ЖДУ імені Івана Франка і має вищу філологічну освіту за спеціальністю "Вчитель російської

мови та літератури і зарубіжної мови та літератури", закінчила КНУ імені Т. Г. Шевченка і має другу вищу освіту за спеціальністю "Журналістика". Вона має досвід роботи вчителем англійської мови в загальноосвітній школі (2 роки), досвід роботи на телебаченні (7 років) і досвід роботи в обласній державній адміністрації (4 роки).

Особистісні цінності, які утворюють семантичну модель ціннісної свідомості, узгоджуються з мотивами зміни професії, які називалися досліджуваною. Ми виділили декілька основних мотивів дворазової зміни напряму професійного розвитку. На нашу думку, всі усвідомлені досліджуваною мотиви зміни професії підпорядковані прагненню задовольнити яскраво виражену потребу в визнанні. Аналіз усвідомлюваних Оленою Р. причин зміни професії й аналіз змісту складових ціннісної свідомості дозволяє дійти висновку, що вона основні напрями досягнення визнання пов'язує з можливістю саморозвитку, самовираження і творчою діяльністю.

Досліджувана змінювала професійну діяльність (педагогіка – телебачення – державна служба) у зв'язку з пошуком нових перспектив розвитку: "професія вчителя надто вузька, немає перспектив, хоча люблю тримати аудиторію і могла б працювати з дітьми або студентами", "думала, що все життя буде пов'язане з журналістикою, але зрозуміла, що через деякий час, як всі, почала працювати "штампами", "кліше". Основу такої мотивації становлять цінності особистості: "доступ до великих можливостей" (кореляція з чинником діяльнісних цінностей – 0,89), "різнобічні знання, вміння застосовувати свої знання в різних ситуаціях" (кореляція з чинником діяльнісних цінностей – 0,73, з фактором моральнісних цінностей – 0,54), "бажання і вміння ламати стереотипи" (кореляція з чинником діяльнісних цінностей – 0,72).

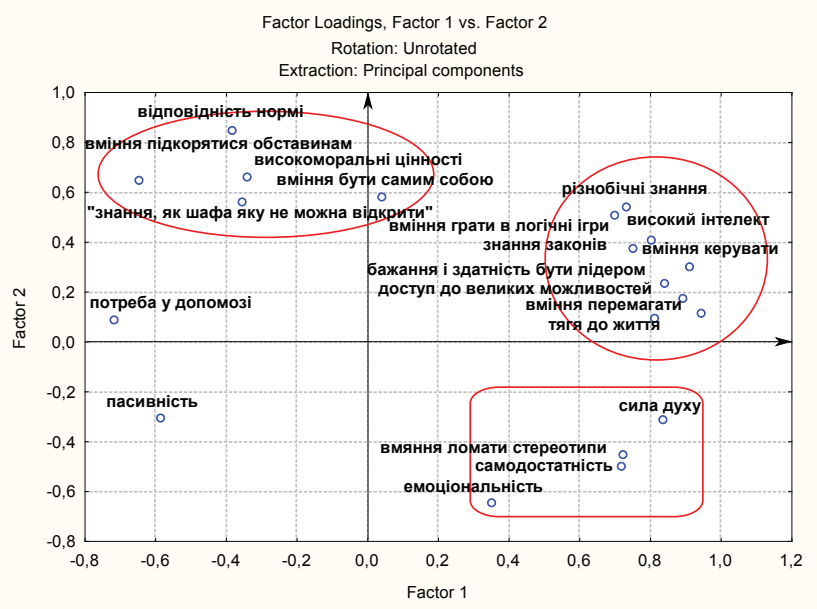


Рис. 1. Факторно-семантична модель ціннісної свідомості досліджуваної Олени Р.

Окремим мотивом зміни професії є прагнення досліджуваної бути визнаною, оціненою, нагородженою. Наприклад, під час бесіди були виділені такі причини професійної переорієнтації: "бажання, щоб батьки мною пишалися, щоб навколишні захоплювалися", "не вірю, що можна працювати для шафи, навіть якщо так і кажуть, то все одно сподіваються, що хтось оцінить". Як підтвердження достовірності таких мотивів у ціннісній свідомості є високо значущі цінності "бажання і здатність бути лідером" (кореляція з чинником діяльнісних цінностей – 0,83), "вміння перемагати" (кореляція з чинником діяльнісних цінностей – 0,94).

Важливим мотивом зміни професії є пошук шляхів самовираження, саморозкриття. Зокрема, виділяються такі причини зміни професії: "телебачення дозволяє задовольнити здорову тягу до ексгібіціонізму, має можливість зробити так, щоб хтось побачив світ через призму мого бачення", "телебачення – це можливість знайти споріднену собі душу", "професія має давати простір, щоб душа розгорнулася".

Прагнення до творчої діяльності, бажання створити щось нове, оригінальне виявляється у мотивах пошуку нового, прагненні щось змінити, які були висловлені Оленою Р. через алегоричне порівняння себе з дресированою твариною, яка шукає гриби трюфеля. "Я шукаю трюфеля, бо не можу інакше. Завжди біжу, завжди шукаю, а якщо знаходжу, воно втрачає характеристики гриба трюфеля", "я не претендую на відкриття великі, але я маю претензію побачити те, чого не помічає більшість". На нашу думку, усвідомлене прагнення вирізнитися з-поміж більшості людей за рахунок винайдення оригінального і нового характеризує досліджувану як творчу особистість, що підтверджується її здатністю зберігати і

переносити власні здібності з однієї професійної діяльності на іншу. Цю тенденцію було виявлено при аналізі рефлексії професійних умінь, дій та операцій і особливостей їх інтеграції в ціннісну свідомість.

Чинник моральнісних цінностей об'єднують конструкти "високий інтелект" (0,41), "знання законів" (0,38), "вміння керувати" (0,30), "різнобічні знання" (0,54), "вміння бути самим собою" (0,58), "вміння підкорятися обставинам" (0,65), "знання як шафа, яку не можна відкрити" (0,56), "відповідність нормі" (0,85), "високоморальні принципи" (0,66). Аналіз моральнісних цінностей показав, що у ситуаціях соціальної взаємодії досліджувана прагне конкурувати з навколишніми, що свідчить про спрямованість на себе. Активна позиція Олени Р. виявляється у змісті більшості суб'єктних цінностей: "вміння перемагати", "вміння керувати", "самодостатність, відсутність чинника страху в певні моменти". Конструкт "пасивність" для досліджуваної є антицінністю, оскільки він має негативну кореляцію з обома факторами.

Можна виділити дві ознаки "Я-центрованості" Олени Р. По-перше, в ціннісній свідомості досліджуваної є високозначущі цінності "вміння керувати", "вміння перемагати", які негативно корелюють з цінністю "високоморальні принципи". По-друге, вона добре усвідомлює власне бажання "бути кращою за інших за будь-яких умов" і засоби досягнення цього. Досліджувана зазначає, що якщо не вдається виділитися з-поміж інших за рахунок власних здібностей (вони різні залежно від ситуації), то можна використати спосіб поділу групи взаємодії на своїх прибічників і опонентів шляхом інтриги.

Досвід розвитку здібностей у різних діяльностях інтегровано в діяльнісних цінностях досліджуваної. Чинник діяльнісних цінностей об'єднують конструкти: "високий інтелект" (0,79), "бажання і здатність бути лідером" (0,83), "сила духу" (0,83), "вміння перемагати" (0,94), "знання законів" (0,75), "різнобічні знання" (0,73), "доступ до великих можливостей" (0,89), "вміння ламати стереотипи" (0,72), "самодостатність як відсутність страху" (0,71), "вміння грати в логічні ігри" (0,69).

Аналіз виділених цінностей як узагальнених стратегій досягнення визнання в окремих діяльностях дозволяє дійти висновку про розвиток творчих здібностей як здатності застосовувати окремі здібності в різних ситуаціях. Зокрема, однією з суб'єктних цінностей є "різнобічні знання", які тлумачаться досліджуваною через алегорію "шафа, яку можна відкрити". Це можливість виокремлювати із структурованої сукупності окремі знання й уміння та застосовувати їх для інших цілей, відмінних від тих, для яких слугує загальна сукупність ("це здатність відкривати окремі шухлядки, а не лише всю шафу в цілому").

На нашу думку, розвиток творчих здібностей і ціннісність творчості забезпечує можливість особистісного розвитку в будь-якій професії за рахунок переносу творчих здібностей. Цінним для Олени Р. стає не виконання роботи, а можливість зробити її по-своєму, виділитися, бути кращою за інших. Досліджувана характеризує себе так: "Я не можу бути сирною масою, де неможливо відокремити одну білу крупинку від іншої. Краще бути родзинкою". Об'єктивними показниками розвитку творчих здібностей Олени Р. є численні досягнення під час роботи на телебаченні, зокрема нагорода "Бронзова Ніка", а також швидкий кар'єрний ріст державного службовця.

Творчість як вищий рівень розвитку здібностей з'явилася на міцному фундаменті розвитку виконавських здібностей до окремих діяльностей. Результати вивчення особливостей рефлексії розвитку здібностей показали, що досліджувана має багатий досвід діяльностей і широкий діапазон умінь: знання іноземної мови, вміння писати вірші, досвід роботи редактором, досвід режисерської роботи, досвід публічних виступів, досвід ведення телевізійних програм. Аналізуючи власний досвід участі в різних діяльностях, вона виділяє ті уміння, які дозволяють їй виокремитися з-поміж інших. Серед основних інструментальних засобів досягнення першості в діловій сфері Олена Р. називала вміння "тримати слухача", "компетентність у багатьох сферах", "логічно мислити", "знання декількох іноземних мов", а у сфері дозвілля – "почуття гумору", що включає не просто розуміння жартів, а "вміння пожартувати в потрібний момент", "вміння розповідати так, щоб всі заслухалися", "емоційність, що включає виразну міміку і жваві рухи", "не просто приваблива зовнішність, а така, що привертає увагу".

Проведений аналіз структурно-змістових особливостей ціннісної свідомості дозволяє дійти висновку, що Олені Р. притаманна стратегія особистісного самоздійснення "змагання". Досліджувана ставиться до себе як до об'єкта власних впливів. Основними детермінантами зміни професії виступають цінності, пов'язані з використанням нових можливостей розвитку і встановленням власних рекордів. На нашу думку, така стратегія призводить до внутрішніх криз і конфліктів, а професійна переорієнтація є "ілюзорним самовдосконаленням". Підтвердженням цьому може бути власне висловлення Олени Р. "я сама суперечність", а також той факт, що найбільш близьким їй літературним персонажем є складний і суперечливий Ральф де Брікасар, як втілення нескінченної внутрішньої боротьби. У ціннісній свідомості досліджуваної існує конфлікт значущих моральнісних і діяльнісних цінностей із суб'єктними цінностями. Негативні кореляційні зв'язки мають конструкти "високий інтелект" і "вміння підкорятися обставинам" (-0,16), "високий інтелект" і "потреба в допомозі" (-0,52), "знання законів" і "емоційність" (-0,16), "знання законів" і "високоморальні цінності" (-0,21). Конфліктують між собою діяльнісні й моральнісні цінності "вміння ламати стереотипи" і "вміння бути самим собою" (-0,12), "високоморальні принципи" й "сила духу" (-0,51), "високоморальні принципи" й "тяга до життя" (-0,31), "високоморальні

ні принципи" й "уміння ламати стереотипи" (-0,58), "високоморальні принципи" та "самодостатність" (-0,62).

На основі аналізу окремого випадку факторно-семантичного моделювання ціннісної свідомості особистості реконструйовано стратегію самоздійснення "змагання". Виділені суб'єктні, а також значимі моральнісні та діяльнісні цінності свідчать про творчу спрямованість особистості у професійній діяльності та спрямованість соціальної взаємодії "на себе". В результаті такої комбінації стратегія "змагання" ґрунтується на цінностях, пов'язаних зі спрямованістю на долання труднощів. У зв'язку із цим зміна професії пов'язується з новими можливостями для розвитку або ж із прагненням встановлювати нові особисті рекорди й отримувати визнання.

Виявлена конфліктність ціннісної свідомості досліджуваної підтверджує певну неефективність такої регуляції професійної переорієнтації, що зумовлює необхідність застосування індивідуально-орієнтованої ціннісної підтримки з метою актуалізації ресурсних компонентів ціннісного досвіду особистості.

Перспективи дослідження вбачаються у подальшому аналізі змістових особливостей суб'єктно-ціннісної регуляції професійної переорієнтації творчо спрямованих випускників вишів та реконструкції інших суб'єктних стратегій особистісного самоздійснення у процесі зміни професії.

Література:

1. Завалишина Д. Н. Субьектно-динамический аспект профессиональной деятельности / Д. Н. Завалишина // Психол. Журн. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 5-15.

2. Конопкин О. А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности / О. А. Конопкин, В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 18-26.

3. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / Олег Александрович Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128-135.

4. Леонтьев Д. А. Психология свободы: К постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 1-9.

5. Машин В. А. О двух уровнях личностной регуляции поведения человека / В. А. Машин // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 144-149.

6. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально экономических условиях / Л. М. Митина // Вопр. психол. – 1997. – № 4. – С. 28-38.

7. Моляко В. О. Стратегії творчої діяльності / В. О. Моляко // Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во "Рута", 2006. – 320 с.

8. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту / О. Л. Музика // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. І. – С. 137-143.

9. Музика О. Л. Інтеграція особистісного досвіду як психологічний механізм розвитку творчої обдарованості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: зб. наук. праць / за ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 159-164.

10. Осницкий А. К. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы / А. К. Осницкий, Т. С. Чуйкова // Вопр. психол. – 1999. – № 1 – С. 92-104.

11. Тичина І. М. Ціннісні стратегії професійної переорієнтації випускників вищих навчальних закладів / Ірина Миколаївна Тичина / Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопр. психол. – 2004. – № 6. – С. 72-83.

УДК 34 (035)

Токарська А. С.

КОНЦЕПЦІЯ УКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ІЗ ПРАВОВОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (ДО ЄВРО-2012)

Навчальний посібник передбачає виклад загальної характеристики правової міжкультурної комунікації у контексті вимог підготовки правників до проведення в Україні Євро-2012. Прокоментовані особливості взаємодії юристів із комунікантами з різних країн, подані нормативні мовноетикетні форми комунікації у шести мовах: українській, російській, польській, німецькій, англійській та французькій.

***Ключові слова:** міжкультурна комунікація, компоненти правової міжкультурної комунікації, засоби міжкультурної комунікації, моделі міжкультурної комунікації, національні стилі взаємодії.*

Учебное пособие предусматривает изложение общей характеристики правовой межкультурной коммуникации в контексте требований подготовки юристов к проведению в Украине Евро-2012. Прокомментированы особенности взаимодействия юристов с коммуникантами из разных стран, приведены нормативные мовноэтикетные формы коммуникации в шести языках: украинском, русском, польском, немецком, английском и французском.

***Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, компоненты правовой межкультурной коммуникации, средства межкультурной коммуникации, модели межкультурной коммуникации, национальные стили взаимодействия.*

The manual provides general statement of the legal characteristics of intercultural communication in the context of the requirements for training of lawyers in Ukraine for Euro 2012. The features of the interaction of the communicants of lawyers from different countries are commented. Regulations of etiquette forms of communication in six languages such as Ukrainian, Russian, Polish, German, English and French are analysed.

***Keywords:** intercultural communication, components of legal intercultural communication, means of intercultural communication, intercultural communication model, national styles of interaction.*

Практика міжособистісних, масових міжкультурних взаємозв’язків у сучасних умовах контактування із зовнішнім світом неможлива без належних практичних навичок ведення правової міжкультурної комунікації, що особливо актуалізується напередодні проведення в Україні Євро-2012.

Сучасний рівень ефективності боротьби із масовими безчинствами, а також проявами новітніх видів злочинів залежить не лише від рівня технічної забезпеченості правоохоронних органів і якості нормативної бази, але й від наявності у практичних працівників, по-перше, знань про особливості міжособистісного спілкування взагалі, а по-друге, навичок і вмінь, що сприяють їхній грамотній організації процесуальних дій [8, с. 3].

Проблемі міжкультурного спілкування приділена значна дослідницька увага таких учених, як Ф. Бацевич, Н. Ботвина, П. Вацлавик, Т. Грушевська, О. Гойхман, Е. Мермані, П. Еванс, Г. Золотухін, Г. Калашник, А. Кривоносов, С. Шеретов та ін.. На жаль, проблеми правової міжкультурної комунікації до цього часу залишаються невирішеними. Запропонована концепція нового навчального посібника із міжкультурної комунікації правників, які братимуть участь у підготовці та проведенні масових заходів, особливо під час Євро-2012, до певної міри започаткує заповнення такої прогалини у дослідженнях вітчизняних учених.

Своєрідний дефіцит у практичних працівників у галузі ідентифікації і використання інформації із вербальних та невербальних міжкультурних джерел обмежує їхні професійні можливості. Як справедливо зазначають дослідники Я. Комісарова та В. Семенов, на жаль, часто прогалини у знаннях компенсуються за рахунок “інтуїції”, життєвого досвіду, звичних побутових уявлень або даних, які могли бути взяті у сумнівних публікаціях. Відтак гостро постає питання про необхідність одержання спеціалістами у галузі юриспруденції як загальних відомостей про особливості невербальної (та вербальної міжкультурної – А. Т.) комунікації при розкритті злочинів, так і практичних навичок використання одержаних знань [8, с. 57-58].

Мета запропонованого посібника полягає в тому, щоб більшість його порад мала пряме застосування на практиці без будь-яких вкладень додаткових засобів і придбання будь-якого устаткування. За твердженням дослідників, практичне використання інформації, вираженої у невербальній комунікації, передбачає наявність у співробітників відповідних знань і навичок, що стосуються можливих способів її одержання. Напередодні Євро-2012 настає реальна потреба і можливість освоєння вербальної і невербальної міжкультурної комунікації як державною мовою, так і іншими світовими мовами.

© Токарська А. С., 2012

Основний виклад. У концепцію навчального посібника покладений аналіз окремих вітчизняних, а здебільшого – зарубіжних спеціальних джерел у комплексі (теорії і практики міжкультурної комунікації), розглянуті різні парадигми її оцінок у правовій та психолінгвістичній науках з метою визначення змісту і ролі вербальних та невербальних засобів міжкультурної комунікації щодо забезпечення громадського порядку під час проведення масових (у т. ч. спортивних) заходів.

У запропонованому виданні систематизовані необхідні для засвоєння знання про процеси правової міжкультурної, міжнаціональної вербальної та невербальної комунікації, розкриті основні поняття як самої її сутності, так і базових елементів – лексичних засобів, а також особливості їх використання і сприйняття у комунікативному акті. Навчальний посібник до Євро-2012 уніфікує визначення змістової відповідності актуальних для таких заходів висловлювань у різних мовах та культурах – українській, польській, німецькій, російській, англійській, французькій та ін., акцентуючи увагу як на спільних правових комунікативних актах, так і на відмінних вербальних та невербальних рисах взаємодії.

Правова міжкультурна комунікація ґрунтується на теоретичних та методологічних положеннях правової аксіології, правової антропології та правової герменевтики, етносоціолінгвістичних засадах. В її основі – норми вітчизняного та міжнародного права, норми літературного юридмовлення й універсальні закони комунікації та етнокультурних відмінностей.

Етнокультурна парадигма суспільного розвитку має глибокий гуманістичний зміст і по-особливому впливає на сутність правової міжкультурної комунікації, оскільки покликана забезпечувати рівність прав та можливостей людей різних національностей в етнокультурному та загальнокультурному полі їхніх інтересів. В основі посібника – знання з етнокультурознавства через призму зіставного аналізу, які значно розширюють традиційну модель сприйняття міжетнічних взаємин і правової міжкультурної комунікації через залучення до глибокого аналізу комунікативного вияву етнокультурних особливостей, мають безпосередній вихід у соціально-духовну практику [9, с. 176].

Такий культурологічно-правовий підхід до міжкультурної комунікації, з одного боку, дає змогу пояснити поведінку суб'єктів права через соціальну диференціацію суспільства, культурні цінності та правила комунікативної поведінки. З іншого – етикоетнічні норми, що багато в чому є єдиними для суспільства і водночас певною мірою відмінні для різних національностей та соціальних груп, визначають їхню ментальну свідомість та реальну поведінку. Щобільше, що кожний феномен у культурі може набувати характеру етнічності.

Усе вищезазначене стосується праксеологічного значення у майбутній фаховій діяльності правників. Отже, призначення посібника полягає у тому, щоб користувачі засвоїли основні поняття теорії міжкультурної комунікації в їхній проекції на міжнародно-правові та національні засади спілкування, систему сформованих правил тактики правових і психолінгвістичних прийомів взаємодії під час міжособистісного, міжгрупового спілкування, масових спортивних або інших заходів.

Всі запропоновані класифікації міжкультурної комунікації не є вичерпними і можуть бути у процесі практики доповненими й уточненими.

Основною метою посібника є активна підготовка курсантів та працівників правоохоронних органів до правової міжкультурної комунікації під час проведення Євро-2012. З цих міркувань уперше у вітчизняній науці видання має суто фахове (правове) спрямування, що дає змогу поєднати знання із крос-культурної специфікації міжнаціональних взаємин, правової комунікації, етики налагодження, підтримання інтеракцій, а також запобігання взаємодії, що виникає в екстремальних ситуаціях під час міжкультурних масових заходів.

Відтак значення запропонованого посібника полягає не лише у суто практичному вимірі, а бачиться насамперед як загальнокультурологічне і правове явище. Поки що, незважаючи на значну кількість видань із міжнародного права, окремо комунікації та етики чи психології спілкування, відчутною є недостатність уваги до проблем міжкультурної правової взаємодії з філософсько-правовим аналізом чинників мови та юридлінгвістики.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Міжкультурна комунікація: довідник / Ф. С. Бацевич. – Львів, 2007. – 141 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр "Академія", 2004. – 344 с.

3. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ "Академія", 2008. – 240 с.

4. Ботвина Н. В. Міжнародні культурні традиції: мова та етика ділового спілкування: навч. посібник / Н. В. Ботвина. – К. : АртЕк, 2000. – 192 с.

5. Бредемаер К. Черная риторика: Власть и магия слова: пер. с нем. / Карстен Бредемаер. – 2-е изд. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 224 с.

6. Бурлай Є. До питання про елементарне праворозуміння: спроба логіко-лінгвістичного аналізу / Є. Бурлай // Український часопис міжнародного права. – 2003. – № 1. – С. 16–25.

7. Вацлавик П. Прагматика человеческих коммуникаций: изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон; [пер. с англ. А. Суворовой]. – М. : Апрель-Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 320 с.

8. Комиссарова Я. В. Особенности невербальной коммуникации в ходе расследования преступлений / Я. В. Комиссарова, В. В. Семенов. – М. : Юрлитинформ, 2004. – 224 с.

9. Міжнародна поліцейська енциклопедія: у 10 т. / відп. ред. Ю. І. Римаренко, Я. Ю. Кондратьєв, Є. М. Моісеєв, В. Я. Тацій, Ю. С. Шемшученко. – К. : Ін Юре, 2006. – Т. ІІІ. Поліцейський менеджмент: історія та сучасність. – 1192 с.

УДК 159.946.3:81'243 – 056.173 – 057.874

Тригуб Г. В.

МОТИВИ І ПОТРЕБИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЧИННИК ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У статті викладено результати емпіричного дослідження мотивації мовленнєвого розвитку ліворуких молодших школярів. Встановлено особливості оволодіння іноземною мовою відповідно до мотивації. Визначено психологічні особливості чуття мови, понятєвого мислення та мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: *чуття мови, понятєве мислення та мовленнєвий розвиток, оволодіння іноземною мовою, ліворукі молодші школярі.*

В статье отображены результаты эмпирического исследования мотивации речевого развития леворуких младших учеников. Установлены особенности овладения иностранным языком соответственно мотивации. Определены психологические особенности чувства языка, понятийного мышления и речевого развития.

Ключевые слова: *чувство языка, понятийное мышление и речевое развитие, овладение иностранным языком, леворукие младшие ученики.*

The results of empirical research of left-handed junior pupils' speech development motivation are highlighted in the article. The peculiarities of foreign language acquisition according to motivation are revealed. The psychological peculiarities of language feeling, concept thinking and speech development are defined.

Key words: *language feeling, concept thinking and speech development, foreign language acquisition, left-handed junior pupils.*

Відповідно до ідей вітчизняної психології мовлення Л. Виготського, Л. Засєкіної, Л. Калмикової, О. Леонтьєва та ін. останнє визначається мотивом мовленнєвої діяльності, відповідною потребою, інтенцією та настановою [1; 2; 3; 4; 5]. Класична структура мовленнєвої діяльності містить рівень автоматизованих мовленнєвих операцій, рівень усвідомлюваних мовленнєвих дій, які регулюються власними мотивами. На рівні мовленнєвої діяльності загалом виникає смислоутворювальний мотив, який зумовлює мовленнєву діяльність заради неї самої у різних життєвих ситуаціях молодшого школяра. Попри значний інтерес до мотивації мовленнєвої діяльності особистості, особливості мотивів мовленнєвого розвитку молодших школярів, зокрема відповідно до мануальної моторної міжпівкульової асиметрії, протягом довгого часу залишалися поза увагою вчених. Водночас активізація нейропсихологічних досліджень із проблеми оволодіння іноземною мовою робить проблему значущої в прикладному і теоретичному аспектах, а також надає їй актуальності.

До основного завдання цієї праці належить емпіричне вивчення мотивації та потреб мовленнєвого розвитку ліворуких молодших школярів у контексті ефективного оволодіння іноземною мовою.

Для визначення домінуючої руки серед дітей використовувалися такі методи: проби, за О. Лурією (суб'єктивна й об'єктивна оцінка ведучої руки) [6]. Серед основних Лурієвських спроб застосовувалися переплетення пальців, поза Наполеона, руки за спиною, аплодування; письмові проби малювання кіл різного розміру. Для визначення розвитку понятєвого мислення молодшим школярам пропонувалася методика "Виключення зайвого", яка охоплює 10 груп понять [7]. Для вивчення чуття мови дітей відповідно до міжпівкульової спеціалізації було використано асоціативний експеримент [2]. Дітям пропонувалося 10 слів-стимулів: огірок, город, учитель, квітка, рукавичка, темний, годинник, машина, стіл, стілець, на які вони повинні були дати першу асоціацію, що спадає на думку. Кожна відповідь-реакція аналізувалася за двома параметрами: граматична – синтагматична/парадигматична реакція; а також логічна – центральна/периферійна реакції. Для визначення мовленнєвого розвитку пропонувалася методика Еббінгауза у вигляді тексту, в якому пропущено 13 слів [7]. Для діагностики мотивів і потреб молодших школярів ми використали методику колірних ставлень Л. Собчик, яка розроблена на основі тесту Люшера та передбачає використання основних кольорів – червоного, синього, зеленого, жовтого, фіолетового, сірого, коричневого та чорного [7]. Кожен із цих кольорів несе власне навантаження у визначенні мотивів молодших школярів.

У дослідженні взяли участь учні 3-4 класів спеціалізованих шкіл м. Луцька № 1 та № 5, Луцької гімназії № 18 в кількості 204 осіб, серед них 24 дитини виявилися ліворукими. Вчителі таких дітей підтвердили їхні відповіді стосовно ведучої лівої руки.

Основні результати дослідження. Відсотковий розподіл колірних ставлень праворуких і ліворуких дітей поданий у таблиці 1.

© Тригуб Г. В., 2012

Таблиця 1
Відсотковий розподіл колірних ставлень праворуких і ліворуких дітей

Колір	Мотиваційні характеристики	Відсоток праворуких дітей, обравши колір	Відсоток ліворуких дітей, обравши колір
Червоний	Тип реагування: лідерство, провідний мотив: досягнення успіху, провідна емоція: агресивність, позиція: мужність; потреба: досягнення, влада, цілеспрямованість, висока пошукова активність	11,1%	16,7%
Синій	Тип реагування: сенситивність, потреба в розумінні; мотив: прагнення уникати невдачі; емоція: песимістичність; позиція: жіночість, потреба у прихильності, комфортності, захисті	4,4%	0,0%
Зелений	Тип реагування: опірність, наполегливість; мотив: утримання позицій; позиція: зрілість; потреба в утриманні власної позиції, агресивність захисного характеру	14,4%	0,0%
Жовтий	Тип реагування: спонтанність, нестійкість інтересів, мотив: емоційна втягненість; емоції: оптимістичність; позиція: інфантилізм; потреба в соціальній активності, емоційній втягненості, спілкуванні, яскравих переживаннях	30,0%	4,2%
Фіолетовий	Потреба у відході від реальної дійсності, ірраціональність, суб’єктивізм, індивідуалістичність, емоційна незрілість;	26,1%	58,3%
Сірий	Потреба у спокої, відпочинку, пасивність	3,9%	0,0%
Коричневий	Потреба у послабленні тривоги, прагнення до психологічного і фізичного комфорту	1,7%	0,0%
Чорний	Потреба у незалежності через протест, негативізм у ставленні до авторитетів, опору ззовні	8,4%	20,8%

Як видно з таблиці, існують відмінності у розподілі колірних ставлень молодших школярів відповідно до ведучої руки. Так, у вибірці дітей із ведучою правою рукою найпоширенішим є вибір жовтого кольору. Цей колір характеризує мотивацію цих дітей як таку, що виражає нестійкість і спонтанність інтересів, емоційність, оптимістичність, певний інфантилізм, а також потребу у значній соціальній активності.

Соціальна активність є гарним підґрунтям для розвитку іншомовного мовлення учнів, адже вона часто виражається у комунікативній діяльності, яка потребує розвинених мовленнєвих дій. Такі мотиваційні характеристики цих дітей зіставляються із даними у віковій психології щодо характеру і темпераменту молодших школярів, яким притаманна імпульсивність, емоційна лабільність, упертість, недостатній розвиток вольової регуляції.

У ліворуких дітей найпоширенішим кольором є фіолетовий, який виражає такі мотиваційні особливості, як потребу у відході від реальної дійсності у світ мрій і власних думок, ірраціональність, суб’єктивізм, індивідуалістичність та емоційну незрілість. Такі особливості, на наш погляд, пов’язані із домінуванням правопівкульової діяльності мозку цих дітей. Враховуючи ці особливості мотиваційної сфери, варто побудувати таким чином процес оволодіння іноземною мовою, щоб він супроводжувався позитивною емоційною насиченістю і давав змогу реалізувати індивідуальність кожної дитини.

Як свідчать дослідження О. О. Леонтьєва [4; 5], оволодіння іноземною мовою ґрунтується на загальних закономірностях мовленнєво-мисленнєвої діяльності та рівні мовленнєвого розвитку загалом. До найважливіших аспектів мовленнєво-мисленнєвої діяльності, які повною мірою визначають особливості оволодіння іноземною мовою, на наш погляд, належить чуття мови, поняттєве мислення та мовленнєвий розвиток. Рівень сформованості вищезазначених конструктів визначають ефективність оволодіння мовою, як рідною, так і іноземною.

Для встановлення особливостей рівня мовленнєвого розвитку, поняттєвого мислення та чуття мови ліворуких і праворуких дітей, відповідно до мотиваційних особливостей, було здійснено їх ґрунтовний аналіз з урахуванням колірних ставлень. Для статистичної обробки даних ми використали непараметричний метод порівняння незалежних вибірок із допомогою критерію Н. Краскала-Уоллеса. Визначені рангові статистики відповідно до кожного показника мовленнєво-мисленнєвої діяльності подано у таблиці 2, 3, 4. Провідними особливостями мовленнєво-мисленнєвої діяльності є парадигматичні реакції (як показник чуття мови – рівня сформованості інтуїтивно-почуттєвого відображення дійсності для встановлення візуальних, функціональних відношень між різними явищами і предметами), центральні реакції (як показник рівня володіння мовою).

Таблиця 2

Рангові статистики парадигматичних реакцій (чуття мови) для груп із різними колірними ставленнями

№ з/п	Групи з різними колірними ставленнями	Середні ранги парадигматичних реакцій
1	Сірий колір	142,50
2	Червоний колір	135,29
3	Жовтий колір	114,75
4	Зелений колір	104,08
5	Чорний	91,86
6	Фіолетовий	90,98
7	Коричневий	59,00
8	Синій	12,50

Таким чином, найкращим ґрунтом для зростання парадигматичних реакцій як основи для чуття мови і розвитку поняттєвого мислення особистості є такі мотиваційні особливості: потреба у спокої, мисленнєвій поміркованості, емоційній зваженості. Гарним також підґрунтям є мотиваційні особливості, спрямовані на досягнення успіху, відповідно самоствердження, лідерства, високої пошукової активності. Іншими словами, сформоване чуття мови, з одного боку, виражене у рефлективності як уникання надлишкової імпульсивності при породженні мовної асоціації на різні фрагменти навколишньої дійсності, а з іншого боку, – активності, мовленнєво-мисленнєвій активності зокрема.

Жовтий колір, який є найпоширенішим у вибірці праворуких дітей і означає нестійкість та спонтанність інтересів, оптимістичність, соціальну активність, також супроводжується високими показниками парадигматичних реакцій, що створює сприятливі умови для оволодіння іноземною мовою. Фіолетовий колір, який є найпоширенішим серед ліворуких дітей, має низькі рангові показники, що свідчить про необхідність створення психолого-педагогічних умов для оволодіння іноземною мовою ліворукими дітьми.

Іншим проявом чуття мови є сформованість центральних асоціативних реакцій. Рангові статистики відповідно до центральних реакцій подано у таблиці 3.

Таблиця 3

Рангові статистики центральних реакцій (чуття мови) для груп із різними колірними ставленнями

№ з/п	Групи з різними колірними ставленнями	Середні ранги парадигматичних реакцій
1	Сірий колір	168,50
2	Червоний колір	127,94
3	Зелений колір	121,83
4	Чорний колір	118,18
5	Жовтий колір	110,99
6	Фіолетовий	76,69
7	Коричневий, синій	69,50

Результати рангових статистик також засвідчують найвищу сформованість центральних реакцій як прояв чуття мови у вибірці із домінуванням сірого кольору. За М. Люшером, сірий колір обирається тими людьми, які хочуть уникнути надлишкового емоційного збудження. Можна припустити, що саме емоційна витриманість слугує гарним підґрунтям для ефективної аналітико-синтетичної діяльності. Окрім цього, сірий колір виражає прагнення до стабілізації, потребу в інтеграції у групу, що також зумовлює комунікативну активність особистості. Жовтий колір має нижчі рангові значення центральних реакцій порівняно із парадигматичними реакціями, що пов'язано очевидно із надлишковою імпульсивністю та активністю у породженні асоціацій. Ще нижчі показники парадигматичних реакцій притаманні групі з домінуванням фіолетового кольору. Саме цей колір є найбільш поширеним у вибірці ліворуких дітей та супроводжується сенсибілізацією, підвищеною чутливістю, прагненням до ототожнення себе із прекрасним. Рангові статистики відповідно до сформованості поняттєвого мислення подано у таблиці 4.

Як і в попередніх показниках мовленнєво-мисленнєвої діяльності, найвищий рівень поняттєвого мислення притаманний дітям із домінуванням ставлення до сірого кольору. Досить сформованим є поняттєве мислення із домінуванням жовтого кольору, яке притаманне праворуким дітям. Рівень сформованості поняттєвого мислення із вибором фіолетового кольору, що характерне для ліворуких дітей, не є сприятливим для розвитку поняттєвого мислення. Рангові статистики відповідно до сформованості мовленнєвого розвитку подано у таблиці 5.

Таблиця 4

Рангові статистики показників понятєвого мислення для груп з різними колірними ставленнями

№ з/п	Групи з різними колірними ставленнями	Середні ранги парадигматичних реакцій
1	Сірий колір	161,50
2-3	Червоний, зелений кольори	132,50
4	Жовтий колір	108,56
5	Фіолетовий колір	92,42
6-7	Коричневий, синій кольори	74,56
8	Чорний колір	55,73

Таблиця 5

Рангові статистики показників рівня мовленнєвого розвитку для груп з різними колірними ставленнями

№ з/п	Групи з різними колірними ставленнями	Середні ранги парадигматичних реакцій
1-2-3	Сірий, синій, коричневий	140,50
4	Жовтий колір	115,82
5	Фіолетовий колір	111,42
6	Зелений колір	107,69
6-7	Чорний колір	67,70
8	Червоний колір	63,58

Найвищі показники рівня мовленнєвого розвитку притаманні групам із сірим, коричневим та синім кольорами. Група із переважним вибором коричневого кольору характеризується такими мотиваційними особливостями, як потреба у послабленні тривоги, прагнення до психологічного і фізичного комфорту, який очевидно досягається в результаті задоволення комунікативних потреб зокрема.

Синій колір супроводжується такими особливостями, як сенситивність та потреба в спілкуванні, прагнення уникати невдачі, необхідність у психологічному комфорті та прихильності. Таким чином, рівень мовленнєвого розвитку супроводжується прагненням до отримання фізичного і психологічного задоволення. Для отримання цього задоволення дітям важливо реалізовувати свої мовленнєві мотиви та інтенції.

Результати емпіричного дослідження мовленнєво-мисленнєвої діяльності молодших школярів відповідно до їхніх мотивів і потреб дають змогу дійти висновків про те, що мотивація праворуких дітей, яка вирізняється соціальною активністю і комунікабельністю, є більш сприятливою для оволодіння іноземною мовою порівняно з ліворукими дітьми. Це свідчить про необхідність створення відповідних психологічних умов для ефективного оволодіння іноземною мовою ліворукими молодшими школярами, що й становить перспективи наших досліджень.

Література:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь : [Психол. исслед.]. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с. – (Собрание трудов).

2. Засєкіна Л. В. Чуття мови як важливий психолінгвістичний феномен // Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” / гол. ред. О. О. Селіванова]. – Переяслав-Хмельницький: ПП “СКД”, 2009. – Вип. 4. – С. 43-51.

3. Калмикова Л. О. Психолінгвістичні принципи розвитку мовленнєвої діяльності в старших дошкільників / Л. О. Калмикова // Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” / гол. ред. О. О. Селіванова]. – Переяслав-Хмельницький: ПП “СКД”, 2009. – Вип. 4. – С. 51-56.

4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 288 с.

5. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. / А. А. Леонтьев; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Воронеж : Моск. психолого-социальный институт : МОДЭК, 2001. – 448 с. – (Психологи отечества).

6. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / Александр Романович Лурия. – М. : Из-во Моск. Ун-та, 1969. – 504 с.

7. Терлецька Л. Г. Психодіагностика розвитку від року до десяти / Лариса Григорівна Терлецька. – К. : Главник, 2008. – 192 с. (Серія “Психол. інструментарій”).

УДК 370:008

Фофанова Л. В.

ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ МОЛОДІ

У статті розглядається взаємозв'язок між освітою і культурою в межах глобальних процесів соціокультурної трансформації, інформатизації та соціально-психологічних наслідків.

Ключові слова: *освіта, культура, людство, свідомість, психологічні наслідки, модернізація освіти.*

В статье рассматривается связь между образованием и культурой в рамках глобальных процессов социокультурной трансформации, информатизации и социально-психологических последствий.

Ключевые слова: *образование, культура, человечество, сознание, психологические последствия, модернизация образования.*

This article researches relation beetwen education and culture in the framework of global prouses of cocial cultural transformation, information and social – psychological impacfs.

Key words: *education, culture, mankind, counsouness, psychological impacts, modernization of education.*

Однією з актуальних проблем психології завжди були проблеми молодого, вступаючого в життя покоління. Це проблеми адаптації й ідентифікації в соціумі, місце в соціокультурній трансформації та ціннісних орієнтаціях, формування смисложиттєвих орієтирів у сучасному світі – від локального до глобального рівня, проблеми самозатвердження у своїй віковій категорії та соціумі й ін. Не останню роль в вирішенні цих проблем відіграє вся система освіти – від закладу навчальної ланки до ВНЗ. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – виявити соціальну роль освіти в суспільстві. Завдання роботи – показати роль освіти у вирішенні студентської молоді.

Розгляд проблем трансформації світоглядних та соціокультурних орієнтирів молоді на сучасному етапі розвитку суспільства став можливим завдяки фундаментальним дослідженням цього тематичного поля такими фахівцями, як: А. Архангельський, З. Барбашова, Ю. Вишневький, Л. Коган, В. Кремень, М. Михальченко, С. Попов, Ян Щепанський, А. Арнольдов, В. Андрущенко, В. Борисов, В. Давидович, А. Дорошенко, М. Злобіна, І. Кан, С. Кримський, Л. Сохань, М. Тарасенко та ін.

Сама освіта визначається як соціальний інститут духовного процесу формування людини. Освіта – це культурно-історичне середовище, спосіб збереження, передача та примноження накопичень духовної культури людства, народів, націй, етносів. Такий широкий підхід виступає як методологічна засада до виявлення об'єктивної ролі освіти в долях людей та всіх інших суб'єктів цивілізації.

Ця методологія в психологічному просторі наводить на дослідження впливу освіти на формування особистості, її психіки, а також залежності ефективності освіти від стану і розвиненості психіки того, хто навчаються. Психологія досліджує психологічні закономірності навчання як процес придбання і закріплення способів діяльності індивіда, як навчальну діяльність, спрямовану на оволодіння системами предметно-пізнавальних дій, узагальнених у формі теоретичних знань. Щодо соціальної психології, то вона розглядає людину як суб'єкта навчальної діяльності в рамках освіти як соціальної організації. Соціальна поведінка людини при цьому вивчається в структурі опосередкованих ціннісних систем, норм і цілей, тобто як поведінка людини, приналежної до організації. Серед соціально-психологічних проблем освіти вчені виділяють такі: подолоння психології відчуження між закладами освіти й учнями (студентами); вияв законів і соціальних технологій освіти, закладених в організацію навчальної діяльності, щоб психологічно не подавляти людську індивідуальність; освіта має сприяти самоактуалізації учнів і вчителів, їх нормальному саморозвитку, соціально-психологічному функціонуванню, збереженню психологічного здоров'я. В педагогічній психології – це допомога учням і студентам оволодіти системою наукових знань та пізнавальних вмінь і навичок та формуванні на їх підставі світогляду, моральних і загальнолюдських цінностей, особистісного висококультурного саморозвитку та розвитку її індивідуальних творчих потреб, сил і здатностей [5, с. 3-5].

Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій розглядає український вчений В. І. Кушерець. Знання через освіту, на думку цього автора, повинно забезпечити в комплексі інтелектуальний прогрес. Він згрупував та систематизував "основні напрями інтелектуальних зусиль", просування якими відкриває можливості стабільного розвитку суспільства і його переходу в нову якість. Ці напрями можна звести до таких:

– захист життя і досягнення умов безпечного існування окремих людей і цілих народів;

– технологічні прориви на базі високих і маловитратних (включаючи інформаційні) технології;

© *Фофанова Л. В., 2012*

– подолання техноцентризму науки й освіти, прискорене нарощування знань щодо людини та суспільства;

– подолання неконтрольованого науково-технічного прогресу з наслідками, що завдають збитків особистості та природному оточенню;

– подолання низки особливо небезпечних сучасних хвороб і збільшення тривалості життя людей;

– подолання масового голоду й убогості в слаборозвинених регіонах планети, особлива увага – зменшенню дитячої смертності;

– скорочення розриву між багатими і бідними класами, прошарками, суспільствами, націями;

– підвищення морального рівня та духовності людей і етносів;

– підвищення надійності та безпеки життя людей і народів за рахунок зменшення небезпечних наслідків природних і соціальних катастроф, включаючи різні види агресії;

– забезпечення інформаційного комфорту і на цій основі – кращих умов для самореалізації особи [4, с. 8].

Будь-який навчальний заклад – від класичної школи до вищих навчальних закладів – це культурно-просвітницькі організації держави. Тому поняття “навчальний заклад” кваліфікується фахівцями як “вид соціальної організації, призначенням якої є передача, засвоєння і наслідування попереднього культурно-історичного досвіду” [5, с. 119].

Соціально-психологічні проблеми навчальних закладів як офіційних організацій стають більш зрозумілими, якщо взяти до уваги те, що в школах і вищих навчальних закладах діють організовані адміністрацією закладу академічні групи, які “не можуть діяти просто як людські групи, тобто тільки на засадах ціннісних орієнтацій, консолідації та самоуправління. “Це означає, – зазначають дослідники, – що в їх просторі взаємодіють такі спільноти з суттєво відмінними інтересами, мотивами поведінки та ін. Їх не можна об’єднати на тільки на добровільній основі, потрібні звісно примушення й адміністративний контроль. Хоча все це не ознака того, що в глибині соціальної настанови немає або не потрібна групова консолідація. Однак вона тут займає підпорядкований стан: є не самоціллю, а засобом для досягнення інших цілей” [5, с. 121].

Соціально-психологічна робота у цих офіційних закладах має виходити з того, що для її ефективності потрібно брати до уваги обов’язковий і примушувальний характер, формальний груповий контроль, адміністративний нагляд з їх можливими санкціями. Основним механізмом міжіндивідуальної взаємодії є соціальна роль як персоніфікація статуса в академічній групі. У соціальній організації вона відходить на задній план, знаходиться в тіні, як зауважують дослідники цього питання [5, с. 121].

Соціальні психологи повинні брати до уваги той реальний факт, що статусні межі в соціальній установі дуже обмежені. Можливо ще більше обезлюднення взаємин є законом функціонування соціальної організації. Тут має значення не особистість, як у групі, а функція. Те ж саме стосується, як зауважують соціологи, і до престижної стратифікації. Якщо у групі престиж проявляється як групове схвалення деяких дій, то соціальній організації він майже цілком заданий посадовим становищем. Крім того, як вважають дослідники, становище учня в групі й організації – різне: в групі головний чинник – це приналежність до неї. А для всього закладу – це не обов’язково, тут діють примусові інструментарії [5, с. 121-122].

Якщо в академічній групі її психологічний клімат є одним із основних регуляторів взаємовідношень, то в соціальній організації (навчальному закладі) він – допоміжний. Якщо в соціальній групі має місце групова пам’ять (відображена в фольклорі, слухах, в усталених моделях поведінки та ін.), то в соціальній організації функціонує інший формат пам’яті (архів, музей та ін.). Академічна група захищає свій простір за допомогою культури: мови, специфічного стилю поведінки, самоізоляції в групі (яка є референтною для учня – групою підтримки), символічного формально-психологічного тиску з боку однокласників (у школі) або одногрупників – у вищому навчальному закладі. Соціальна організація має свою офіційну службу захисту (і чим сильніша організація, тим сильніша й служа захисту). У соціальній групі учня (студента) захищають однокласники (одногрупники) згідно з його моральним статусом і місцем серед колег.

У зв’язку з цим соціологічним рокладом “групи” й “організації” принципово змінюється і весь зміст колективної діяльності: якщо в групі – це поведінкова консолідація, підвищена згуртованість, інтеграція ціннісних орієнтацій і шаблонізація поведінки, то в соціальній організації – просто ефективність сумісної діяльності. В останньому випадку діють закони узгодження між цілями і засобами, правилами внутрішнього розпорядку і контролем, правами й обов’язками, обов’язками і делегованими повноваженнями, примусом і нагородами, особистістю та її функцією, завданнями і ресурсами, перспективними стратегіями й оперативним керівництвом і т. ін. [5, с. 122].

Усе це – об’єкт для опрацювання соціальними психологами. Як зазначають соціологи: “Навчальні заклади – це перш за все комунікативні суспільства, в яких спілкування домінує над відношеннями. Значення має не авторитет влади, а влада авторитету… Виконавці (учні і студенти) є фізично або соціально незрілими групами, що також додає специфіки процесу організаційної взаємодії. В навчальних

закладах зіставляються різні покоління (перш за все дорослі і діти), культури, форми соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, представники соціальних прошарків суспільства" [5, с. 126].

Навчальні заклади менш за все організовані формально. Крім того, вони чинять супротив завищеному адмініструванню та бюрократизації, часто керуються в цьому високим рівнем своєї історичної духовно-культурної спадщини. В цих умовах кожне нове покоління і учнів, і вчителів повинне вміти вибудовувати свої взаємини, відстоювати своє місце на мікро – і макро рівні – в академічній групі та в закладі в цілому.

Психологи мають урахувати і такі чинники, що навчальний заклад належить до сфери обслуговування. А в умовах платної освіти – це вагомий чинник: за свої гроші студент має потребувати від вищого навчального закладу більш професійних знань від кафедр та професорсько-викладацького складу. Тут має спрацьовувати ідеологія служіння. Без зміни психології всього викладацького складу й адекватного розуміння того, що професор працює у сфері обслуговування та надає свої знання як сервіс, буде вічна дисгармонія у стосунках між студентами і викладачами, кожен з них буде захищати свої позиції і доводити свою правоту.

Як тільки в навчальному закладі спрацює ідеологія служіння, то не забаряться увімкнутися і психологічні механізми: підвищиться роль особистої харизми, особливо для лідерів навчального закладу. Говорячи про медичну і педагогічну освіту, В. М. Александровська у своїй статті "Освіта – це гуманітарна модель життєдіяльності" зауважує: "Вони забезпечують створювання інтелектуального, економічного, морального, культурного потенціалу країни. Освіта – важлива галузь духовного виробництва. Лікарі і педагоги завжди об'єднувались єдиною ідеєю – слугуванню Богу, державі, вітчизні і готували громадян до такого служіння. Ці дві професії втілюють у собі всебічне і божественне. Загальнолюдські цінності – істина, добро, краса – були й зостаються моральним імперативом побудови медичної та педагогічної освіти. Загальним є і завдання формування, збереження і відновлення екології людини: її тілесного і духовного здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, моральності. Обидва види освіти, як і вся вона в цілому, повинні заложити в особистості механізми розуміння, взаєморозуміння, спілкування, співробітництва. Там, де освіта пам'ятає про ці цінності, вони з абстракції перетворюються на імена. Ми пам'ятаємо імена носіїв моральних взаємин у медицині та педагогіці – Павлова, Сеченова, Пирогова, Сухомлинського, Ушинського, Макаренка та ін. Гете зазначав: "Приймаючи людину такою, яка вона є, ми робимо її гірше; приймаючи її ж такою, якою вона повинна бути, – ми примушуємо її бути такою, якою вона може стати…". "Медична і педагогічна освіта – це процес професійного становлення лікаря і педагога в культурі", – заключає В. М. Александровська [1, с. 16-17].

У цих умовах зростає актуальність психологічної підготовленості як учнів, так і вчителів. Треба пам'ятати і про те, що суспільство – це динамічне явище, воно знаходиться в постійному русі, в соціокультурній трансформації, як підкреслюють філософи і соціологи. Тому психологи повинні вчасно реагувати на соціальну динаміку і допомагати учням і вчителям – якщо це навчальні заклади – без затримок адаптуватися до змін, встигати відповідно соціалізуватися та ін.

Наприклад, сучасна соціалізація дітей набагато відрізняється від соціалізації їх батьків. Якщо їх батьки в традиційному суспільстві соціалізувались переважно за допомогою сім'ї та найближчого оточення, то у сучасному суспільстві з'явилася безліч каналів впливу на соціальне становлення людини, завдяки тотальному засиллю комп'ютерізації й інформатізації всіх сфер людського життя, інтернету, засобам маової інформації. На молодь впливає молодіжна субкультура, відвертість якої жахає батьків, далеко не толерантне спілкування і конфліктність поколінь, світогляд, що формується, який теж не завжди з розумінням сприймається батьками, дорослими та навколишніми. Психологічним невмінням обертаються потреби молоді ідентифікуватися до своєї соціокультурної групи. Як наслідок психологічного невміння спілкуватися, незнаходження свого місця в соціокультурному оточені, незнання своєї особистісної "Я-концепції", молодь затягують секти, притони, наркотики, алкоголь тому, що вона культурно і психологічно неграмотна і не взмозі самовизначитися.

Досліджуючи позитивне і негативне в субкультурі, дослідник цього питання Є. О. Васильчук зазначає: "Найдоступнішою соціальною сферою, у якій молодь може проявити власну самостійність, уміння приймати рішення і керувати, організовувати й організовуватися, є дозвілля, що сприймається юнацтвом як основна сфера життєдіяльності, і від задоволеності якої залежить загальна задоволеність життям молодої людини. Така соціалізуюча та культуротворча діяльність молодіжної субкультури, зміщуючись у світ ілюзій та фантазій, набуває ознак гри, що проявляється в театралізації, артизації, карнавалізації, імпровізаційності життя. Соціальними передумовами поширення молодіжної субкультури стала проблема адаптації, складність інших, окрім пропонованих масовою культурою, механізмів рекреації, порушення традиційних механізмів ідентифікації тощо" [2, с. 44].

Як показують наші дослідження, проведені в середній та вищій школах, основною базовою проблемою психологічної дезадаптації молоді в суспільстві є її низький рівень соціокультурної підготовки. Про те ж саме пишуть і наші колеги. Так, Е. О. Васильчук зазначає: "Молодіжну субкультуру відріз-

няє незалученість до базової, переважно масової культури суспільства, причому ця “незалученість”, враховуючи бажання молоді привернути до себе увагу оточення, обертається “симбіозом епатажних, ескапістських і протестних форм цієї субкультури. На думку автора, це дає можливість молодіжній субкультурі виконувати роль своєрідного компенсаторного механізму, що має створювати противагу цінностям масової культури і проявляється як своєрідна захисна реакція культури від самознищення та один з механізмів самозбереження культури” [2, с. 45].

На нашу думку, один із напрямів роботи шкільних та вишівських психологів має бути звернення уваги на молодіжну субкультуру з метою допомогти молоді зайняти через неї достойне місце в суспільстві, допомогти молоді поставити їй на службу все найгарніше, що є в субкультурі. Дослідники субкультурної проблематики пишуть: “Разом з тим, молодіжна субкультура здатна виконувати низку позитивних функцій як агент соціалізації, серед яких виокремлюються такі: соціальна адаптація до соціальних змін і суспільства в цілому; самоідентифікація, що дозволяє молодій людині визначити власний статус; самореалізація, що дозволяє молодій людині реалізувати свої здібності, інтереси і самоствердитися; передавання специфічних цінностей, уявлень і настанов, властивих певній соціальній групі чи спільноті, що значною мірою відтворюються в молодіжній субкультурі через її носіїв – молодь; інтеграція молоді на підставі загальних цінностей, ідей, настанов, як правило, з метою протистояння світу культури дорослих або демонстрації своїх можливостей, таланту та світогляду; набуття певної незалежності від дорослих, звільнення від їх опіки; забезпечення переходу молодих людей зі світу дитинства у світ дорослих на підставі задоволення потреби в самовираженні та самоствердженні, особливо тоді, коли традиційним шляхом це зробити складно або неможливо” [2, с. 45].

Сучасне суспільство знаходиться на такому рівні своєї соціокультурної трансформації, що може запропонувати молоді стереотипи мислення, відсутність потреб в саморозвитку та ін. З цього ж приводу С. В. Довженко зазначає: “Реклама, преса, телебачення, література, кіно – нині проголошує цілком певний образ, стереотип сучасної молодої людини, якій потрібно “все і відразу”. Крім того, в умовах зростання соціальної напруженості сучасного суспільства особистості стає об’єктивно важко визначити власні ціннісні орієнтири. Молодь, з огляду на свої фізіологічні особливості, тяжіє до колективного спілкування. А в масі, як відомо, стираються індивідуальні досягнення окремих людей, зникає їх своєрідність, расове несвідоме виступає на перший план. При анонімності, а також безвідповідальності мас, зовсім зникає відчуття відповідальності, яке завжди індивіда стримує. Звідси всезростаюча агресивність серед сучасної молоді, конфліктність. Крім відходу слабкої особистості від істинно індивідуального до помилкового масового, існує й інша крайність – відречення від реальності, обрання віртуального спілкування як основного. Сучасна молода людина, охоплена серйозними психологічними і моральними проблемами, сьогодні може “піти” в Інтернет, де по інший бік екрана виявляться живі люди, яким немає різниці, як ви виглядаєте, який у вас соціальний статус. Це забезпечує легке спілкування” [3, с. 48-49].

Дослідник у галузі цінностей сучасної молоді В. Е. Семенов пише: “Неблагоприйнятним чинником у сучасній ціннісній структурі молоді є відсутність чіткого зв’язку між роботою і грошима. Якщо за радянських часів цей зв’язок був ослаблений, то зараз він зовсім відсутній. Так, як одні отримують великі гроші шляхом авантюр і маніпуляцій, а інші, буквально каторжно працюючи (іноді на кількох роботах), мають неадекватно маленьку зарплату. Підлітки і молодь це прекрасно фіксують” [6, с. 40]. Цей автор також дослідив стан української молоді на предмет її ставлення до глобальних цінностей. З цього приводу результати свого дослідження В. Е. Семенов описує таким чином: “При цьому українська молодь не переймається сьогодні світовими проблемами. Ціннісний світ для української молоді несе в собі мотивації, що знаходяться в іншій площині: повноцінна робота, дозвілля, віра у власні сили, безпека сім’ї, стійкі особисті взаємини. Для сучасної молоді важливим сьогодні є: гроші, освіта і професія, ділова кар’єра і задоволення; вона більше орієнтована на індивідуальні цінності”. І далі: “Акценти життєвих очікувань молоді помітно змістилися – посилюється висока вимогливість до себе в питаннях підготовки до життя. Це змушує молодь ставити перед собою завдання з оволодіння сучасною освітою і професією, при цьому тривогу викликає посилююча нерозбірливість у засобах досягнення ними “життєвого успіху”. Простежується зниження соціально акивної молоді, знижуються культурні запити, спостерігається криза ідеалів і втрата духовних орієнтирів” [6, с. 40].

Таким чином, підсумовуючи матеріал дослідження, зазначимо декілька висновків: по-перше, освіта володіє значним потенціалом формування ментальності, свідомості, культури кожного підростаючого покоління людей; по-друге, сучасна освіта в умовах різноманітного світу, що глобалізується, множить людей з деформованою ментальністю; по-третє, втручання психологів у вирішення суспільством цих проблем важко переоцінити, вони можуть і повинні об’єднатися з філософами, соціологами, педагогами, в допомозі суспільству і державі у вихованні гідної молоді, в її адекватній адаптації до життя.

Література:

1. Александровская В. Н. Образование – Это гуманитарная модель жизнидеятельности // Быть лидером. – 2010. – № 2 (12). – С. 16-17.

2. Васильчук Е. О. Фактори формування субкультурних ідентичностей сучасної молоді / "Антикризова стратегія регіональної молодіжної політики". – Матеріали конференції "Регіональна молодіжна політика як шлях розбудови української державності". – Донецьк, 2012. – С. 44-45.

3. Довженко С. В. Ценностные ориентации украинской молодежи в условиях глобализации / "Антикризова стратегія регіональної молодіжної політики". – Матеріали конференції "Регіональна молодіжна політика як шлях розбудови української державності". – Донецьк, 2012. – С. 48-50.

4. Кушерець В. І. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій. – К. : "Знання України", 2004. – 247 с.

5. Пукашевич Н. П., Солодков В. Т. Социология образования. Конспект лекций. – К., МАУП. – 1997. – 224 с.

6. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи / В. Е. Семенов // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 37-43.

УДК 373.51+371.134:65.015.25

Хацаюк Н. С.

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В “ШКОЛАХ МАЙБУТНЬОГО”

У статті уточнено межу застосування поняття “ефективність” для педагогічних процесів, а також розкрито поняття “ефективність науково-методичної роботи”, здійснено порівняльну характеристику цих двох понять. На основі досліджень провідних науковців проаналізовано критерії ефективності науково-методичного забезпечення в загальноосвітніх навчальних закладах. Розглянуто критерії ефективності науково-методичної роботи в “Школах майбутнього”.

Ключові слова: *ефективність науково-методичної роботи, критерії ефективності, “Школа майбутнього”.*

В статье уточнены границы применения понятия “эффективность” для педагогических процессов, а также раскрыто понятие “эффективность научно-методической работы”, осуществлена сравнительная характеристика этих двух понятий. На основе исследований ведущих ученых проанализированы критерии эффективности научно-методического обеспечения в общеобразовательных учебных заведениях. Рассмотрены критерии эффективности научно-методической работы в “Школах будущего”.

Ключевые слова: *эффективность научно-методической работы, критерии эффективности, “Школа будущего”.*

In this article applying borders of a concept “effectiveness” for pedagogical processes are specified, and concept “scientific-methodical work effectiveness” is also opened, comparative characteristics of these two concepts is made. Criteria of scientific-methodic support effectiveness in the secondary schools were analyzed on the basis of leading scientists’ researches. Criteria of scientific-methodical work effectiveness in the “School of Future” are examined.

The key words: *scientific-methodical work effectiveness, criteria of effectiveness, “School of Future”.*

Одним із стратегічних завдань розвитку середньої освіти, визнаних у Законі України “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Державній цільовій соціальній програмі “Школа майбутнього” на 2007-2010 роки, Положеннях “Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад” та “Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності”, є участь загальноосвітніх навчальних закладів в інноваційній діяльності, що виявляється в проведенні на їх базі педагогічних експериментів. Ефективне вирішення цього завдання передбачає створення системи науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в експериментальних навчальних закладах, зокрема в “Школах майбутнього”.

Аналіз педагогічної літератури, нормативних документів, досвіду роботи з обраної проблеми свідчить про те, що організація науково-методичної роботи в навчальних закладах належить до надзвичайно важливих завдань модернізації системи загальної середньої освіти. Так, питання ефективності науково-методичного забезпечення в загальноосвітніх навчальних закладах знайшли своє відображення в дослідженнях провідних учених: Ю. Бабанського, Б. Гадзецького, А. Єрмоли, І. Жерносека, В. Крижко, В. Лізинського, В. Павленка, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, М. Поташника, В. Пуцова, О. Сидоренка, К. Старченка, Б. Тевліна. Таким чином, вивчення науково-педагогічної літератури і досвіду роботи середніх закладів освіти показало, що сучасні науковці визначають і певною мірою розкривають критерії ефективності науково-методичної роботи в загальноосвітніх школах. Проблема залишається в тому, що відсутнє дослідження, яке виокремлювало б та обґрунтовувало критерії ефективності науково-методичного забезпечення в експериментальних навчальних закладах. Розглядалися лише окремі аспекти проблеми. Таким чином, має місце суперечність між недостатньою розробленістю проблеми і практичною необхідністю у визначенні критеріїв ефективності науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах.

На підставі вищевикладеного, метою цієї статті є розгляд критеріїв ефективності науково-методичної роботи в “Школах майбутнього”.

Реформування загальної середньої освіти передбачає реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини. Основою якісного розвитку й вдосконалення особистісних, професійних та ділових якостей педагогічних працівників, підвищення їх педагогічної майстерності є ефективне функціонування науково-методичної роботи.

© Хацаюк Н. С., 2012

Звертаючись до вирішення питання ефективності науково-методичної роботи в закладах освіти, уточнимо межу застосування поняття "ефективність" для педагогічних процесів.

У загальній формі поняття "ефективність" означає ступінь наближення до максимального чи оптимального результату при мінімумі негативних наслідків або витрат [2, с. 29]. Поняття ефективності відбиває дух сучасності, воно набрало статусу загальнонаукового поняття і сьогодні активно використовується у повсякденній практиці. Ефективними називають дії чи способи дій, які приводять до результату, що задуманий як мета.

Педагогічна наука досліджує різноманітні аспекти ефективності, а саме: щодо процесу учіння І. Зязюн виділяє два основні напрями підвищення його ефективності: розробка комплексу засобів, які сприяють збільшенню питомого обсягу засвоєної інформації за одиницю навчального часу та збільшення якості отримання знань [10, с. 45-46]. В. Блінов ефективність навчання характеризує як похідну якості, один із основних наслідків оптимізації навчання [2, с. 6]. В. Симонов зазначає, що ефективність навчальної діяльності вчителя визначає досягнення освітніх та виховних цілей в оптимальний термін, вона тісно пов'язана з якістю навчання [14, с. 15]. Л. Даниленко визначає ефективність діяльності керівника як залежність стилю управління від середовища, в якому він працює [6, с. 180].

Управління як вид діяльності забезпечує ефективне досягнення організацією поставлених цілей. Ефективність управління розглядається у широкому розумінні як певний рівень ефекту та ступінь його приросту, що досягається за допомогою тих чи інших витрат внаслідок цілеспрямованого розвитку системи; у вузькому – результат раціонального використання методів управління та впливу на неї управлінських рішень [7, с. 58].

Використовуючи поняття "ефективність", визначаємо якісно й обов'язково кількісно, як реалізована певна теоретична можливість досягнення мети. Відтак варто достатньо точно провести порівняння цієї можливості із самою метою, але спочатку необхідно виконати вимірювання, а потім за визначеним критерієм здійснити порівняння [2, с. 10].

Педагогічна наука розглядає ефективність науково-методичної роботи з різних поглядів, а саме:

– Ю. Бабанський, М. Поташник, доводять, що показником ефективності науково-методичної роботи є співвіднесення зростання професійної майстерності педагогічних працівників з кінцевою метою науково-методичної роботи – підвищенням якості й ефективності навчально-виховного процесу [1, с. 12];

– на думку І. Жерносека, ефективність науково-методичної роботи – співвідношення між досягнутими результатами та цілями з урахуванням інтелектуальних та фізичних зусиль, часу, матеріальних і фінансових ресурсів, витрачених на їх досягнення [4];

– згідно з висновками О. Сидоренко, ефективність науково-методичної роботи залежить від реалізації умов: цілісність структурних формувань науково-методичної роботи, яка забезпечує наступність, перспективність і оптимальність у процесі визначення мети, змісту, форм та методів цієї роботи; здійснення диференціації у підході до вибору форм і змісту науково-методичної роботи; забезпечення науково-обґрунтованого професійного рівня управління науково-методичною роботою [13];

– Б. Тевлін зазначає, що ефективність науково-методичної роботи – співвідношення основної мети науково-методичної роботи (підвищення рівня педагогічної майстерності вчителя) з кінцевою метою (підвищення якості й ефективності навчально-виховного процесу) та з перспективною метою (розвитком особистості вчителя та учня) [16];

– В. Пікельна у своєму дослідженні доводить, що ефективність науково-методичної роботи – це залежність між змістом методичної роботи (в будь-якій формі) і кінцевим результатом у навчальній чи виховній діяльності педагогів [11].

Отже, аналізуючи вищезазначені підходи до розкриття сутності "ефективності", можемо дійти висновку, що це поняття використовується як при оцінці процесів, спрямованих на створення, перетворення чого-небудь без оцінки результатів, так і при оцінці досягнутих результатів.

Головною концептуальною ідеєю організації системи науково-методичної роботи в "Школах майбутнього" є, з одного боку, забезпечення підвищення ефективності цього процесу, приведення його у відповідність до вимог сучасної експериментальної школи, а з іншого – спрямованість на формування результату готовності вчителів закладу до інноваційної діяльності за допомогою створення креативного мотиваційного середовища, що спонукатиме їх до творчості, розробки та впровадженню інновацій.

Аналізуючи педагогічну, методичну літературу, нормативні документи, ми дійшли висновку, що ефективність науково-методичної роботи в "Школах майбутнього" залежить насамперед від чітко побудованого управління методичною роботою та рівня професійної майстерності педагогічних працівників (учителів, керівників).

Отже, для оцінювання ефективності науково-методичної роботи як системи, що має свою рухому структуру, особливості функціонування та розвитку, нами було розроблено критерії, які забезпечують отримання оцінки ефективності науково-методичної роботи в "Школах майбутнього" в двох напрямах: управлінсько-організаційному та професійно-компетентнісному.

За визначенням І. Жерносека, критерії оцінювання науково-методичної роботи – це еталони, керуючись якими можна судити про досягнення оптимальних результатів [4, с. 119-121]. У своїй роботі автор виділяє дві групи критеріїв: критерії оптимального якісного функціонування системи науково-методичної роботи та критерії якості й ефективності науково-методичної роботи.

Отримати оцінку ефективності процесу внутрішньошкільної методичної роботи Б. Тевлін [16, с. 6] пропонує на основі таких критеріїв: оптимальне визначення мети і завдань; вибір форм і методів методичної роботи, адекватних вимогам часу; підвищення рівня теоретичної та науково-методичної підготовки вчителів; забезпечення психофізичного здоров'я учасників навчально-виховного процесу.

Науковці К. Старченко, В. Пуцов, Б. Гадзецький виокремлюють дві групи критеріїв оцінювання результативності системи методичної роботи: позитивні тенденції у стані навчально-виховного процесу, результатів навчальної діяльності учнів та динаміку позитивних змін у рівні професійної компетентності педагогічних працівників [15, с. 152-153].

Критерії для отримання оцінки ефективності науково-методичної роботи на основі кількісних показників пропонує О. Сидоренко [13, с. 116-118] та А. Єрмола [3, с. 78].

Є. Павлютенков, В. Крижко [9, с. 7] визначають критерії кінцевих результатів методичної роботи у школі, до яких зараховують: результативність, дієвість, економічність, раціональність витрат часу, задоволеність учителів своєю працею.

Думку вищеназваних авторів поділяє В. Лізинський [5, с. 139-140], який доповнює критерії оцінки результатів методичної роботи у школі такими показниками: висока зацікавленість педагогів у творчості та інноваціях; оволодіння сучасними методами навчання та виховання; добре організований навчально-виховний процес; своєчасне поширення передового педагогічного досвіду; постійна увага адміністрації до діяльності вчителів, наявність системи стимулювання; якісно організована система підвищення кваліфікації.

Досліджуючи питання ефективності науково-методичної роботи В. Павленко розглядає критерії, що відображають результативність організації науково-методичної роботи: рівень професійно-педагогічної компетентності вчителів і рівень навчальних досягнень учнів та критерії, що відбивають ефективність процесу організації науково-методичної роботи: цілеспрямованість, діагностичність, умотивованість, системність, впорядкованість, демократичність та психологічний супровід [8, с. 9].

Отже, сучасні науковці, визначаючи ефективність науково-методичної роботи, використовують критерії ефективності та результативності процесу організації науково-методичної роботи.

Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що неможливо сконструювати єдиний узагальнюючий критерій ефективності науково-методичної роботи, тому визначають кількісні та якісні критерії.

З метою визначення критеріїв ефективності організації науково-методичної роботи в "Школах майбутнього" проаналізовано Закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності", Концепцію Державної цільової соціальної програми "Школа майбутнього" на 2007-2010 роки, Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад, орієнтовні критерії оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, наукові праці.

Науково-методична робота в експериментальних навчальних закладах є складовою частиною дослідно-експериментальної роботи, вона об'єднує в єдиний потік вплив індивідуальних, групових і масових форм на розвиток навчального закладу. Підхід до оцінювання ефективності науково-методичної роботи тільки за формальними (кількісними) показниками є недостатнім й гальмує подальший розвиток школи. Насамперед, важко встановити пряму залежність між основною метою науково-методичної роботи та її кінцевим результатом – підвищенням якості й ефективності навчально-виховного процесу, сформованим "конкурентним" соціально-професійним середовищем, яке б стимулювало вчителя до постійного вдосконалення. На кінцеві результати значною мірою впливають зовнішні чинники, зокрема: якість підготовки вчителів у вищих навчальних закладах; спільна діяльність педагогічних колективів шкіл, методичних служб і відділів (управлінь) освіти; засоби масової інформації; громадські організації.

Результатом ефективної організації науково-методичної роботи в експериментальних школах ми вважаємо готовність вчителів закладу до інноваційної діяльності. Під готовністю до інноваційної діяльності розуміємо особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагогів мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії.

Таким чином, у процесі дослідження виокремлено такі критерії ефективності організації науково-методичної роботи в "Школах майбутнього":

– системно-когнітивний: системність організації експериментальної діяльності вчителя в науково-методичній роботі закладу; професійно-педагогічна компетентність педагога щодо теорії та практики експериментальної роботи;

– змістово-технологічний: глибина змістового аспекту науково-методичної роботи щодо інноваційної діяльності; володіння вчителем технікою організації та проведення дослідної роботи;

– оптимально-інформаційний: диференціація часу залежно від ступеня професіоналізму вчителя з метою оптимізації цього часу; рівень інформованості педагогічних працівників;

– мотиваційно-рефлексивний: мотиваційна спрямованість педагогічного колективу на інноваційний розвиток; вміння вчителем осмислити свою діяльність згідно з науково-теоретичними педагогічними знаннями;

– інноваційно-творчий: використання інтерактивних, інноваційних форм і методів організації науково-методичної роботи; стійка творча активність та продуктивність педагогічних працівників.

Рівень реалізації критеріїв дає змогу визначити ефективність науково-методичної роботи.

Ступінь реалізації зазначених критеріїв дозволяє визначити рівень управлінсько-організаційного напряму науково-методичної роботи та професійно-компетентнісний рівень вчителів експериментального навчального закладу щодо готовності до інноваційної діяльності. Отже, запропоновані нами критерії ефективності науково-методичної роботи спрямовані на визначення якісних та кількісних змін, які відбуваються в науково-методичній роботі "Шкіл майбутнього": збереження та розвиток творчого потенціалу всього колективу, вироблення інноваційного стилю діяльності, підготовку вчителів до пошукової діяльності, залучення до науково-дослідницької та експериментальної роботи; спрямованість на розвиток учителя-експериментатора, який працює над оновленням змісту освіти, засвоює тонкощі інноваційних педагогічних технологій, вносить своє інноваційне бачення у педагогічний процес, наповнює його своїми емоціями, своїм стилем спілкування з учнями, своєю професійною майстерністю, своєю творчістю.

Результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів означеної проблеми. Перспективи дослідження ми бачимо в розробці методів вимірювання ефективності організації науково-методичної роботи в експериментальних навчальних закладах.

Література:

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Бабанский Ю. К. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

2. Блинов В. М. Эффективность обучения: Метод. анализ определения этой категории в дидактике / В. М. Блинов. – М. : Педагогика, 1976. – 192 с.

3. Єрмола А. Експертиза освітньої діяльності шкіл / А. Єрмола // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – С. 67-78.

4. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі / Жерносек І. П. – Х. : Вид. група "Основа", 2006. – 128 с. – (Б-ка журн. "Управління школою"; Вип. 9. (45).

5. Лизинский В. М. О методической работе в школе / Лизинский В. М. – М. : Центр "Педагогический поиск", 2001. – 160 с.

6. Освітній менеджмент: [навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки]. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

7. Островерхова Н. М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект / Н. М. Островерхова, Л. І. Даниленко. – К. : Школяр, 1995. – 301с.

8. Павленко В. І. Організація науково-методичної роботи в школах сільської місцевості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" [Електронний ресурс] / В. І. Павленко. – Харків, 2007. – 22, [1] с.

9. Павлютенков Є. М., Крижко В. В. Організація методичної роботи / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Х. : Вид. група "Основа", 2005. – 80 с.

10. Педагогічна майстерність: [підручник / І. А. Зязюн та ін. За ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.

11. Пікельна В. С. Управління школою. У 2-х ч. – Ч. 2 / Пікельна В. С. – Х. : Вид. гр. "Основа", 2004. – 112 с. – (Б-ка журн. "Управління школою"; Вип. 7 (19).

12. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: [пособие для учителя] / Поташник М. М. – К. : Рад. шк., 1988. – 187 с.

13. Сидоренко О. Л. Організація науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх шкіл: [навчальний посібник] / Сидоренко О. Л. – Х. : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Майдан, 1997. – 136 с.

14. Симонов В. П. Оценка эффективности учебно-воспитательной деятельности учителя руководителем школы: [учеб. пособие] / Симонов В. П. – М., 1985. – 92 с.

15. Старченко К. М. Технологія управлінської діяльності завідуючого районним (міським) методичним кабінетом: [навч.-метод. посіб] / Старченко К. М., Пуцов В. І., Гадзецький Б. В.; – Київ, 2002. – 195 с.

16. Тевлін Б. Визначення ефективності організації внутрішньошкільної методичної роботи / Б. Тевлін // Школа для заступників і не тільки. – 2010. – № 6 (54). – С. 5-10.

УДК 159.95:2-264

Хміляр О. Ф.

СИМВОЛІЧНА МОВА РУКИ ТА ПОВЕДІНКОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ЛЮДИНИ

У статті показано роль символів руки в процесі міжособистісних взаємин між людьми. Виходячи з гіпотези І. Канта, стосовно того, що рука є видимою частиною мозку, автор, використовуючи Hand-тест, досліджує прояви поведінкових тенденцій серед осіб, діяльність яких протікає в особливих умовах.

Ключові слова: *символ, рука, “тест руки”, агресивна поведінка, міжособистісна взаємодія.*

В статье показано роль символов руки в процессе межличностных взаимоотношений между людьми. Исходя из гипотезы И. Канта о том, что рука это видимая часть мозга, автор, используя Hand-тест, исследует проявление поведенческих тенденций среди людей, деятельность которых осуществляется в особых условиях.

Ключевые слова: *символ, рука, “тест руки”, агрессивное поведение, межличностное взаимодействие.*

In the article the role of symbol of hand is rotined in the process of interpersonality mutual relations between people. Coming from a hypothesis I. Kanta that hand it is visible part of brain, author, utilizing a Hand-test, probe the display of povedinkovi tendencies among people activity of which is carried out in the special terms.

Keywords: *character, hand, test of Hand, aggressive conduct, interpersonality cooperation.*

Символічну мову з давніх-давен прийнято вважати універсальною. Впродовж багатьох століть символіка була таємним знанням, яке ретельно охоронялось вузьким колом “посвячених”. У наш час, коли доступ до символів відкритий усім, а число бажаючих вивчати їх й працювати з ними постійно зростає, залишається значна кількість людей, які не володіють мовою символів, не вміють їх розшифрувати, в той час як символи досить важливі для розуміння шляхів розвитку людської думки, мистецтва, психомоторики, релігії та міфології.

Спалах інтересу до символів в сучасному світі багато хто вважає показником відродження духовних потреб людини, її прагнення вирватись з тісної клітки буденності, в яку часто перетворюється наше життя. Символи є дороговказом й допомагають краще зрозуміти навколишній світ, а отже, й жити в гармонії з ним. Серед багатоманітності символів особлива роль належить тим із них, які породжує рука. Згідно з влучним висловлюванням І. Канта, “рука – це видима частина мозку”. Розмовляючи руками, людина не просто передає певну інформацію, вона буквально думає ними [2].

Влада (мирська і духовна), дія, сила, захист – ось основна символіка, яка відображає важливу роль руки в житті людини і віру в те, що вона здатна передати духовну та фізичну енергію. Прийнято вважати, що руки королів, релігійних лідерів і чудотворців мають цілющу силу; звідси накладання рук у релігійному благословенні, під час конфірмації й посвячення в сан. У більшості культур прийнято благословляти правою рукою, лівою – проклинають. У багатьох релігіях, наприклад, ісламі, розкрита долонь Фатіми, дочки Мухаммеда, символізує п’ять основ: віру, молитву, паломництво, піст, милосердя.

Коли народжується новий маленький житель нашої планети, лікарі обов’язково дивляться на його руку. Що можна прочитати на руці новонародженого? Справа в тому, що медицина давно проводить дослідження рук людини на предмет генетичних захворювань. Рука може допомогти в тому випадку, якщо є передбачення щодо таких аномалій розвитку, як: а) летальні форми патології плоду не уточненої етимології; б) соматична асиметрія; в) синдроми “протяжного гену”; г) затримки психомоторного розвитку; ґ) тератогенні впливи та низка інших.

Рука сигналізує про психічний стан людини, її бажання, ставлення до учасників спілкування й питань, що обговорюється. Ритмічно узгоджуючись з інтонацією, наголосами і паузами, рука сприяє зосередженню уваги на ключових частинах висловлювання, може провокувати стани і відношення партнерів по спілкуванню, оскільки здатна здійснювати на людину більш вагоміший вплив, аніж мова [2, с. 4].

Перевага людини над тваринним світом також зумовлена розвитком людської руки. Переставши виконувати функції опори при пересуванні, рука набула значної свободи, почала використовуватись для виконання різноманітних функцій й тим самим стала вносити відповідний вклад у розвиток розумових здібностей. Філогенетичні й онтологічні дослідження підтверджують зв’язок між функціями руки й розвитком розумових здібностей. Жодна частина людського організму, за винятком очей, не надає такої допомоги в сприйманні простору й орієнтації в ньому, як рука, без чого, своєю чергою, неможлива організація будь-якої дії.

© Хміляр О. Ф., 2012

Рука приймає безпосередню участь у зовнішній активності людини, в реалізації низку функцій [1]. Існують факти, які підтверджують активну роль руки (нарівні з очима) навіть у сні. Рука необхідна для задоволення вітальних потреб. Вона бере участь майже в усіх діях, пов'язаних з отриманням задоволення, в тому числі й сексуального. В дитячі роки – рука головне джерело аутоеротичного задоволення. Вона основний інструмент, який забезпечує кінестетичний і тактильний зворотний зв'язок, й відповідно дає людині більшу частину інтеріндивідуальної інформації [3].

Мета статті полягає у висвітленні символічної ролі руки в процесі встановлення міжособистісних взаємин між людьми, професійна діяльність яких протікає в ризиконебезпечних умовах. Пропонуючи досліджуваним як візуальні стимули символічне зображення руки, яка виконує різні дії, нами встановлюватимуться поведінкові тенденції досліджуваних осіб виходячи з їхніх індивідуально-типологічних властивостей.

Приступаючи до дослідження символіки руки, ми логічно очікували, що безліч поведінкових тенденцій людини можливо з'ясувати ґрунтуючись на особливостях її індивідуального сприйняття, основу б якого складав проективний, стимульний матеріал. Як проективну методику ми обрали "тест руки" ("Hand-тест"). Вперше він був опублікований у 1962 році. Ідея створення тесту належала Е. Вагнеру. Систему підрахунку балів й коефіцієнтів розробили З. Піотровський і Б. Брайклін [3].

"Тест руки" вигідно відрізняється від найбільш відомих проективних методик відносною простотою. Як і більшість проективних методик "Hand-тест" є засобом глибинного дослідження особистості. Можливість валідно прогнозувати схильність до "відкритої агресивної поведінки", в тому числі й сексуальної, а також діагностувати міжособистісні відношення, становить специфічну особливість тесту.

Процедура дослідження. Стимульний матеріал складався з дев'яти карточок зі стандартним зображенням кистей рук й однієї пустої карточки (10х10 см). Всі десять карточок пред'являлися досліджуваному в певній послідовності в конкретній фіксованій позиції з наступною, дещо видозміненою інструкцією. Досліджуваного просили відповісти на запитання: "Що, на Вашу думку, робить ця рука?", але при цьому нами уточнювалось: "Уявіть собі, що це рука Вашого друга (чоловіка, дружини, керівника, дитини)". Такий варіант дозволяв побачити, які тенденції і який знак соціальної спрямованості (позитивний чи негативний) приписується партнерові, задля подальшого актуального ставлення до нього.

У випадку, коли в досліджуваного виникали ускладнення з відповіддю, йому пропонувалось таке запитання: "Як Ви вважаєте, що робить людина, якій належить ця рука? Назвіть всі варіанти, які Ви можете уявити".

Пред'являючи перші три карточки, ми постійно нагадували досліджуваному, що називати потрібно всі варіанти відповідей, які він може представити. Особливого значення це набувало у випадках, коли досліджуваний обмежувався однією відповіддю на карточку. Кількість відповідей у межах чотирьох і більше дозволяла отримати надійні результати тестування, оскільки в такому випадку людина проявляла себе більш повно. Коли ж ми бачили, що після двох-трьох нагадувань досліджуваний продовжував обмежуватись однією відповіддю, повторення інструкції припинялось. Десята карточка (пуста) пред'являлася з інструкцією: "Спочатку уявіть собі якусь руку, а потім опишіть ті дії, які вона може виконати".

Будь-які відповіді досліджуваного отримували схвальну підтримку. У випадку неточної чи двозначної відповіді, ми просили досліджуваного пояснити її зміст, уникаючи при цьому нав'язування будь-якої специфічної відповіді. Карточку, на якій була зображена рука, дозволялось повертати й тримати під час відповіді в будь-якій позиції.

Вибірка досліджуваних була сформована з представників десяти ризиконебезпечних професій (артилеристи, сапери, льотчики, зв'язківці, танкісти та ін.) віком від 27 до 41 років та військовослужбовців строкової служби – середній вік яких становив 19 років. Всі відповіді досліджуваних фіксувалися в протоколі. Окрім запису відповідей, реєстрації піддалось положення, в якому досліджуваний тримав карточку, а також час з моменту пред'явлення стимулу до початку відповіді. Всього отримано 1 646 відповідей на запропонований стимульний матеріал.

Інтерпретація отриманих результатів проводилася в декілька етапів. На першому – підраховувалась загальна кількість відповідей досліджуваних. Під час другого етапу здійснювалася формалізація відповідей досліджуваних через відношення кожної з них до однієї з 11-ти оціночних суджень. Потім підраховувалась загальна кількість відповідей кожної категорії.

Інтерпретація отриманих результатів здійснювалась на основі дотримання трьох принципів. Перший принцип інтерпретації "Hand-тесту" полягав в тому, що відповіді людини, залежать від особливостей її сприйняття стимульного матеріалу й відображають психосоціальний світ, в якому вона живе. Зображення рук спрацьовувало як своєрідний екран, на який досліджуваний проектував свої потреби, мотиви, страхи, конфлікти. Безумовно, питання, які страхи або бажання очевидно проявлять себе, а які залишаться нереалізованими потенціями, – складне, неоднозначне й не допускає прямолінійних інтер-

претацій. Це зумовлено складною структурою взаємозв’язку особистісних перемінних й загальними обмеженнями проективних тестів.

Другий інтерпретаційний принцип полягав в тому, що всі тенденції, виявлені “Hand-тестом”, взаємопов’язані й взаємодіють одна з одною. Цей принцип дозволяв зіставляти відповіді різних категорій з подальшим переводом абсолютної кількості відповідей у відсотки. Отже, під час інтерпретації, особливого значення набувала не стільки кількість відповідей певного типу, скільки його співвідношення з кількістю відповідей інших типів.

Третій інтерпретаційний принцип відображав залежність результатів від вживаних у відповідях частин мови. Дієслова, що використовувались у відповідях, відображали істинні, характерні для суб’єкта тенденції до дії.

Інтерпретуючи відповіді досліджуваних осіб, у кожному протоколі прораховувалась їхня загальна кількість. У цілому загальна кількість відповідей кожного досліджуваного коливалась у межах 26-40, тобто вони перебували в діапазоні високої психічної активності, що свідчило про їхній суттєвий запас тенденцій до дії й енергетичний потенціал. Прийнято вважати, що якщо абсолютна кількість категорій говорить про “загальний запас” цієї тенденції до дії, то відсоткове значення відображає вагу цієї тенденції до дії в цілісному психічному житті людини. Чим вищий відсоток відповідей відповідної категорії, тим вища вірогідність її прояву в поведінці, тим легше активізується така тенденція.

Як оціночні символічні категорії виступили: агресія (Agg), віддавання розпоряджень (директивність (Dir), страх (F), афектація (емоціональність (Aff), комунікація (Com), залежність (Dep), демонстративність (Ex), каліцтво (Crip), активна безособистість (Act), пасивна безособистість (Pas), описання (Des).

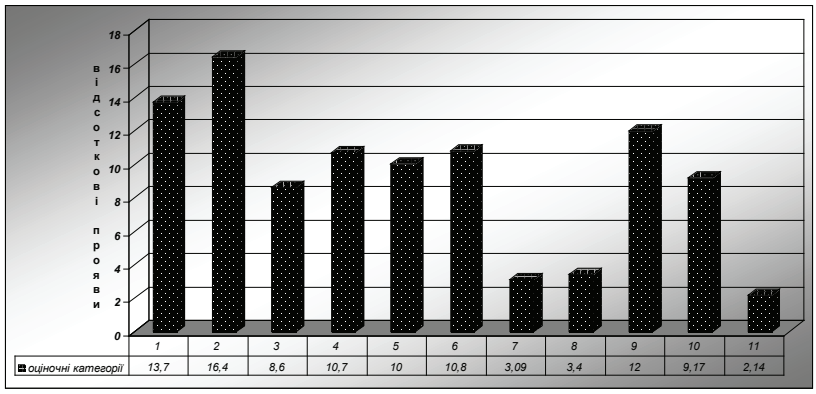


Рис. 1. Сила прояву поведінкових тенденцій представників ризиконебезпечних професій

Примітка: 1 – агресія; 2 – віддавання розпоряджень; 3 – страх; 4 – емоціональність; 5 – комунікація; 6 – залежність; 7 – демонстративність; 8 – каліцтво; 9 – активна безособистість; 10 – пасивна безособистість; 11 – описання

З рис. 1. ми бачимо, що серед представників ризиконебезпечних професій домінуючі позиції посідають перші дві категорії “Agg” (13,7%) і “Dir” (16,4%). Сумарний коефіцієнт відповідей за цими категоріями становив 497 балів (30,1%), що свідчить про високу вірогідність прояву агресії у відкритій поведінці. Таких досліджуваних об’єднує відсутність прагнення “рахуватися” з іншими людьми. Для них не притаманна властивість враховувати у своїй поведінці почуття, права і наміри інших.

Для 4,7% досліджуваних схильність до агресивної поведінки знаходиться в межах “0”. Вважаємо, що такі досліджувані схильні до агресивної поведінки перш за все з тими, кого більше знають. Сторонні, чужі люди, немовби “натискають на кнопку” їхнього механізму самоконтролю, що дозволяє людині успішно справлятися з агресією й контролювати її. З близькими людьми (рідними) цей контроль значно слабшає, й людина відчуває труднощі щодо підтримання контролю над своєю поведінкою.

Зіставлення категорій агресії та віддавання розпоряджень (директивності) показує, що остання на 2,7% випереджає показники “Agg”. Маючи найвищий коефіцієнт впливу за категорією “віддавання розпоряджень” (16,4%) досліджувані відображають настанову зверхності над іншими людьми. Для них притаманна підвищена готовність використовувати інших людей заради своїх інтересів й постійний стан очікування, щодо того, що інші повинні поводити себе відповідно до намірів їхньої руки. У цілому, виходячи з показників агресії та віддавання розпоряджень (I = 497), можемо стверджувати, що для більшості досліджуваних, професійна діяльність яких протікає в ризиконебезпечних умовах, не притаманні взаємні “симетричні” міжособистісні взаємовідношення. Швидше навпаки: в їхніх вчинках відображається готовність до відкритої агресивної поведінки й небажання пристосовуватися до соціального оточення.

Одна із найбільш цікавих знахідок тесту Руки полягає в тому, що головною детермінантою відкритої агресивної поведінки є низький рівень розвитку настанов соціального співробітництва, а не наявність розвинутих агресивних тенденцій. Тому важливо не просто оцінити суму відповідей "Agg"+"Dir", а з'ясувати, що цьому протистоїть. Виходячи з такої гіпотези, схильність до агресивної поведінки нами оцінювалася шляхом порівняння тенденцій, які відображають готовність до агресивної поведінки, й тенденцій, які передбачають кооперацію.

Встановлено, що показники "Aff" (10,7), "Com" (10), "Dep" (10,8), відображаючи тенденції, що пов'язані із соціальною кооперацією, в сумарній кількості становлять 31,5% від загальної вибірки (табл. 1). Виходячи з таких результатів, можемо зазначити, що відсотковий показник емоціональності, комунікації та залежності лише на 1,4% вищий за сумарний коефіцієнт показників агресії та віддавання розпоряджень. Звідси випливає, що в представників ризиконебезпечних професій, агресивність, з одного боку, й дружні взаємини та прагнення до співробітництва – з іншого, – тісно переплетені. Якщо взяти до уваги обставини в яких приходиться виконувати свої професійні обов'язки фахівцям ризиконебезпечних професій, фах і посаду досліджуваних осіб, постійне спрямування своєї діяльності "на задачу" (курсив наш – О. Х.) – стає зрозумілим, чому вони, вдаючись до агресії, подавляють у собі почуття любові та емоційно позитивне ставлення до інших.

Таблиця 1

Показники діагностики міжособистісних відношень представників ризиконебезпечних професій

категорії	Agg	Dir	F	Aff	Com	Dep	Ex	Crip	Act	Pas	Des
бали	227	270	141	177	165	178	51	55	197	150	35
%	13,7	16,4	8,6	10,7	10	10,8	3,09	3,4	12	9,17	2,14

За показниками "Com", досліджувані отримали 165 балів, що на 105 балів нижче щодо "Dir" (270 б). Поглиблена інтерпретація дозволила виявити певний формалізм у взаєминах між людьми, наявність "вдаваної" пристрасті до інтересів навколишніх. Значно вищий показник "Dir" щодо "Com" дає підстави вважати, що досліджувані нами особи віддають перевагу лише діловому спілкуванню, розпорядчому стилю, й мало опираються на зворотний зв'язок. З іншого боку, у сфері соціальних контактів досліджуваних осіб існує низка складностей, що знаходить своє вираження у відгородженні від навколишніх, формалізм у взаєминах між людьми, відсутність "здорової" пристрасті.

Як правило, в подібних дослідженнях відсоток безособистісних відповідей ("Act" + "Pas") є приблизно рівним й коливається в межах 35%. У нашому дослідженні сумарний показник цих категорій становить 21,17%. Переважання відповідей "активної безособистості" (Act) над категорією "комунікація" (Com), з одного боку, є свідченням того, що основний досвід переживання пов'язаний з фізичним середовищем, а не з іншими людьми. З іншого боку – це ознака "простоти" внутрішнього світу досліджуваних, підвищеного соціального сприйняття, чуттєвості в міжособистісних взаєминах й тривожності людини. Більшість подій і предметів, у яких функціонують досліджувані нами особи, мають для них особистісний смисл.

Категорія "страх" (F) у представників ризиконебезпечних професій становила 8,6%. Наявність кореляційних зв'язків між показниками "F" і "Deg" свідчить про те, що власне почуття страху викликане залежністю від інших і намаганням людини відгородити себе від різних впливів і пошкоджень, особливо фізичних, що проявляється на рівні захисних реакцій.

У середовищі військовослужбовців строкової служби (незважаючи на те, що вони теж належать до представників ризиконебезпечної діяльності), провідну позицію посідає категорія "залежність" (Dep, 19%). Для даних досліджуваних найбільш характерною є потреба в допомозі й підтримці з боку безпосередніх командирів та співслужбовців, оскільки повсякденна військова діяльність супроводжується сильним почуттям образи стосовно свого підлеглого становища (рис 2).

Підпорядкування однієї людини волі інших, особливо в умовах військової служби, з одного боку, є цілком закономірним процесом. З іншого боку – постійна підпорядкованість накладає певний відбиток на всю поведінку військовослужбовця, що знаходить своє вираження в аутоагресії, пасивній діяльності та в низці інших проявах. Підтвердженням цього висновку є низькі показники категорій "Aff" (1,6%), що свідчить про дефіцит щирих емоційних відношень у середовищі досліджуваних осіб, емоційну черствість й відсутність бажання підтримувати емоційний контакт. На цьому фоні високі показники "Ex" (7,1%) щодо "Aff" показують, що досліджувані прагнуть виразити себе й водночас подавляють це почуття через залежність від інших. Тому й агресивність (23,2%) вони усвідомлено, а подекуди й неусвідомлено спрямовують проти себе, запускаючи механізм психологічного захисту.

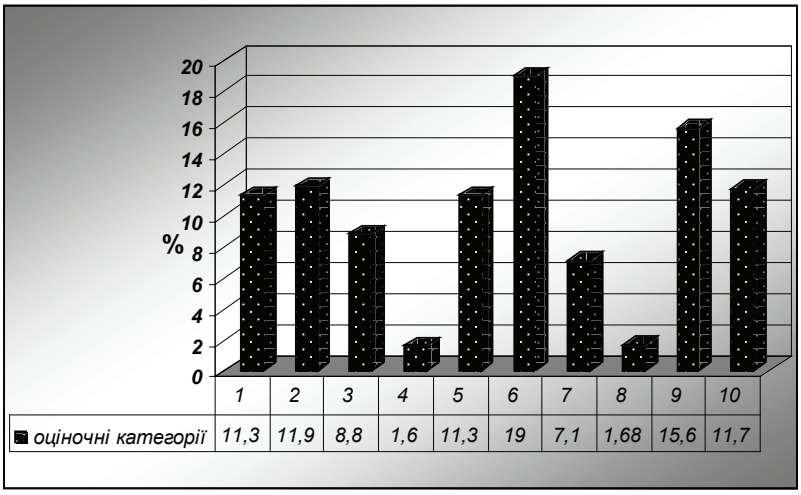


Рис. 2. Сила прояву поведінкових тенденцій у середовищі військовослужбовців строкової служби

Примітка: 1 – агресія; 2 – віддавання розпоряджень; 3 – страх; 4 – емоціональність; 5 – комунікація; 6 – залежність; 7 – демонстративність; 8 – каліцтво; 9 – активна безособистість; 10 – пасивна безособистість

Як правило, аутоагресія людини першочергово спрямовується на зовнішній об’єкт. Встановлено, що основною причиною перенацілювання агресії на себе, є те, що благополуччя військовиків строкової служби залежить від зовнішнього об’єкта. Незважаючи на те, що аутоагресія створює серйозні проблеми для тих, хто застосовує цей вид захисту, емоційно вони виявляються для них більш прийнятними, аніж усвідомлення первинного об’єкта агресії.

Сумарний коефіцієнт активної та пасивної безособистості в середовищі військовослужбовців строкової служби, залучених до дослідження становить 27,3%, що на 6,13% більше у порівнянні з представниками ризиконебезпечних професій. Ці показники є свідченням їхньої незрілості й зниженого рівня інтелекту.

Отримані результати засвідчили, що символічна мова руки втілена в “Hand-тесті”, у випадку правильного її інтерпретації, дозволяє виявити глибинні поведінкові тенденції людини. Встановлюючи міжособистісні відношення, досліджувані ризиконебезпечних професій більшою мірою схильні до віддавання розпоряджень та прояву агресії. Натомість у середовищі військовослужбовців строкової служби домінують показники залежності, аутоагресії, активної та пасивної безособистості.

Перспективи подальших досліджень нами вбачаються у з’ясуванні символіки руки в процесі регуляції взаємин між людьми різних етнічний культур.

Література:

1. Максименко С. Д. Модифікація методики дослідження агресивності людини “тест руки” (hand test) / С. Д. Максименко, О. М. Кокун, Є. В. Тополов // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 2. – С. 16-22.

2. Моррис Д. Библия языка телодвижений / Десмонд Моррис [пер. с англ. Н. Караева]. – М. : Эксмо, 2010. – 672 с.

3. Тест руки (Hand Test) / Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. – СПб., 2003. – С. 310-327.

4. Щекин Г. В. Язык глаз и рук / Щекин Г. В. // В кн. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению. – [Учебно-метод. пособие]. – 3-е изд., стереотип. – К. : МАУП, 2007. – С. 536-542.

УДК 159.923.2:347.96(043.3)

Цип'ящук М. Б.

ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ЮРИСТА У ВИМІРІ КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ ПОЛЕЗАЛЕЖНІСТЬ/ПОЛЕНЕЗАЛЕЖНІСТЬ

У статті розглядається питання зв'язку полезалежності/поленезалежності та мислительних процесів юриста під час здійснення його професійної діяльності. Наводиться опис взаємозв'язку індивідуального когнітивного стилю особистості із мотиваційною сферою. Аналізуються деякі особливості пізнавальних процесів у контексті апперцептивного досвіду особистості.

Ключові слова: *полезалежність, поленезалежність, індивідуальний когнітивний стиль, апперцепція, мислення юриста.*

В этой статье рассматривается вопрос связи полезависимости/поленезависимости и мыслительных процессов юриста во время осуществления его профессиональной деятельности. Приводиться описание взаимосвязи индивидуального когнитивного стиля личности с мотивационной сферой. Анализируются некоторые особенности познавательных процессов в контексте апперцептивного опыта личности.

Ключевые слова: *полезависимость, поленезависимость, индивидуальный когнитивный стиль, апперцепция, мышление юриста.*

This article deals with the question of relation of field dependence/field independence and thinking processes of the lawyer in the course of performing his professional activity. The interconnections between individual cognitive personality style and motivation sphere as a prerequisites of the formation of optative thinking models in legal work are described. Some peculiarities of cognitive processes in the context of personality apperceptive experience are analyzed.

Key words: *field dependence, field independence, individual cognitive style, apperception, thinking of a lawyer.*

Поняття полезалежності/поленезалежності у психології вперше було запропоновано Германом Уіткіном та розвинуте пізніше його послідовниками Г. А. Дайком (H. A. Dyk), Р. Б. Фатерсоном (R. B. Faterson), Г. Ф, Гуденафом (H. F. Goodenough), Д. Р. Карпом (D. R. Karp) та ін. Серед вітчизняних дослідників, які займалися вивченням названого поняття, варто назвати О. Б. Напрасну, Ю. Л. Трофімова, К. Кравець, В. Н. Дружиніна, О. М. Холодну та ін. Щоправда, вітчизняні психологи-науковці здебільшого притримуються думки, що полезалежність/поленезалежність є (домінуючою) складовою індивідуального когнітивного стилю особистості, в той час як зарубіжні психологи пояснюють цей термін як власне певний особистісний стиль [1, с. 361], зокрема і навчальний [2]. Також трапляються визначення полезалежності/поленезалежності як певного виміру інформаційної автономії від поля [3; 5, с. 122].

К. Кравець характеризує чинник полезалежності/поленезалежності як "ступінь свободи від зовнішніх референтів" [5, с. 122]. При цьому, посилаючись на позицію С. Л. Рубінштейна, дослідниця зазначає, що при ухваленні певного рішення людина надає перевагу орієнтуванню на власний досвід у порівнянні із зовнішніми орієнтирами, хоча і ступінь такої орієнтації в кожного різний. Чим менший ступінь такої орієнтації, тим більше полезалежною є людина.

Попри те, що наукові концепції про полезалежність/поленезалежність розвиваються у психології з 30-х років минулого сторіччя, згадане поняття як чинник впливу на мислення юриста в процесі його професійної діяльності не досліджувалося взагалі.

Ю. Л. Трофімов та О. Б. Напрасна вказують на прямий зв'язок між полезалежністю/поленезалежністю та сприйняттям, мисленням, формуванням міжособистісних стосунків [6, с. 3]. Цей чинник впливає на поведінку людини, починаючи зі сприйняття інформації, її осмислення та аналізу, – завершуючи діями, вчиненими в результаті певних мисленнєвих операцій; залежність від поля також зумовлює здатність особи до налагодження стосунків на рівні "суб'єкт-суб'єкт". У наших попередніх публікаціях та роботах інших дослідників [7; 8; 9] вже вказувалося на важливості для юриста-практика вміти швидко та адекватно реагувати на інформацію, яку повідомляє клієнт; на здатність відмежувати суттєве без значних затрат уваги та часу на другорядні деталі розповіді; на вміння поєднати різні частини фабули справи і синтезувати їх у цілісну "картину". Разом з тим з перерахованими вміннями, юрист повинен володіти достатньою комунікабельністю, проникливістю, здатністю налагодити довірчі стосунки з клієнтом та ін. У протилежному випадку існує ризик того, що клієнт через побоювання чи звичайну неприхильність до юриста або ж не повідомить усієї необхідної інформації (що може призвести до зайвих затрат зусиль з боку юриста, а отже, і до затягування справи чи навіть негативного її вирішення), або ж звернеться до іншого фахівця (що вплине як на репутацію юриста, так і на його економічне становище).

© Цип'ящук М. Б., 2012

Таким чином, очевидно існує необхідність подальшого дослідження ролі та впливу полезалежності/поленезалежності на апперцептивну мислительну діяльність юриста.

Постає питання, який із двох протилежних полюсів є більш бажаним та прийнятним у юридичній діяльності. Щоб дати на нього відповідь, спробуємо узагальнити наявні в науковій літературі характеристики залежних та незалежних від поля осіб (табл. 1):

Дещо звужену характеристику наводить Роберт Вісс [2].

Позиція зарубіжних дослідників є досить категоричною та полягає у наданні переваги поленезалежності як адаптивній домінанті в сучасних умовах розвитку суспільства [1, с. 361; 3]. Проте з однозначністю такого твердження досить важко погодитися, оскільки воно здається дещо одностороннім.

Зупинимося на цій проблемі детальніше саме в контексті юридичної діяльності.

Якщо припустити, що характеристики полезалежності/поленезалежності – це трафарети, які ми приміряємо до моделей професійно-важливих якостей юриста, то неодмінно виявиться, що жоден з цих патернів не задовольнятиме усі професійно-психологічні вимоги в юридичній сфері. До прикладу, юрист з високим показником поленезалежності навряд чи зможе легко та невимушено налагоджувати комунікацію як у колективі, так і при роботі з клієнтом; і навпаки, юрист із високим рівнем полезалежності, хоча і буде привітним, та матиме хороші стосунки з клієнтом, може виявитися нездатним до належної аналітичності при опрацюванні справи, виокремленні деталей тощо. З іншого боку, поленезалежному фахівцеві, згідно з характеристиками, поданими Трофімовим та Напрасною, набагато важче, ніж полезалежній особі, зіставити суперечності в отриманій інформації (що в юридичній практиці трапляється досить часто), засвоїти великий обсяг інформації тощо. З наведених описів можна дійти висновку і про те, що поленезалежним людям притаманна певна формалізованість та “задерев’янілість” сприйняття – адже відомо, що внутрішні зміни відбуваються повільніше, ніж зміни у зовнішньому оточенні.

Таблиця 1

Деякі характерні риси полезалежних та поленезалежних осіб

Полезалежні особистості	**Поленезалежні особистості**
Вищий рівень соціальної орієнтованості та здатність реагувати на інтерперсональні сигнали [10].	Краща здатність до навчання за дистанційними освітніми програмами (дані студентського дослідження Гонконгського університету).
Асоціюється з екстравертністю особистості [3].	Асоціюється з інтровертністю особистості [3]
Товариськість, життєрадісність, залежність від групи (прагнення отримати підтримку від навколишніх) [5, с. 122; 6, с. 4].	Вищий рівень точності при наочному впізнаванні;
Вища чутливість до соціального впливу.	Краща орієнтованість на завдання [4] Прагнення зберегти свій погляд, орієнтування на власний досвід.
Здатність утримувати коротшу інтерперсональну дистанцію.	Схильність до менш позитивного оцінювання навколишніх та себе.
Тактовність щодо інших людей.	Схильність та здатність до лідерства [6, с. 4].
Здатність отримати набагато більше інформації зі стандартного спілкування та асимілювати суперечливу інформацію.	Внутрішня мотивація як стимул до навчання.
Стриманість у висловлюванні негативного ставлення до інших людей [6, с. 4].	Активне перетворення пропонованої ситуації.
Переважання таких захисних механізмів, як стримання та відмова.	Переважання таких захисних механізмів, як ізоляція, інтелектуалізація та проекція.
Соціальна компетентність [5, с. 123].	Інтелектуальна компетентність [5, с. 123].

Водночас полезалежні люди є більш гнучкими та відкритими до перетворень, здатні краще пристосовуватися, йти на компроміс.

Тому звертають на себе увагу дослідження, у яких йдеться про те, що зниження крайніх проявів когнітивно-стильових особливостей, досягнення мобільності когнітивних стилів сприяють успішності діяльності.

К. Кравець стверджує, що когнітивний стиль є індивідуально-типовим набором (системою) якостей “щодо операційного складу процесів опрацювання інформації та діяльності”. І, хоча когнітивний стиль не зумовлює успіху, він “визначає манеру діяльності, спосіб, шлях до мети”. Іншими словами, когнітивний стиль обумовлює діяльність людини [11, с. 2]. Також дослідники вказують на відносну

стійкість індивідуального когнітивного стилю як, власне, і полезалежності/поленезалежності [1, с. 361]. А. В. Антонов вважає, що когнітивний стиль стабілізується надбанням структури особистості [12]. Таким чином, можна дійти висновку, що, впливаючи на формування особистості юриста, "прищеплюючи" йому необхідні професійні якості в процесі навчання, зокрема і практичного, можна стабілізувати його індивідуальний когнітивний стиль, який сприятиме підбору найкращих засобів та стилю поведінки в професійній діяльності. Доречно також згадати зауваження Г. Флетта про нерозривну взаємодію мотиваційних та когнітивних чинників, при якій вплив і зміни є взаємообумовленими. Іншими словами, стимульована належним чином мотиваційна сфера юриста підсилить здатність та активність когнітивної, пізнавальної сфери – а отже, і пришвидшить етапи процесу мислення.

Р. В. Каламаж, досліджуючи професійну "Я-концепцію" студентів-юристів, визначила когнітивні стилі складовою метакогнітивного рівня аналізу "Я-концепцію". Зокрема, вона вказує на те, що "аналіз індивідуальних відмінностей в характеристиці "Я-концепцію" у контексті диференціації від навколишніх, чітко простежує зв'язок із когнітивним стилем полезалежність/поленезалежність. Збалансований підбір релевантних індивідуально-психологічним особливостям поленезалежних та полезалежних студентів форм та методів впливу сприяв розширенню їх професійної самосвідомості, кращому саморозумінню, зокрема стосовно суб'єктної чи об'єктної орієнтації в майбутній юридичній діяльності" [13, с. 38].

Вагомим є зауваження О. Б. Напрасної щодо необхідності практичного втілення результатів дослідження когнітивних стилів особистості в контексті її набутого, уже наявного досвіду. Зокрема, дослідниця зазначає: "Важливо не лише визначити пізнавальні стилі та місце КС (когнітивних стилів, авт.) серед наявних пізнавальних стилів, а створювати умови діяльності, зокрема, навчальної для більш повного прояву специфічних особливостей власного ментального досвіду особистості на основі взаємодії всіх рівнів стильової поведінки, що буде сприяти поширенню арсеналу способів пізнання та формуванню гнучких механізмів власної пізнавальної активності та надасть можливість особистості підвищити ефективність діяльності." Про залежність внутрішніх когнітивних паттернів від попереднього досвіду пише і Г. Л. Флетт, посилаючись на наукові концепції схем та прототипів, розроблених та обґрунтованих у 80-х роках XX сторіччя такими дослідниками, як Рош (1970), Кантор і Мішель (1970) [1, с. 363].

Крім того, на полезалежність/поленезалежність впливають й інші чинники, серед яких: візуально-просторове сприйняття, культурні розбіжності[1], особливості пам'яті (зокрема, короткострокової (робочої) пам'яті).

Отож, можемо підсумувати:

Полезалежність/поленезалежність є показником інформаційної орієнтації особистості щодо поля сприйняття та об'єктів у ньому.

Ступінь залежності від поля має безпосередній зв'язок із характером сприйняття, мисленням та поведінкою, зокрема і юриста, в його професійній діяльності.

При підборі навчальних методик та програм для майбутніх юристів повинні враховуватися особливості як полезалежності, так і поленезалежності, оскільки різке домінування якогось із цих чинників може негативно позначитися на якості виконання професійних обов'язків юристами.

Полезалежність/поленезалежність є невід'ємною частиною індивідуального когнітивного стилю юриста. Відповідно, належне стимулювання мотиваційної сфери юриста підсилить здатність та активність когнітивної, пізнавальної сфери, а отже, і пришвидшить етапи процесу мислення.

Індивідуальний когнітивний стиль як певний відносно заданий алгоритм поведінки, зокрема і в професійній діяльності юриста, нерозривно пов'язаний із попередньо набутим досвідом, як певним каталізатором рішень при сприйнятті нової інформації.

Література:

1. Flett, Gordon L., (Gordon Leslie), 1957– Personality Theory and Research. Gordon L., Flett, 1st ed. – 686 p.

2. Robert Wyss, Field Independent/Dependent Learning Styles and L2 Acquisition. – ELT Newsletter, Article 102, June 2002. available at: http://www. eltnewsletter. com/back/June2002/art1022002. htm.

3. Witkin, H. A cognitive-style approach to cross-cultural research / H. Witkin // International Journal of Psychology. – 1967. – V. 2. – P. 233 – 250.

4. Shapiro, P. & Penrod, S. D. (1986. A meta-analysis of the facial identification literature. Psychological Bulletin, 100, 139. 156.

5. Кравець К. Стиль "полезалежність – поленезалежність" у психологічному вимірі / К. Кравець // Соціальна психологія: український науковий журнал. – Київ, 2004. – № 5. – С. 119-129.

[1] Г. Уіткін та Дж. Беррі, проводячи дослідження в Онтаріанському університеті Королеви, виділили чотири основні культурні чинники, які безпосередньо впливають на полезалежність/поленезалежність особистості: екологічний та культурний чинники; прагнення до соціальної ідентичності; взаємини на рівні "батьки-діти" та біологічний чинник (можливі генетичні розбіжності, що виникли в результаті адаптаційного відбору). Детальніше з цим дослідженням та іншими дослідженнями, а також їхніми результатами можна ознайомитися в книзі Гордона Л. Флетта, с. 364-365.

6. Трофімов Ю. Л., Напрасна О. Б. Психологічні особливості системи ціннісних орієнтацій полезалежних/ поленезалежних особистостей / Ю. Л. Трофімов, О. Б. Напрасна // Практична психологія та соціальна робота : науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – Київ, 2007. – № 2. – С. 3-11.

7. Самолюк В. Юридична практика: основи ефективного консультування / Василь Самолюк, Артем Філіп’єв, Дарія Зінчук. – Острог : Вид-во Національного університету “Острозька академія”, 2006 – 128 с.

8. Галай А. О. Основи юридичної клінічної практики [Текст] : навчально-метод. посібник / А. О. Галай [и др.]; ред. А. О. Галай. – К. : Атіка, 2007. – 204 с.;

9. “Юридичні клініки в Україні”: роль, завдання та організаційно-правові засади: посібник / За ред. М. В. Дулеби – К. : “МП Леся”, 2003. – 120 с.

10. Ruble, D. N. Nakamura, Task orientation versus social orientation in young children and their attention to relevant social cues. – C. Y., 1972.

11. Автореф. дис. канд. психол. наук: 19. 00. 01 / О. Б. Напрасна; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2004. – 20 с.

12. Антонов А. В. Информация: восприятие и понимание. – Киев, 1988. – 182 с.

13. Р. В. Каламаж. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів: Автореф. дис. докт. психол. наук: 19. 00. 07 ; Інст. психол. ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2010. – 45 с.

НАШІ АВТОРИ

Александровська В. М. – викладач Донецького національного медичного університету ім. М. Горького.

Балецька Л. М. – науковий кореспондент Інституту психології ім. Г. С. Костюка Академії педагогічних наук України.

Бандура Ю. Б. – старший викладач кафедри іноземних мов Національного університету оборони України.

Берестецька Н. В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Білюк С. П. – викладач кафедри фізичного виховання Національного університету "Острозька академія".

Бобришева Н. М. – аспірантка кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету, викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Будас А. П. – викладач, голова циклової комісії правознавчих дисциплін коледжу економіки і права Вінницького кооперативного інституту.

Василенко Т. П. – аспірант Київського національного лінгвістичного університету.

Вербець В. В. – доктор психологічних наук, професор Рівненського державного гуманітарного університету.

Войцеховська О. В. – науковий кореспондент Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Волошина В. О. – аспірант, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін, науковий співробітник Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету "Острозька академія".

Волошинська Л. В. – викладач кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Донецького національного медичного університету ім. М. Горького.

Галичанська А. В. – викладач кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Гандзілевська Г. Б. – доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету "Острозька академія".

Гапонова В. М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Глухова О. Г. – викладач Донецького національного медичного університету ім. М. Горького.

Гордєєва О. – викладач кафедри хореографії Рівненського державного гуманітарного університету.

Гудима Ю. П. – аспірант КНЛУ (Київський національний лінгвістичний університет).

Давидов П. Г. – викладач Донецького національного медичного університету ім. М. Горького.

Євдокімова О. О. – доктор психологічних наук, професор кафедри загальної та практичної психології навчально-наукового інституту права та масових комунікацій Харківського національного університету внутрішніх справ.

Зеленська В. Ю. – викладач Донецького національного медичного університету ім. М. Горького.

Клевець Л. Н. – старший викладач кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Донецького національного медичного університету ім. М. Горького.

Климишин О. І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника.

Ковальчук І. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри Національного університету "Острозька академія".

Dr. Kozłowski Waldemar – Instytut Badań Edukacyjnych.

Колтунович Т. А. – аспірант кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Корнівська М. М. – аспірантка Інституту психології ім. Г. С. Костюка.

Костюченко О. М. – викладач кафедри документознавства та інформаційної діяльності Національного університету "Острозька академія"

Кулеша Н. П. – аспірант, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін, науковий співробітник Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету "Острозька академія".

Майстренко Т. М. – старший викладач кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Матласевич О. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету "Острозька академія".

Dr. Matczak Ewa – Instytut Badań Edukacyjnych.

Міхневич Г. О. – здобувач кафедри педагогіки Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. С. Дем'янчука.

Мрака Н. М. – кандидат психологічних наук, викладач Львівського державного університету внутрішніх справ.

Назаренко Н. П. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького.

Несин Ю. М. – викладач Національного технічного університету України “КПІ”.

Огороднік І. С. – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії і соціально-гуманітарних дисциплін Донецького національного медичного університету ім. М. Горького.

Плиска Ю. С. – кандидат педагогічних наук, професор кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету “Острозька академія”.

Продан О. О. – аспірант кафедри загальної психології Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка.

Радчук В. М. – кандидат психологічних наук, завідувач кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Ревуцька С. А. – аспірант кафедри педагогіки Рівненського міжнародного економіко-гуманітарного університету імені акад. Степана Дем’янчука.

Севастьянов В. В. – аспірант кафедри загальної і соціальної педагогіки та акмеології Рівненського державного гуманітарного університету.

Сімак А. А. – кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Смерічевський Е. Ф. – викладач Донецького національного медичного університету ім. М. Горького.

Сморочинський О. О. – викладач Комунального вищого навчального закладу “Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради.

Сніца Т. Є. – старший викладач кафедри перекладу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Ставицький О. О. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Рівненського інституту ВНЗ “Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”.

Стихун Н. В. – аспірант Рівненського державного гуманітарного університету.

Твердоступ-Бельчікова А. В. – викладач кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Донецького медичного національного університету ім. М. Горького.

Тимошенко Т. О. – старший викладач кафедри перекладу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Тимощук О. В. – аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету “Острозька академія”.

Тичина І. М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Токарська А. С. – викладач Львівського державного університету внутрішніх справ.

Тригуб Г. В. – здобувач кафедри загальної та соціальної психології Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Фофанова Л. В. – викладач Донецького національного медичного університету ім. М. Горького.

Хацаюк Н. С. – аспірант кафедри педагогіки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.

Хміляр О. Ф. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри психології та педагогіки Національного університету оборони України.

Цип’ящук М. Б. – аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету “Острозька академія”.

ЗМІСТ

Александровська В. М.
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІДЕАЛЬНОГО ОБРАЗУ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ 3

Балецька Л. М.
ФОРМУВАННЯ АТРИБУЦІЇ УСПІХУ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ 7

Бандура Ю. Б.
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ 14

Білюк С. П.
РОЛЬ ЗАЦІКАВЛЕНОСТІ ТА РУХЛИВИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ ПЕРВИННИХ НАВИЧОК ТЕХНІКИ ТЕНІСУ ТА ВІДЧУТТЯ М'ЯЧА У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 19

Бобришева Н. М.
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 25

Будас А. П.
ЛЕКЦІЙНЕ ЗАНЯТТЯ У СИСТЕМІ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 28

Василенко Т. П.
ПРОБЛЕМАТИЧНІСТЬ ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПИСЕМНОМУ ПЕРЕКЛАДІ 32

Вербець В. В.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 37

Войцеховська О. В.
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 43

Волошина В. О.
ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ТА МЕТАПАМ'ЯТЬ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕРСПЕКТИВ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ 48

Волошинська Л. В.
СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ ЗАХИСНИМИ МЕХАНІЗМАМИ ОСОБИСТОСТІ 54

Галичанська А. В.
ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ТА БЛИЗЬКИХ ДОРОСЛИХ ДО ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТІ: СТРАТЕГІЇ Й ТАКТИКИ У МІЖПОКОЛІННОМУ ПОРІВНЯННІ 59

Гандзілевська Г. Б.
ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОДРАМАТИЧНИХ ПРИЙОМІВ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ДИТЯЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ 63

Гапонова В. М, Берестецька Н. В.
ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАЧА ВВНЗ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 67

Глухова О. Г.
ПРОБЛЕМА ІДЕАЛЬНОГО ОБРАЗУ В СУЧАСНІЙ МЕТОДОЛОГІЇ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ 71

Гордєєва О.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАЛЕТМЕЙСТЕРА Й УЧНЯ 76

Гудима Ю. П.
ПАМ'ЯТКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ 81

Давидов П. Г.
КРЕАТИВНИЙ СТИЛЬ МИСЛЕННЯ В СТРУКТУРІ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ 85

Євдокімова О. О.
ВПЛИВ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ НА ПОКАЗНИКИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КУРСАНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ОВС 91

Зеленська В. Ю.
ПРОБЛЕМА ПСИХІЧНОГО ЗАХИСТУ В ПСИХОЛОГІЇ 95

Клевець Л. Н.
АДАПТАЦІЙНІ ФАКТОРИ В ГЕНЕЗІ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ (МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АПСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ) 99

Климишин О. І.
ХРИСТИЯНСЬКО-ОРІЄНТОВАНА ГЕРМЕНЕВТИКА
ЯК МЕТОД ПІЗНАННЯ І КОНСТРУЮВАННЯ ДУХОВНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ 104

Ковальчук І. В.
СПІЛКУВАННЯ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ СТАНОВЛЕННЯ ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ 108

Колтунович Т. А.
ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ
ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 112

Корнівська М. М.
КОМПЛЕКС МЕТОДИК ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ
ПОЛІТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 120

Костюченко О. М.
ВИКОРИСТАННЯ ГІПНОЗУ ТА НЛП У РЕКЛАМІ 123

Кулеша Н. П.
ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ І КУРСУ НАВЧАННЯ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 127

Майстренко Т. М.
ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТАМ ЗАЛЕЖНО
ВІД РІВНЯ ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 130

Матласевич О. В.
РОЛЬ ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
У ВИРІШЕННІ АКТУАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИХ ПРОБЛЕМ 136

Dr Ewa Matczak, Dr Waldemar Kozłowski
JAKA POWINNA BYĆ DOBRA SZKOŁA?
OCZEKIWANIA RODZICÓW UCZNIÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH 141

Міхневич Г. О.
МУСУЛЬМАНСЬКІ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ 150

Мрака Н. М.
РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
В ОСОБИСТІСНО-МОТИВАЦІЙНОМУ АСПЕКТІ 153

Назаренко Н. С.
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ-
ПРИКОРДОННИКІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ 158

Несин Ю. М.
ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОМОВНИХ ВІЙСЬКОВИХ БРИФІНГІВ 162

Огороднік І. С.
ПРОБЛЕМА РЕЛІГІЙНОГО ДОСВІДУ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ 167

Плиска Ю. С.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ 172

Продан О. О.
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНИХ
ТА ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ПОНЯТТЯ “СТРУКТУРИ САМОПІЗНАННЯ ОСОБИСТОСТІ” 176

Радчук В. М.
КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ 182

Радчук В. М., Сімак А. А.
ЕПІСТЕМОЛОГІЯ СІМЕЙНОЇ СИСТЕМИ В РАМКАХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД
СИНЕРГЕТИЧНОЇ ТА НЕЛІНІЙНОЇ ДИНАМІКИ 186

Ревуцька С. А.
ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ. 189

Севастьянов В. В.
МІЖНАРОДНІ ОСВІТНІ ПРОЕКТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ 193

Сімак А. А.
АНАЛІЗ ДИСОЦІАЦІЇ АКСІОПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В АКЦЕНТУЙОВАНИХ ПІДЛІТКІВ
У КОНТЕКСТІ ВНУТРІШНЬОГО КОНФЛІКТУ ТА ВАКУУМУ 197

Смеричевський Е. Ф.
ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ 202

Сморочинська О. О.
СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ 207

Сніца Т. Є., Тимошенко Т. О.
УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ КУРСАНТІВ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 210

Ставицький О. О.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ТА ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ ПОДОЛАННЯ ГАНДИКАПНОСТІ ТА КОМПЛЕКСУ ГАНДИКАПУ 214

Стихун Н. В.
ПРИНЦИПИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ З ТЕАТРАЛЬНОЮ ПЕДАГОГІКОЮ 219

Твердоступ-Бельчікова А. В.
СТРУКТУРА ОБРАЗУ "Я-ПРОФЕСІОНАЛ" У ПСИХОЛОГІЇ 223

Тимощук О. В.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ 228

Тичина І. М.
ФАКТОРНО-СЕМАНТИЧНА РЕКОНСТРУКЦІЯ СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТІСНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ У ПРОЦЕСІ ЗМІНИ ПРОФЕСІЇ: СТРАТЕГІЯ "ЗМАГАННЯ" 233

Токарська А. С.
КОНЦЕПЦІЯ УКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ІЗ ПРАВОВОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ (ДО ЄВРО-2012) 238

Тригуб Г. В.
МОТИВИ І ПОТРЕБИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЧИННИК ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ 241

Фофанова Л. В.
ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ МОЛОДІ 245

Хацаюк Н. С.
КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В "ШКОЛАХ МАЙБУТНЬОГО" 250

Хміляр О. Ф.
СИМВОЛІЧНА МОВА РУКИ ТА ПОВЕДІНКОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ЛЮДИНИ 254

Цип'ящук М. Б.
ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ЮРИСТА У ВИМІРІ КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ ПОЛЕЗАЛЕЖНІСТЬ/ПОЛЕНЕЗАЛЕЖНІСТЬ 259

НАШІ АВТОРИ 263

Збірник наукових праць

Наукові Записки
Серія “Психологія і педагогіка”

Випуск 19

Головний редактор *Пасічник І. Д.*
Відповідальний за випуск *Шугай М. А.*
Упорядник *Кулеша Н. П.*
Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*
Комп’ютерна верстка *Крушинської Н. О.*
Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*
Коректор *Федорчук С. А.*

За достовірність наведених фактичних даних, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори.

Формат 42х30/4. Папір офсетний. Друк різографія.
Ум. друк. арк. 29,5. Гарнітура “TimesNewRoman”
Наклад 100 прим.

Видавництво Національного університету “Острозька академія”
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво про державну реєстрацію
РВ №1 від 8 серпня 2000 року.