



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія «Психологія і педагогіка»

Випуск 24

**Тематичний випуск:
«Актуальні проблеми когнітивної психології»**

Острого — 2013

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

*Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 11 від 27 червня 2013 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». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 24. – 172 с.

У збірнику висвітлені актуальні проблеми, пошуки і знахідки в різних сферах теорії і практики психолого-педагогічної науки. Зміст збірника торкається багатьох 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», 2013

© Кафедра психолого-педагогічних дисциплін НаУ ОА, 2013

С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник

ДО ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті вказано, що когнітивна психологія як порівняно новий напрям в Україні потребує не лише прикладних розробок, а й досліджень фундаментального плану, зокрема спрямованих на теоретико-методологічне осмислення психологічної практики, розробку системи категорій і понять когнітивної психології, теоретичних концепцій. Автори охарактеризували особливості методології когнітивної психології в контексті принципів та методів наукового пізнання.

Ключові слова: когнітивна психологія, наукове пізнання, принципи та методи наукового дослідження.

В статье указано, что когнитивная психология как относительно новое направление в Украине нуждается не только в прикладных разработках, но и исследованиях фундаментального плана, в том числе направленных на теоретико-методологическое осмысление психологической практики, разработку системы категорий и понятий когнитивной психологии, теоретических концепций. Авторы охарактеризовали особенности методологии когнитивной психологии в контексте принципов и методов научного познания.

Ключевые слова: когнитивная психология, научное познание, принципы и метод научного исследования.

The article indicated that cognitive psychology is a relatively new area in Ukraine needs not only in application development, but also fundamental research plan, including those aimed at the theoretical and methodological understanding of psychological practice, the development of a system of categories and concepts of cognitive psychology, theoretical concepts. The authors described features of the methodology of cognitive psychology in the context of the principles and methods of scientific knowledge.

Keywords: cognitive psychology, scientific knowledge, principles and methods of scientific research.

Перш за все відзначимо послідовність, творчість та динамізм у роботі лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія». Кількість вітчизняних і особливо зарубіжних учасників обговорення заявленої проблематики на третій міжнародній конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології» [7] є свідченням високої актуальності фундаментальної науково-дослідної роботи з когнітивної психології, над якою наполегливо працює молодий колектив кафедри психології Острозької академії.

Разом з тим аналіз доповідей дає підстави говорити про недостатнє розуміння, а інколи просто ігнорування окремими авторами методологічних питань, без яких, як відомо, будь-яке дослідження, у тому числі і з когнітивної психології, втрачає свою стратегіальну значущість. Відомо, що незалежно від напрямку наукового знання для всіх наукових дисциплін існує чітка сукупність проблем, пов'язаних із нормами застосування методів, із тими принципами, які диктують доцільність, адекватність того чи іншого набору процедур та технік.

Аналіз цих проблем має бути найважливішою рефлексією будь-якої науки, це спроба оцінити якість знань, які здатна отримати кожна наукова дисципліна на основі масиву досліджень, що є в її розпорядженні. Як вдало відзначила Г.М. Андреева, «розвиток «самосвідомості» науки виражається в появі специфічної області теоретичного пошуку – виникненні своєрідного метааналізу науки, що включає в себе як аналіз теорій, так і аналіз методів дослідження» [1].

За загальноприйнятою тенденцією поняття «методологія» охоплює, як мінімум, трирівневий аналіз. Перший рівень це загальна методологія наукового дослідження, що являє собою загальнофілософський підхід до явища дійсності, це є принцип, спосіб пізнання в найкращому розумінні його змісту. Цей рівень методології пов'язаний з найбільш широкими теоретичними побудовами і включає в себе загальні пояснювальні моделі, що стосуються природи психіки, її генези тощо.

Другий рівень методології можемо охарактеризувати як спеціальну або часткову методологію кожної окремої наукової дисципліни, що являє собою реалізацію загальнофілософських принципів у процесі дослідження специфічного предмету. Це своєрідний спосіб підходу до аналізу явища дійсності, але той, що застосовується в конкретній сфері знань. Вичленення спеціальної, або часткової, методології є надзвичайно позитивним кроком у тій рефлексії, яку намагається робити когнітивна психологія.

Мусимо констатувати, що ідея зв'язку філософських принципів і конкретних методик іноді розуміється надзвичайно прямолінійно з допущенням певної вульгаризації. Рівень спеціальної, або часткової, методології забезпечує саме реалізацію деяких загальнофілософських принципів стосовно до конкретного предмету цієї науки. Спеціальна методологія будь-якої науки виступає як функція спеціальних,

часткових теорій. Ці теорії в когнітивній психології стосуються, перш за все, певних класів феноменів, наприклад, психічних процесів, психічних станів тощо.

Третій рівень методології – сукупність конкретних методів дослідження, технічних дослідницьких прийомів, це своєрідна методика до спеціального наукового пізнання. Третій рівень методології – це своєрідна практична сторона дослідження.

Дотримання ієрархії досліджень з погляду методології дає можливість забезпечити дійсно методологічне багатство когнітивних наукових досліджень, що унеможливило б зведення методологічних аспектів лише до методичного рівня. Якою б вузькоемпіричною або експериментальною не здавалася використана методика, жоден дослідник не може уникнути необхідності оцінки її і в більш широкому методологічному аспекті. Тільки з такими нормами слід підходити до розуміння природи наукового дослідження в когнітивній психології, до пояснення її специфічних рис і особливостей.

Було б зайвим нагадувати, що сучасна психологія вирішує найрізноманітніші теоретичні та прикладні задачі й переживає на сьогодні один із бурхливих періодів свого розвитку. Цей позитивний процес має й негативні сторони, а саме те, що ставить психологію перед надзвичайно великим масивом нагромадженої інформації, яка важко піддається науковому аналізу узагальнення, й, отже, дослідження часто носять описувальний, а не пояснювальний характер.

Усе це з особливою гостротою ставить питання про методологію психологічного пізнання, тобто питання про основи, логічну структуру й методи отримання психологічних знань. Методологічна проблема в психології досить складна, оскільки на сьогодні не сформульований достатньо чітко предмет психологічної науки. Методологія когнітивної психології покликана не лише й не стільки сформувати загальні уявлення про шляхи психологічного дослідження, скільки на основі аналізу цих шляхів підвести реальний зміст, який перетворюється у формах та способах психологічного пізнання в категорію предмета цієї науки.

Особливості методології когнітивної психології полягають у тому, що серед її проблем однією з найбільш актуальних й, так би мовити, еквівалентних теоретичному аспектові методології є проблема методології самого процесу дослідження.

Розуміння методу як діяльності дозволяє уявити його у вигляді сукупності пізнавальних операцій, що адекватно відображають предмет наукового дослідження. Науковий метод складається з трьох нерозривних, але відмінних між собою, фаз: фази дослідження, у якій відкриваються нові об'єктивні процеси або нові їх грані; фази дослідження – визначення раціонального зв'язку набутих результатів та їх експериментальне підтвердження, фази пояснення – коли результати підлягають обробці, щоб стати матеріалом для практичної діяльності та нових досліджень.

Розглянемо тепер співвідношення методу пізнання, його об'єкта й предмету. Іноді в літературі поняття «об'єкт пізнання» й «предмет пізнання» отожденоються. Однак їх зміст суттєво різниться. Діалектичне розуміння співвідношення об'єкта й предмета пізнання має велике значення для наукового дослідження, оскільки воно створює можливість наукової інтеграції змісту сформульованих у процесі дослідження знань й чіткого визначення тих меж, у яких конкретна наука може вивчати власними засобами й методами об'єктивні явища, їх властивості, зв'язки й закони розвитку.

Об'єктом пізнання називається певна сукупність об'єктивних властивостей, зв'язків та відношень, що включені в процес пізнання й існують незалежно від суб'єкта пізнання. Предмет пізнання, навпаки, формується суб'єктом пізнання, хоч зміст та структура предмета пізнання зумовлені об'єктом пізнання. Якщо поняття «об'єкт пізнання» фіксує об'єктивне існування явищ, що вивчаються, їх властивостей, зв'язків та відношень, а також законів їх розвитку, то поняття «предмет пізнання» перш за все визначає межі вивчення того або іншого об'єкта. В цьому понятті виражаються й фіксуються ті зв'язки, властивості, відношення й закони розвитку об'єкта вивчення, які вже включені в наукове пізнання й виражені в певних логічних формах.

Структура предмета пізнання значною мірою залежить від рівня пізнання, на якому відбувається формування предмета. Існують два рівні пізнання, й відповідно наукового дослідження: емпіричний та теоретичний. На емпіричному рівні предмет пізнання безпосередньо пов'язаний із суб'єктом. Для його побудови використовуються так звані емпіричні методи наукового дослідження: спостереження, експеримент та їх різновидності. Всі пізнавальні операції на цьому рівні здійснюються за допомогою цих методів. Завдяки їм відбувається фіксація, реєстрація, порівняння, класифікація всієї інформації про об'єкт вивчення. Відповідно до цієї інформації, предмет емпіричного пізнання містить у собі, по-перше, всі зафіксовані факти, які стосуються поведінки об'єкта вивчення, по-друге, всі виміри різних властивостей та зв'язків об'єкта вивчення, по-третє, знаки й знакові форми, за допомогою яких реєструється емпірична інформація, й, нарешті, містить усі статистичні дані про зміни та розвиток таких властивостей і зв'язків об'єкта вивчення, які виявлені в процесі емпіричного дослідження.

Якщо на емпіричному рівні зв'язок між предметом та об'єктом пізнання опосередковується статистичними даними про явища, які вивчаються, логічними засобами їх вираження, попередніми знання-

ми, то на теоретичному рівні відбувається подальше опосередкування предмета пізнання з допомогою теоретичних методів дослідження. Тут здійснюється теоретичний аналіз емпіричного матеріалу, на основі якого розкривається сутність явищ, їх властивостей та зв'язків, формулюються закони розвитку явищ, розробляються їх моделі, наукові гіпотези й теорії, здійснюється наукове прогнозування. Предмет пізнання на цьому рівні охоплює, виражає найбільш суттєві й найбільш глибокі риси й властивості об'єкта. Він пов'язаний уже не з конкретними явищами, а із законами їх розвитку. Закони розвитку об'єктів, наукові гіпотези й теорії складають основні характерні риси і предмета пізнання на теоретичному рівні. Вироблення знань набуває форми науково-дослідницької діяльності лише з виникненням теоретичного знання, відображення сутності речей та явищ, його розвитку у вигляді системи вихідних принципів й узагальнюючих положень, категорій та наукових законів у їх взаємозв'язку.

Емпіричне дослідження своєю чергою не зводиться лише до отримання дослідницьких даних. Насправді воно містить в собі не тільки проведення дослідів, але й логічне дослідження й узагальнення дослідницьких даних, внаслідок чого й відкриваються емпіричні закони.

На емпіричному рівні науково-дослідницька діяльність скерована на перебудову об'єкта дослідження й значною мірою зумовлена його природою. Особливості науково-дослідницької діяльності (й відповідно методу, як способу її здійснення), зумовлені специфікою об'єкта, на який вона спрямована, можна назвати об'єктивними особливостями, й їх урахування необхідне при будь-якій зміні ситуації дослідження. Інша група характеристик методів наукового дослідження, не пов'язана із специфічними особливостями конкретної ситуації наукового дослідження та його об'єктом, є загальною для всіх методів й визначається внутрішньою природою науково-дослідницької діяльності як особливого виду людської діяльності. Ці характеристики можуть бути названі основними параметрами наукового методу як способу здійснення науково-дослідницької діяльності.

Як ми вже вказували, в методологічних принципах наукового пізнання відображається органічна єдність теорії й методу. В них теоретичні положення, що відображають наші знання про матеріальну дійсність, виконують методологічну функцію. Наприклад, одне з основних положень діалектики про загальний зв'язок та взаємозалежність предметів та явищ матеріального світу є важливим теоретичним положенням, що відображає загальну властивість буття. Але з цього положення діалектика виводить важливий діалектичний принцип детермінізму, що орієнтує на побудову таких моделей дійсності, які дозволили б пояснити виникнення явищ та наявність зв'язків між ними.

Принцип детермінізму має велике значення для розробки методів наукового дослідження. З цього принципу випливають загальні вимоги до всіх методів. До них перш за все належить зумовленість вибору методу дослідження його об'єктом, детермінованість кожного кроку дослідження попередніми знаннями. Принцип детермінізму орієнтує дослідника на врахування та виявлення різних видів детермінації, особливості яких суттєво впливають на вихідні чинники й механізми пояснення об'єктів дійсності, які належать до різних структурних рівнів матерії.

Інше корінне теоретичне положення – про безперервність руху матерії – знаходить своє методологічне вираження в принципі розвитку, який займає одне з важливих місць в арсеналі світоглядного й методологічного обґрунтування науково-теоретичної та експериментальної діяльності. Принцип розвитку ставить певні вимоги до побудови будь-якого наукового знання. Він вимагає, щоб при формуванні цього знання в ньому найбільш повно й всебічно відображались об'єктивні процеси становлення розвитку об'єкта вивчення, його суперечливий характер, процеси його різних кількісних змін та переходів з одного якісного стану в інший. У межах принципу розвитку знаходять обґрунтування важливі методи наукового дослідження, що застосовуються в різних науках.

Таким чином, методи наукового пізнання, закони й форми пізнавального процесу найтісніше пов'язані з природою предметів та явищ буття, із закономірностями їх розвитку; цей зв'язок полягає в тому, що самі методи наукового пізнання створюються й розробляються на основі глибокого знання й всебічного врахування об'єктивних закономірностей предметів та явищ, що вивчаються. Як визначальні положення цього знання виступають методологічні принципи наукового пізнання, які поряд з цим являють собою основу для розробки й обґрунтування адекватних методів наукового пізнання.

Цінність того або іншого методу дослідження визначається перш за все достовірністю й надійністю наукових фактів, які отримуються з його допомогою. Факти складають фундамент всього процесу наукового дослідження. Але когнітивну психологію цікавлять не факти самі по собі. Той або інший отриманий й експериментально перевірений факт виявляє свою дійсну наукову цінність лише в контексті розвитку психологічної теорії. Звідси важливість такої методологічної проблеми як проблема співвідношення наукового факту та наукової теорії.

У когнітивній психології часто мають місце суперечливі результати дослідження. Це навряд чи можна пояснити лише різницею дослідницьких позицій та методів, що застосовуються. Справа в тому, що самі прояви психічного надзвичайно різноманітні й динамічні. Завдання психологічної теорії полягає в тому, щоб, розглянувши всі прояви психіки, виявити в них суттєве, розкрити закономірності

розвитку психічних функцій, процесів, станів та властивостей, і на цій основі показати, що те або інше, так само, як і суперечливе йому явище, виникає в цих конкретних умовах однаково необхідним чином з огляду на дію об'єктивної закономірності.

Науковий факт є специфічним інваріантом розвитку знань, й, отже, несе в системі теорії принаймні дві функції. Щодо цієї теорії він може або верифікувати, або фальсифікувати її.

Проблема співвідношення в когнітивній психології наукового факту з науковою теорією полягає в тому, щоб вивчити шлях, яким дослідник приходить від одиничних емпіричних фактів, які взяті самі по собі, не містять нових ідей, необхідних для формування нової теорії, до розкриття нових принципів, які можна зробити основою для дедуктивних конструкцій.

Література:

1. Андреева Г.М. Методологические проблемы социально-психологического исследования / Г.М. Андреева // Вопросы психологии. – М., 1995. – №2. – С. 46-51.
2. Асмолов А.Г. Назад – до методологии психологии / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – М., 2004. – №3. – С. 89-90.
3. Максименко С. Д., Пасічник І.Д. Стан та перспективи когнітивної психології в Україні // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск: «Сучасні дослідження когнітивної психології». – Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2009. – Вип.12. – С. 3-8.
4. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. / С.Д. Максименко // Київ: Наукова думка. – 1998. – С. 7-26.
5. 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.
6. Мизилов В.А. Методология психологической науки. / В.А. Мизилов // Ярославль. – 2003. – С. 16-24.
7. Міжнародна Інтернет конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції. – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – Випуск 1 – 212 с.

Н. В. Чепелєва

ДИСКУРСИВНІ ЗАСОБИ САМОПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Розглянуто проблеми самопроекткування особистості в дискурсивному особистому та соціокультурному просторах. Показано, що здатність до самопроекткування є показником зрілої особистості, яка осмислила себе, власний життєвий досвід, вибудувала на цій основі власний життєвий та особистісний проекти і здатна розвиватися у напрямі їх реалізації. Розглянуто основні дискурсивні засоби створення людиною особистого проекту – наративи, міфи та тезауруси, які покладаються особистістю в основу свого, саморозуміння саморозвитку та самопроекткування.

Ключові слова: самопроекткування, наратив, міф, тезаурус, особистісний проект, лейтмотив, міфопроєкт.

Рассмотрены проблемы самопроектирования личности в дискурсивном личном и социальном пространствах. Показано, что способность к самопроектированию является показателем зрелой личности, которая осмыслила себя, собственный жизненный опыт, выстроила на этой основе собственный жизненный и личностный проекты и способна развиваться в направлении их реализации. Рассмотрены основные дискурсивные средства создания человеком личного проекта – нарративы, мифы и тезаурусы, который личность кладет в основу своего самопонимания, саморазвития и самопроектирования.

Ключевые слова: самопроектирование, нарратив, миф, тезаурус, личностный проект, лейтмотив, мифопроєкт.

Issues of personality self-design in the discursive personal and social spaces were examined. It is shown that the ability for self-design is an indicator of a mature personality that has comprehended itself, its life experience, and has therefore built up his/her life and personality design and is capable of developing itself towards the implementation of this design. Examined were the main discursive means of person's forming of self-design, i.e. narrations, myths, and thesauruses, which the person sets as basis for his/her self-comprehension, self-development, and self-design.

Keywords: self-design, narration, myth, thesaurus, personality project, leitmotif, myth project.

Актуальність дослідження. Проблема особистості є центральною для психологічної науки, оскільки саме особистість є основою для розуміння будь-яких психічних явищ. Не менш значущою є й проблема розвитку особистості, ключовими передумовами якого є оволодіння власною поведінкою, формування системи внутрішньої регуляції діяльності, яка забезпечує здатність людини до саморозвитку та самореалізації, що, своєю чергою, є необхідною передумовою успішної адаптації до мінливих умов ринку праці, цивілізаційних та культурних вимог суспільства. Особливо актуальною ця проблема є у сучасних соціокультурних умовах, коли все гострішою постає соціальна потреба в особистостях, що відповідають вимогам інформаційного суспільства, які, насамперед, передбачають здатність до особистісного саморозвитку, індивідуальну відповідальність за власні вчинки та долю суспільства у цілому.

Актуальність дослідження зумовлена й сучасним станом розвитку науки, пов'язаним із переходом її на постнекласичний етап розвитку. Це стосується й психології, у межах якої особистість все частіше розглядається як творець власної долі, автор власного життя, активний самодетермінований суб'єкт, здатний до саморозвитку, самотворення, самоактуалізації. Постнекласичний методологічний підхід передбачає також активне включення до розгляду та дослідження особистості соціально-історичного і культурного контексту.

Невирішеність актуальних проблем психологічної герменевтики, пов'язаних насамперед із впливом процесів розуміння та інтерпретації життєвого досвіду на самотворення, самоконституювання та самопроекткування особистості і зумовили необхідність дослідження вказаної проблематики.

Постановка проблеми: Осмислення соціокультурного й індивідуального досвіду та його втілення у дискурсивній формі є основою для вибудовування власного особистісного проекту, що, своєю чергою, є підґрунтям для формування життєвої стратегії, життєвого проекту особистості та його втілення у різних формах життєвих практик.

Дослідження із спорідненої проблематики проводяться у рамках досить нового для психологічної науки підходу, який отримав назву «постнекласичного». Сюди належать такі напрями досліджень, як соціальний конструкціонізм, наративна психологія і наративна практика, дискурсивна психологія. Більшість із цих досліджень пов'язані з так званим наративним поворотом у соціальних та гуманітарних науках. Він дозволив розширити предмет дослідження особистості з огляду на те, що когнітивні та інтерпретаційні процеси, результати яких знаходять своє відображення у дискурсі, складають ядро

особистості та її індивідуального досвіду. Дискурсивний аналіз, своєю чергою, привернув увагу до активних міжособистісних та внутрішньоособистісних процесів, за допомогою яких людина осмислює історію власного життя, творячи на цій основі власну особистість, власну долю.

У межах постнекласичного герменевтичного підходу соціокультурний світ можна розглядати як світ значень, що транслюються культурою та інтерпретуються людьми в їх повсякденному житті. При цьому поведінка людини, ситуація, в якій вона опинилася (точніше її інтерпретація), задаються насамперед мовою як важливим атрибутом культури. Саме означування реальності, тобто заміщення її певними культурно заданими схемами, дозволяє не лише обдумувати, осмислювати те, що відбувається, аналізувати й переживати ті чи інші події, але й впорядковувати їх, творячи для себе нову психічну реальність, новий досвід. Це дає підстави підсумувати, що одним із провідних шляхів розвитку особистості є занурення її у дискурсивний культурний простір. Саме тексти культури є тим семіотичним ресурсом, засобом саморозуміння, що дозволяють особистості осмислити свій життєвий досвід, надаючи їй культурні зразки, норми розуміння та інтерпретації себе і власного життя. У результаті осмислення соціокультурного досвіду, що знаходить своє відображення у текстах культури, людина вибудовує власний особистісний текст (Я-текст), який створює своєрідну культурну канву розвитку, що є базою для розуміння світу, осмислення власного призначення, власного життєвого шляху.

Своєю чергою, осмислення соціокультурного та особистого досвіду дає можливість людині брати на себе відповідальність за власне життя, стаючи не лише його автором, а й творцем самої себе. Авторство, що базується на процесах інтерпретації та реінтерпретації життєвого досвіду, передбачає створення проекту «Я» та постійне його відображення, перевизначення, добудовування у дискурсі, який, асимілюючись у смисловий простір особистості, створює неповторний життєвий проект. Авторство і є показником зрілої особистості, що осмислила себе, власний життєвий досвід та створила на цій основі свій особистісний проект і здатна розвиватися у напрямі реалізації цього проекту.

Основними дискурсивними засобами створення особистісного проекту є наративи, міфи, легенди про себе, особистісні концепції, що створюють різноманітні «версії себе потенційного», програмуючи таким чином власний особистісний розвиток. При цьому, створюючи власний особистісний та життєвий проекти, людина ставить перед собою «завдання на смисл», у процесі розв'язання якого створює власну ментальну модель світу і самої себе, вибудовує власні життєві стратегії.

Розглянемо вказані дискурсивні засоби самопроекування особистості докладніше.

Найбільш розповсюдженим із них є наратив, який найбільше відповідає оповідальній природі особистості та тим культурним канонам, з якими дитина зустрічається з перших років свого життя, слухаючи розповіді, казки, легенди, що їй оповідають дорослі.

Наратив можна визначити як замкнену завершену структуру, що включає такі характеристики, як послідовність і завершеність дій, подій, що змінюють одна одну і розміщені у хронологічному або ж іншому, підпорядкованому якійсь єдиній логіці, порядку, оцінки найбільш значущих подій, афективне ставлення до них оповідача. Він являє собою трансформацію неупорядкованих життєвих подій у певну послідовність, вибудовану, виходячи із загальної життєвої концепції оповідача, його особистісного міфу, що визначає внутрішню логіку породжуваного тексту.

Основними смислоутворювальними та конституюючими чинниками оповідального тексту (наративу) є тема; персонажі; сюжет оповіді та життєві обставини, які в ній викладаються; оцінки персонажів, в тому числі і самого себе, котрі часто подаються в стислому вигляді на початку або наприкінці оповіді; хронотоп як єдність простору і часу, що виникає в процесі взаємодії оповідача з тими подіями, про які йдеться в оповіді, причому хронотоп є апостеріорним у тому сенсі, що набуває реальності лише всередині тексту-наративу.

Вибудовуючи особистий наратив, людина конструює у власному смисловому просторі певну ієрархію життєвих сенсів, що структурують та впорядковують її індивідуальний життєвий досвід, а також створює основу для побудови життєвих сценаріїв, планів, проектів та подальших інтерпретацій власної особистості, створення проекту «Я», а також шляхів його втілення впродовж власного життєвого шляху.

Основою для цього процесу є культурні метанаративи, що засвоюються особистістю у процесі соціалізації. Відбувається мовби «вращення» особистості у наративні структури, оскільки вони є вираженням перетину індивідуальних та соціальних полюсів людського життя, дозволяючи на основі осмислення соціокультурного досвіду та співвіднесення його з досвідом особистим вибудовувати особисту біографію, власну долю. Таким чином, можна вважати, що наративні шаблони структурування життєвого досвіду стають життєвими шаблонами, згідно з якими структуруються не лише оповіді, а й вчинки людей.

Отже, наратив можна розглядати як засіб набуття людиною власної ідентичності. У ньому оповідач об'єктивує власну суб'єктивність. При цьому наратив не лише є засобом самоідентифікації, а й способом досягнення певних соціальних цілей, тому на практиці він має обмежену кількість елементарних функціональних форм, які відрізняються орієнтацією у часі та загальною оцінкою подій. Виходячи з цього, К. Джерджен виділяє такі види наративу: «наратив стабільності», який пов'язує події, образи

або поняття таким чином, що індивід не стає у своїх очах «гіршим» або «кращим», а залишається таким самим – його самооцінка або самоідентифікація не змінюються; «нарратив прогресу», що характеризується оцінкою подій або ролі оповідача як бажаних та схвальною, та «нарратив регресу», який свідчить про негативні зміни у розвитку оповідача [11].

Як зазначають Й. Брокмейер і Р. Харре, нарратив – це не онтологічна сутність, а позначення набору інструкцій та норм, які дозволяють інтегрувати той або інший індивідуальний випадок у певний узагальнений та культурно встановлений канон, тобто вони діють як надзвичайно мінливі форми посередництва між особистістю та узагальненими канонами культури, будучи одночасно моделями світу і моделями власного «Я» [1].

Головною одиницею нарративу є тема або тематична структура, в якій відбивається основна тенденція оповіді. Тема присутня у тексті будь-якого жанру, її особливість в оповідальному тексті полягає у тому, що саме нарратив, як особистісна структура, спричиняє ту чи іншу інтерпретацію події, яка й втілюється у тексті-оповіді. Причому загальний смисл життєвої історії складається, як правило, в процесі взаємодії декількох окремих тем, які у розповіді почасти переплітаються між собою. Саме так створюється нарративний простір, який за допомогою процедур інтерпретації трансформується у смисловий простір особистості, який, своєю чергою, є підґрунтям для побудови власних життєвих та особистісних проєктів..

При цьому, як зазначає В. Шмідт, оповідь – це відбір окремих елементів (ситуацій, осіб, дій) та певних їхніх властивостей. Саме таким чином створюється історія. Проводячи свій відбір, людина мовби прокладає через нарративний матеріал смислову лінію, яка виділяє один елемент та відкидає інші. Прокладаючи таку смислову лінію, особистість керується критерієм їх релевантності, тобто значущості для тієї конкретної історії, яку вона збирається оповісти [9]. У процесі створення цілісної історії власного життя такі смислові лінії, теми переплітаються, взаємодіють, а іноді й конкурують між собою, створюючи загальну смислову тему, яка й складає життєву канву, лінію життя особистості і є відображенням як її ментальної моделі, так і загалом її ідентичності. Такою загальною смисловою темою, яка великою мірою характеризує особистість, визначає її життєвий досвід та впливає на побудову власних життєвих проєктів, на нашу думку, є лейтмотив.

Саме лейтмотив поєднує нарративи, часто розірвані та розрізнені, в одну життєву історію. Його можна розглядати як загальну концепцію життя, що хоч і змінюється з часом, але постійно повертає особистість до ключової для неї «мелодії», життєвої теми. Лейтмотив здебільшого задається культурою, вихованням, освітою, читанням, усіма тими зовнішніми впливами, які трансформуються в особистісну смислову систему, вибудовуючи лінію життєвої історії людини.

Застосування поняття лейтмотиву в нарративній психології видається нам продуктивним ще й тому, що ми нікуди не дінемося від характерної для сучасної культури тенденції відмови від побудови єдиної та системної концептуальної моделі світу. У подібній ситуації, зазначає О.Р. Кирдянова, вбачається необхідним виявлення таких елементів усіх можливих дискурсів, які б встановлювали певну спільність таких дискурсів у полі культури та одночасно дозволяли б варіювати інтерпретації. Однією з таких категорій і є лейтмотив [3].

Причому поняття лейтмотиву, на нашу думку, можливо використовувати й для характеристики сучасної соціокультурної ситуації, і для характеристики особистості. Це поняття запозичене з музики, зокрема у Р. Вагнера, однак, ми вважаємо, що продуктивним є його використання у нарративних дослідженнях, оскільки лейтмотив тісніше, ніж інші елементи художньої форми, пов'язаний з авторськими почуттями, думками тощо.

Найбільш продуктивним, на наш погляд, є мотивний аналіз, запропонований Борисом Гаспаровим наприкінці 70-х років минулого століття [2]. Він став своєрідною перехідною ланкою від структуралізму до постструктуралізму. Однією з особливостей постструктуралістського аналізу порівняльно із структуралістським є менша жорсткість схем аналізу. В Руднев, характеризує відмінність мотивного аналізу від структурного, зазначає, що мотивний аналіз стверджує, що ніяких рівнів взагалі немає, мотиви наскрізь пронизують текст, і структура тексту нагадує зовсім не кристалічні ґрати, а, швидше, заплутаний клубок ниток [7].

Але цей клубок все ж можливо розплутати, оскільки йому притаманні такі характеристики, як вторюваність, зв'язок із глибинними структурами людської свідомості, здатність до згортання та розгортання, а також опора на ключові архетипічні, міфологічні та інші метакультурні сюжети.

Лейтмотив може розпадатися на декілька тем, відображаючи смислові настановлення особистості у той чи інший період життя, однак саме він є основою для вибудовування загальної історії життя особистості. При цьому, як зазначає О.Р. Кирдянова, окремі елементи лейтмотиву є менш завершеними і самостійними у втіленні образності, і індивідуальне обличчя лейтмотиву, його художнє значення виявляється тільки у процесі руху лейтмотиву в конкретному творі або групі творів [3]. Тут можна провести аналогію з рухом лейтмотиву в нарративному смисловому просторі особистості.

Лейтмотив є основою для створення життєвого сюжету, який пов'язує основні смислові теми, що відображають події життя особистості в упорядковану послідовність. Ю.М. Лотман розглядає сюжет як могутній засіб осмислення життя, а отже й розвитку та самоконституювання особистості. Своєю чергою, автобіографічний наратив являє собою сюжетно-оповідальне зображення життєвого досвіду, індивідуальної історії окремої особистості. При цьому, як зазначають Й. Брокмейер та Р. Харре, будь-яка історія життя зазвичай охоплює декілька життєвих історій, які, до того ж, змінюють сам хід життя. За допомогою оповідання цих історій ми конструємо себе як частину нашого світу[1].

Лейтмотив, як культурний так й особистісний, може виконувати декілька функцій. По-перше, це функція смислоутворення та «смислопідтримки», що забезпечує неперервність смислової життєвої лінії людини. Крім того, лейтмотив виконує конструктивну функцію, збираючи розрізнені життєві теми в єдину життєву історію. Ще однією функцією лейтмотиву є виражальна, яка забезпечує самопрезентацію особистості в тих чи інших життєвих ситуаціях. І, нарешті, найголовніше – саме наявність особистісного лейтмотиву забезпечує збереження ідентичності особистості, об'єднуючи усю життєву історію у власну неповторну «мелодію», котра, хоч іноді й відхиляється від основної теми, але все ж дозволяє особистості сприймати життєву історію як особисту, запобігаючи відчуттю, що вона проживає не своє життя, тобто забезпечує авторство життя, відчуття, що людина втілює саме власний сюжет, тобто власний життєвий та особистісний проєкти.

Іншими словами, із явищ та подій, що наповнюють життєву реальність, людина відбирає найбільш значущі у розкритті та визначенні власної ідентичності, створює на цій основі життєву історію, далі, згідно з внутрішньою ієрархією системи ідентичностей, виділяє провідні самоототожнення і перебудовує свою історію з метою максимально їх виразити. Кінцевим результатом цього процесу є створений особистістю наративний текст, що є відображенням ментальної моделі реальності, притаманній тій чи іншій особистості.

Таким чином, вибудовуючи особистий наратив, людина конструє у власному смисловому просторі певну ієрархію життєвих смислів, що структурують та впорядковують її індивідуальний життєвий досвід, а також вибудовує смислову основу для побудови життєвих та особистісних проєктів на основі інтерпретації власної особистості, власного життя, а також навколишньої соціокультурної реальності.

Ще одним засобом дискурсивного самопроєктування особистості, як вже зазначалося, є міф. Спробуємо виділити основні характеристики міфу, спираючись на праці В.П. Руднева [6], Ю.М. Лотмана [5], Е.Н. Улибіної [8] та А.М. Лобка [4].

Міф передусім є утворення досеміотичне, він принципово не може бути вираженим у мові, а є перекладом безпосередніх уявлень та практичних знань про зовнішню реальність, що мають дискретну природу, в континуальну систему дознакового образного відображення. Інакше кажучи, міф не можна переказати, не змінивши суттєво його смисл. У первісному вигляді міф не стільки оповідався, скільки розігрувався у формі складної ритуальної дії.

Міф сприймається людьми не як окреме від них знання, що має відносний характер, а як абсолютна реальність. Тобто міф – це не історія, котру оповідають, а реальність, у якій живуть. Іншими словами, міф – це абсолютне знання, істина не тому, що є переконливий доказ, а тому, що так воно й є. Цим міф відрізняється від оповідання. Як зазначає В.П. Руднев, для міфологічної свідомості не може бути протиставлення правди й неправди, а для того, щоб говорити про оповідь, це протиставлення є обов'язковим. Крім того, міфологічна свідомість не знає основних опозицій постміфологічної культури, передусім між реальністю та вигадкою.

У міфологічній свідомості інші час та простір, час, зокрема, циклічний. Міф не розрізняє ні суб'єкта, ні об'єкта, ні предиката, він взагалі не знає слів і синтаксису, що дозволяє говорити про нероздільність у ньому означуваного та означального. Іншими словами, міф не інтерпретується, а розуміється, схоплюється цілісно, не раціонально, а емоційно [6].

Таким чином, основними рисами міфу є несеміотичний характер, неструктурована цілісність, циклічний час розгортання, гра на стикові між ілюзією та реальністю, опора на віру, а не на докази, принципове невираження вербальними засобами. Як зазначає А.М. Лобок, міф забезпечує людину особистісно значущою картиною світу, особливістю якої є її принципова одиничність. Міфічний світ не лише позбавлений внутрішніх суперечностей, а й робить неможливим віднайти зовнішні суперечності з іншими міфічними світами [4].

Виходячи з викладеного вище, спробуємо дати характеристику особистісного міфу як утворення, що згортає особистий досвід, суттєво впливаючи на життєдіяльність особистості, її осмислення як себе, так і навколишнього, а також на побудову власного особистісного проєкту.

Особистісний міф – це досеміотичне невербальне утворення, що не може бути виражене в мові, а є перекладом безпосередніх вражень, переживань і практичних знань про зовнішню реальність у континуальну систему дознакового відображення. Міф може бути об'єктивованим тільки у формі ритуалу або у формі значень, що не мають референції («ковзаюче означувальне»), переклад його у вербальну

форму перетворює міф на наратив. Напруга між наративом і особистісним міфом створює простір, у якому й здійснюється розповідь. Саме розповідь перетворює міф на історію. Як і наратив та когнітивні особистісні утворення (теорії, концепти тощо), міф є смисловим утворенням, але ці смисли невідрефлексовані, неструктуровані, вони формуються без участі процесів розуміння та інтерпретації – смисл мовби «проковтується», у результаті чого формується те, що умовно можна назвати «склеєним смислом». Характерним для особистісного міфу є його надцінність, що робить неможливим пошук та сприймання децентрованих смислів, тобто міф є утворенням недіалогічним.

В індивідуальній міфології створюється те, що можна назвати міфопроєктом, тобто бажаний проєкт, у який людина схильна повірити, створюючи символічну версію власного життя та власної особистості, домислюючи себе до бажаного соціального зразка. Часто таке міфологічне проектування набуває ігрової форми, тобто майбутнє символічно програється у внутрішньому просторі особистості, однак майже ніколи не втілюється у реальний життєвий проєкт.

І, нарешті, останнім дискурсивним засобом особистісного проектування є тезаурус. Останній, на думку М. Епштейна, становить мовби «зріз» нашої свідомості та бачення життя як цілого, куди включаються такі лексичні одиниці, як особисті імена, географічні імена, поняття, соціальні та професійні інституції, календарні та історичні події тощо. Спільним між наративом та тезаурусом є те, що вони характеризують життя як лінгво-культурну конструкцію, як спосіб нашого опису життя у рамках певної мови. Однак, якщо наратив описує історію життя або його майбутній проєкт, то тезаурус – його картину [10].

Інакше кажучи, тезаурус на осмислення життя і побудова на його основі особистих проєктів передбачає створення концептуальної моделі себе та власного життя, яка покладається особистістю в основу свого світогляду, самоопису та самопроектування.

Таким чином, у процесі створення особистісного проєкту людина або «програє» себе, створюючи міфи та легенди про себе, або розповідає про себе, створюючи власну історію, або концептуалізує себе, створюючи особистісний гіпертекст, який базується на тезаурусному осмисленні життя.

Висновок: Розвиток особистості у межах постнекласичного герменевтичного підходу передбачає формування здатності до самоосмислення та осмислення світу через засвоєння основних культурних дискурсів, розуміння та інтерпретацію життєвого досвіду, а також вміння переосмислювати, трансформувати власний життєвий досвід залежно від мінливих зовнішніх обставин, а також життєвих планів, завдань та перспектив особистості. Велику роль у цьому процесі відіграють дискурсивні практики, які дають можливість людині вибудовувати власну психічну реальність, власний життєвий проєкт залежно від соціокультурного та особистісного контексту.

Основними дискурсивними засобами побудови особистісних та життєвих проєктів людини є пропонувані культурою моделі, найрозповсюдженішими серед яких є наративи, міфи та тезауруси.

Література:

1. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / Й. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. – 2000. – №3. – С. 29-42.
2. Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы: Очерки по русской литературе XX века / Б.М. Гаспаров – М.: Наука, 1994. – 304 с.
3. Кирдянова Е.Р. Категория лейтмотива в историческом освещении (интерпретация категории лейтмотива в научном дискурсе) / Е.Р. Кирдянова // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. Лобачевского. – № 1 (2), 2003. – С. 171-183. – (Серия «История»).
4. Лобок А.М. Антропология мифа / А.М. Лобок – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
5. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
6. Руднев В.П. Прочь от реальности: Исследования по философии текста II / В.П. Руднев – М.: Аграф, 2000. – 432 с.
7. Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX века / В.П. Руднев – М.: «Аграф».2001. – С. 256-258.
8. Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания / Е.В. Улыбина – М.: Смысл, 2001. – 263 с.
9. Шмидт В. Нарратология / В. Шмидт – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 389 с.
10. Эпштейн М. Жизнь как тезаурус / М. Н. Эпштейн [Электронный ресурс]// Гостинная. Литературно-филологический журнал. – 2008. – Вып.11.– Режим доступа : http://www.ulita.net/gost_v11_b3.htm
11. Gergen, K.J. Technology and the self: from the essential to the sublime. // Constructing the Self in a Mediated World. Ed. by D. Grodin and T. R. Lindlof. – London, Sage, 1996, pp. 127-140.

УДК 159.923.2

Е.М. Балашов

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті проаналізовано теоретичні аспекти розвитку волонтерського руху. Визначено психологічну структуру волонтерської діяльності, яка включає основні види та чинники ефективності волонтерської діяльності.

Ключові слова: волонтер, волонтерська діяльність, міжнародна волонтерська програма, самореалізація студентів.

В статье проанализировано теоретические аспекты развития волонтерского движения. Определено психологическую структуру волонтерской деятельности, которая включает основные виды и факторы эффективности волонтерской деятельности.

Ключевые слова: волонтер, волонтерская деятельность, международная волонтерская программа, самореализация студентов.

Theoretical aspects of the development of volunteer activities have been analyzed in the article. The psychological structure of the volunteer activities which include the main kinds and factors of the effectiveness of the volunteer activities have been determined in the article.

Key words: volunteer, volunteer activities, international volunteer program, self-realization of students.

Вступ. Волонтерський рух для молодих людей надає їм можливість вчитися та реалізувати себе через надання допомоги як окремій людині, так і суспільству в цілому. Зважаючи на складний стан політичної, економічної, соціальної сфери, реформування пенсійної системи, впровадження технологічного підходу в теорію і практику соціальної роботи тощо, багато вчених, практиків в Україні звернули свою професійну увагу на волонтерство як важливий засіб самореалізації молоді.

Наявні наукові доробки вітчизняних та зарубіжних вчених дають змогу ознайомитися з основними концептуальними підходами до організації волонтерського руху в Україні, з деякими теоретичними аспектами цієї проблеми, з практичним досвідом організації волонтерських шкіл, проведення тренінгів, реалізації волонтерських програм у різних регіонах, конкретними формами роботи волонтерів, апробованих на практиці. При цьому велике значення має вже нагромажений досвід у психології, педагогіці, соціальній педагогіці, соціальній роботі завдяки науковим працям О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Звереві, А. Капської, О. Карпенко, Н. Комарової, Т. Лях, Л. Міщик, О. Стецькова, С. Толстоухової, О. Яременко та ін. [2; 3; 4; 6; 8; 10; 11].

Мета статті полягає у теоретичному дослідженні психологічної структури волонтерської діяльності як засобу самореалізації студентської молоді.

Результати дослідження. На основі проведеного аналізу літератури нам вдалося з'ясувати, що людина при включенні в групу добровольців зазвичай має власну мотивацію, цілі, потреби та чинники. Для успішної самореалізації у волонтерстві необхідно чітко усвідомлювати мотиви зайняття цією діяльністю, власні уміння й навички тощо [8].

Молодь сьогодення має одну досить суттєву перевагу порівняно навіть із молоддю початку 90-х років минулого століття. Вони можуть вільно подорожувати за кордон, навчатися в зарубіжних вищих навчальних закладах – мають загалом безперешкодний доступ до надбань світової культури та науки. Досить цікаво, що порівняно небагато сучасних студентів та молодих спеціалістів використовують шанс пізнати світ особисто, а не з книг чи телебачення. Тим часом інформації про обміни, навчання за кордоном сьогодні досить багато представлено у мережі Інтернет. Щоправда, в більшості випадків потрапити на навчання або в програму обміну з першої спроби досить важко, однак студентам досить-таки легко взяти участь у міжнародній волонтерській програмі.

Однією з особливих ознак, притаманних волонтерському рухові, що часто стихійно розвивається при різних установах, організаціях та об'єднаннях в Україні, є залучення до добровільної діяльності переважно молоді віком від 17 до 25 років до різних форм соціальної допомоги дітям, інвалідам, людям похилого віку, багатодітним сім'ям. Це досить ефективний засіб вільного саморозвитку особистості в діяльності та у спілкуванні як соціокультурному процесі. Якщо більш детально проаналізувати складові цього процесу, простежується певна закономірність: молоді волонтери завдяки власній соціальній діяльності набувають сенсожиттєвих орієнтирів, опановують мистецтво життєвості особистості.

Можна стверджувати, що попит на волонтерську працю в Україні зростає з кожним роком. У країні з'явилося багато організацій, які займаються залученням та навчанням волонтерів або тих, що спеціалізуються лише на розвитку волонтерства.

Закон України «Про волонтерську діяльність» від 19 квітня 2011 року № 5073 – VI визначає волонтерську діяльність як добровільну, соціально спрямовану, що здійснюється волонтерами шляхом надання допомоги без очікування фінансової винагороди [6].

Волонтери можуть виконувати діяльність у таких сферах, як догляд за дітьми, організація соціально-виховних заходів, допомога людям похилого віку та інвалідам, робота у притулках або центрах для тих, хто зазнав насильства, допомога людям із функціональними обмеженнями, екологічні проекти тощо [2, с. 43].

З метою з'ясування важливості волонтерської діяльності для самореалізації студентської молоді та визначення психологічної сутності волонтерської діяльності ми здійснили її психологічний аналіз у рамках міжнародних волонтерських програм, який дозволив нам визначити структуру волонтерської діяльності (див. рис. 1.1).

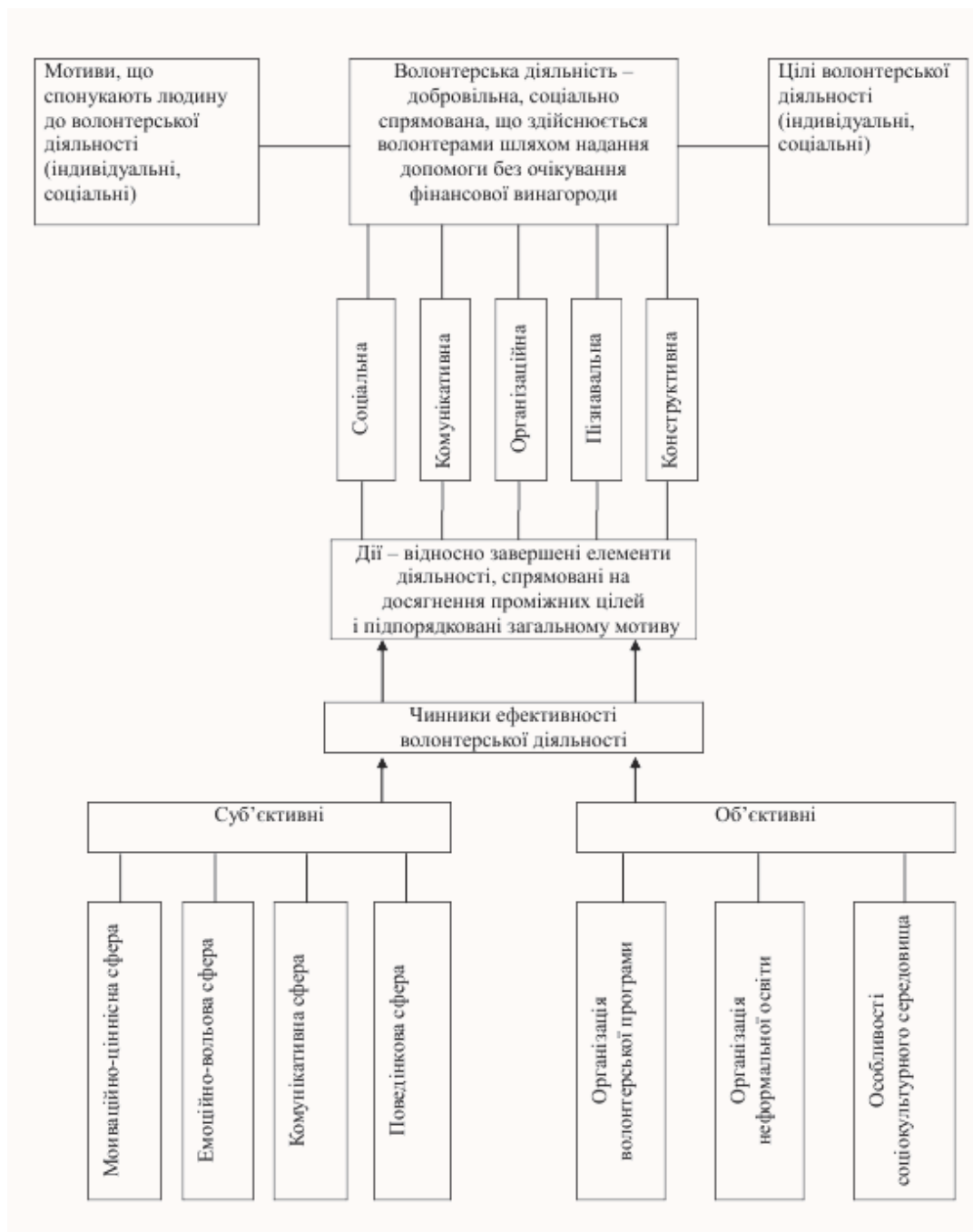


Рис. 1.1. Психологічна структура індивідуальної волонтерської діяльності

Відомо, що діяльність є процесом, спрямованим на реалізацію цілі. Одиницями діяльності є цілі, мотиви, дії та операції. Ціль – це образ бажаного результату, який визначає характер і способи дій людини. Ціль формується самою людиною і є феноменом випереджуючого відображення [1, с. 48].

Сформульована ціль реалізується у волонтерській діяльності, і складність такої діяльності залежить від того, наскільки ціль віддалена від об'єкта дій, а також від наявних засобів. Як правило, волонтерська діяльність реалізується як система послідовних дій, кожна з яких вирішує певне завдання у напрямку досягнення цілі, яка є найвищим регулятором діяльності. Спосіб виконання дій називається операцією, сукупність яких і становить технічний бік волонтерства.

Прагнення студентів до удосконалення своєї волонтерської діяльності та тренування певних дій під час волонтерської програми призводять до формування автоматизованих дій, тобто навичок та звичок. Звичка – це потреба у будь-якій дії, певна залежність особистості від цієї дії. На основі системи навичок формуються уміння. Система знань та система навичок утворюють готовність волонтера до самостійного вирішення поставлених завдань. Для навичок та звичок характерна стереотиповість, а вміння виявляється у розв'язанні нових завдань і поєднує у собі творчий момент.

Аналізуючи волонтерську діяльність, нам також слід звернутися до понять потреб та мотивів волонтерів. Потреба – це внутрішній стан об'єктивної нужди людини у чомусь, залежність від конкретних умов існування. Мотив визначається як предмет потреби. Услід з опредметнення потреби і появою мотиву різко змінюється поведінковий компонент волонтерів. Предмет потреби, тобто мотив, може спонукати різні дії, а одна і та ж дія може спонукатися різними мотивами.

Мотив і ціль утворюють вектор діяльності, який визначає її напрямок, а також умови її виконання. Ціль визначає, якою саме буде дія, спричинена певним конкретним мотивом. Мотив належить до потреб, які спонукають до дії, а ціль – до об'єкта, на який спрямована дія і який у процесі її виконання має бути перетворений у продукт. Вектор «мотив-ціль» є найвищим регулятором дії та охоплених нею психічних процесів, визначає вибірковість сприйняття, особливості уваги та пам'яті, способи перетворення інформації у мисленні. На основі аналізу наявних концепцій можна виділити основні складові волонтерської діяльності: мотив, ціль, планування діяльності, обробка наявної інформації, створення оперативного образу і концептуальної моделі, прийняття рішення, дія, перевірка результатів і корекція дій [1, с. 49].

Планування волонтерської діяльності забезпечує її організацію та зв'язок між діями. У плані відображається стратегія і тактика реалізації волонтерської діяльності у рамках програми на основі об'єктивних і суб'єктивних умов її виконання. З метою перетворення об'єкту волонтерської діяльності волонтер повинен не лише мати ціль і план, але і сприймати поточну інформацію про об'єкт і на основі цього приймати рішення щодо своєї діяльності у цілому та окремих її компонентів.

У волонтерській діяльності в рамках групи спільна ціль є чинником, об'єднуючим волонтерів та пов'язаним із потребами групи. Індивідуальні внутрішні мотиви поєднуються і частково інтегруються. Спільний план діяльності групи визначає функціональні взаємозв'язки між волонтерами. Волонтерську діяльність ми розглядаємо як таку, що об'єднує певні види діяльності. Вони інтегруються в єдине ціле на основі цілей та завдань волонтерської діяльності. Провідним видом волонтерської діяльності є соціальна. У ній студент-волонтер виступає як представник своєї країни та університету, виявляючи такі риси, як справедливість, чесність, гуманність, патріотизм та принциповість.

Комунікативний аспект волонтерської діяльності полягає у налагодженні ефективного спілкування з іншими волонтерами та представниками соціокультурного середовища. У цьому волонтерам допомагають знання, отримані під час навчального процесу в університеті, а також орієнтаційні заняття перед початком волонтерської програми. Волонтер повинен навчитися керувати своєю емоційно-вольовою сферою та психічним станом. Волонтери стають активними у спілкуванні і відчують потребу в ньому, розвивають вміння слухати інших та відстоювати власну думку. Також волонтерами набувається емоційна стійкість. Особливістю міжнародних волонтерських програм також є розвиток іншомовної комунікативної компетенції волонтерів.

Пізнавальна діяльність під час освітніх днів забезпечує волонтерам розвиток таких особистісних якостей, як спостережливість, уважність, засвоєння матеріалу щодо основних положень волонтерських програм, особливостей соціокультурного середовища, у якому відбувається програма тощо. Такий вид волонтерської діяльності характеризується саморозвитком як нагромадженням теоретично-практичного досвіду і формуванням нових особистісних якостей. Міжнародні волонтерські програми пропонують унікальні можливості людям, що розділені географічно, зустрітися, працювати разом та пізнавати один одного, здобути цінні життєві навички, вивчити інші культури, а також змінити власні погляди на життя.

Слід відзначити, що особливість міжнародних волонтерських програм якраз і полягає у розвитку пізнавального компоненту, хоча переважна більшість волонтерських організацій, вважаючи, що освітній аспект є невід'ємним компонентом кожної програми, не складають ні навчального плану, ні освіт-

ньої стратегії, оскільки очікується, що учасники автоматично мають пізнати людей, на користь яких спрямована їхня волонтерська діяльність. Також дуже часто помилково припускається, що волонтер – це «чистий аркуш паперу» й не враховуються його попередні навички і знання. Такий підхід суперечить багатьом освітнім принципам [12, с. 65-85].

На противагу таким припущенням, дослідження показують, що набагато більший вплив на очікувані результати від волонтерської програми має те, як студент сприймає цю програму власне перед її початком. Натомість неформальна освіта учасників міжнародних волонтерських програм є одним із важливих компонентів їх реалізації [13, с. 1-10].

Основним принципом міжнародних волонтерських програм Національного університету «Острозька академія» є неформальна освіта на основі практичної діяльності (*learning by doing*). Практичне втілення цієї концепції здійснюється за допомогою основних суб'єктів соціокультурного середовища, у якому відбувається волонтерська програма, такі як навчання учасників працювати у групі, спільне проживання з партнером із країни обміну в гостьовій родині у відповідній гостьовій громаді. Велику роль у функціонуванні групи відіграють керівники, які пройшли відповідну методичну підготовку для роботи з групою, дотримуються відповідних етичних і професійних норм, гарантують відсутність у групі будь-якої дискримінації.

Відомо, що ефект від неформальної освіти є значно вищий тоді, коли знання є результатом власних мотиваційних та інтелектуальних зусиль. Тому для формування комунікативного компоненту самореалізації студентів слід орієнтуватися на функцію створення нового знання, а не відтворення знань. З цією метою варто використовувати кейс-методи та ситуативні завдання, розв'язуючи які студент-волонтер звертався б до різноманітних джерел інформації, таких як бібліотека, мережа інтернет, колеги по групі, керівники групи тощо.

Уся інформація, отримана волонтером у результаті пізнавальної та комунікативної діяльності, частково перетворюється в організаційну діяльність. Волонтер повинен навчитися виступати організатором перебігу програми, приймати відповідальні рішення стосовно організації волонтерської діяльності інших членів групи. Така робота вимагає від студентів-волонтерів пунктуальності, акуратності, самоорганізованості, а також хороших навичок роботи з найновішими інформаційно-комп'ютерними технологіями. Волонтер має навчитися навичок невимусованої поведінки в новому колективі. Потрібно розвивати такі складові, як планування роботи групи, ініціативність, орієнтування у складних ситуаціях, вміння самостійного прийняття рішень тощо.

На наступному рівні знаходиться конструктивна діяльність волонтерів, тобто розвиток навичок і вмінь із нагромадження, обробки інформації та прийняття рішення. Важливе значення має загальний інтелект студентів, у них мають бути добре розвинені пам'ять, увага, мислення, сприйняття тощо, які вони використовують для обробки інформації.

На ефективність основних видів волонтерської діяльності впливає низка об'єктивних та суб'єктивних чинників.

До суб'єктивних чинників належать показники мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової, комунікативної та поведінкової сфер. Психологічна готовність студентів до волонтерської діяльності залежить від особистісної форми реагування на ситуації у соціокультурному середовищі, у якому відбувається програма. Від цього залежить зміна поведінкової активності волонтерів у програмі та їх максимальне наближення до високого рівня самореалізації.

Об'єктивними чинниками, що впливають на ефективність волонтерської діяльності, є організація перебігу волонтерської діяльності, особливості соціокультурного середовища, у якому відбувається волонтерська діяльність, а також організація процесу та принципів неформальної освіти.

У результаті поєднання об'єктивних та суб'єктивних чинників у волонтерів розвиваються і видозмінюються система потреб та цінностей, підвищується рівень відповідальності за власні дії, самооцінка, комунікативні та організаторські здібності, інтенсифікується громадська активність та їх участь у суспільно-громадському житті.

Як відомо, молоде покоління характеризується нестійкістю своїх поглядів. Молодь – це та соціальна категорія, яка перебуває на стадії формування свого світогляду, тому надзвичайно важливо диференційовано підходити до формування ефективності волонтерської діяльності, яка сприяє самореалізації студентів. Необхідно систематично активізувати рефлексію студентів таких якостей, як громадська активність, відповідальність, самостійність, віра у власні сили, спроможність свідомо вирішувати власні проблеми і бути творцем власного життя. Цього можна досягти шляхом систематичного впливу на мислительну діяльність студентів основними суб'єктами соціокультурного середовища, яка допомагатиме студентам-волонтерам свідомо розв'язувати завдання та спонукатиме їх до самопізнання, самооцінки, самоосвіти та самовиховання.

Вплив на особистісні характеристики студентів-волонтерів у міжнародних волонтерських програмах слід також здійснювати шляхом використання механізмів мотивації, оскільки високо вмотивовані

особистості схильні досягати значних успіхів у своїй діяльності, а відсутність мотивації не сприяє створенню умов для саморозвитку та самореалізації. Мотивована особистість формує систему власних цінностей і спроможна здійснювати життєвий вибір.

Етап формування позитивної мотивації має передбачати реалізацію методик, спрямованих на визначення та аналіз власних потреб, цілей і планів студентів, зіставлення їх із цілями та потребами середовища, у якому відбувається програма, та самої групи. Студенти мають отримати можливість навчитися керувати власною системою соціальних та індивідуальних мотивів, беручи на себе відповідальність за підготовку і реалізацію суспільних проектів протягом днів громадської діяльності. Відомо, що формування організованої мотиваційно-ціннісної системи студента-волонтера у результаті волонтерської діяльності дозволяє особистості набути свою ідентичність та досягти внутрішнього задоволення, а отже і змінити та ефективно розвинути власні поведінкові характеристики.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті теоретично визначено психологічну структуру волонтерської діяльності, компоненти і чинники ефективності волонтерської діяльності, а також відзначено, що особливістю самореалізації студента є участь у міжнародній волонтерській програмі та вплив нового соціокультурного середовища, розвиток пізнавальної та іншомовної комунікативної компетенцій. Під час міжнародної волонтерської програми змінюється ставлення студента до самого себе і навколишнього світу, проявляється необхідність засвоєння нових знань, вмінь і навичок, змінюються самооцінка, мотиви і потреби.

Теоретичне дослідження питання розвитку волонтерського руху в Україні, його психологічної структури та законодавчого регулювання дозволяє нам стверджувати, що він повинен базуватися на ґрунтовній теоретичній базі, яка дотепер ще не створена. Створення такої бази може бути забезпечене низкою наукових досліджень, які б виявили пріоритетні напрями, особливості формування моделі волонтерства в соціально-політичних, економічних, культурних умовах нашої держави. Саме науковий підхід до вивчення можливостей розвитку волонтерського сектору може створити той професійний рівень волонтерства, який зможе впливати на формування позитивного іміджу та високого статусу волонтера.

Проведені дослідження не дають вичерпного аналізу аспектів проблеми самореалізації студентської молоді у міжнародних волонтерських програмах. Передбачається продовження науково-дослідної роботи та аналізу психологічних компонентів і сфер самореалізації студентської молоді за допомогою її подальшого морально-патріотичного виховання у міжнародних волонтерських обмінних програмах, а також теоретичну розробку і практичну апробацію відповідних програм та моделей розвитку компонентів мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової, комунікативної і поведінкової сфер студентської молоді.

Література:

1. Бандурка А. М. Психология управления [Текст] / А. М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков: Фортуна-пресс, 1998. – 464 с.
2. Вайнола Р. Х. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку [Текст] / Р. Х. Вайнола, А. Й. Капська, Н. М. Комарова. – К.: Академпрес, 1999. – 285 с.
3. Василенко К. А. Волонтер – це стан душі [Текст] / К. А. Василенко // Волонтер, 2001, – №10. – С. 24-32.
4. Волонтерство. Порадник для організатора волонтерського руху [Текст] / Укл. Т. Л. Лях, авт. кол.: О. В. Безпалько, Н. В. Заверіко, І. Д. Зверева, Н.В. Зімовець та ін. – К.: ВГЦ «Волонтер», 2001. – 176 с.
5. Закон України «Про волонтерську діяльність» від 19 квітня 2011 року № 5073 – VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>.
6. Карпиловська С. Я., Дослідження стану волонтерського руху жінок, що перенесли РМЗ [Текст] / С. Я. Карпиловська, Н. В. Супрун // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С. Д. К.: [б.н.в.], 2001, т. III, ч. 8. – С. 107-114.
7. Назарук В. Волонтерський рух в Україні: від історії до реалій [Текст] / В. Назарук // Перехрестя. – 2000. – № 7. – С. 12-16.
8. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах: Діагностичний інструментарій: Методичні розробки [Текст] / Укл. Т. О. Рудякевич – Житомир: ЖДУ, 2004. – 48 с.
9. Підготовка волонтерів до роботи у службі «Телефон Довіри» [Текст]. – К.: ДЦССМ, 2003. – 35 с.
10. Романенкова Л. А. О системе волонтерской помощи в Канаде [Текст] / Л. А. Романенкова // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – №6. – С. 45-57.
11. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. [Текст] / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Марченко та ін., Заг. ред. І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
12. Pettigrew T. Intergroup Contact Theory. Annual Review of Psychology / T. Pettigrew. – London, 1998. – P. 65-85.
13. Swanger J. Letter from the Editor: The Critical Pedagogy of Ethnography in the Border Studies Program. Quantative Studies in Education / J. Swanger. – New Orleans, 2002. – P. 1-10.

С. О. Біда

ВСТУП ДО ТЕОРІЇ МІМІЧНИХ МАСОК: ЗНАЧЕННЯ АФЕКТИВНО-КОГНІТИВНИХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ

Сучасна психологія все більше схильється до думки, що когнітивні та емоційні процеси знаходяться у тісному взаємозв'язку. У статті показаний їх взаємовплив у рамках запропонованої теорії мімічних масок, для якої вони мають першочергове значення. Мімічна експресія розглядається як результат усталення мімічних проявів певних емоцій під впливом когнітивних структур, що провокують ці емоції. Обґрунтовуються деякі теоретико-методологічні засади теорії мімічних масок з позицій системного підходу. Дається огляд процесів, які сприяють їх оформленню.

Ключові слова: мімічні маски, емоції, особистісні властивості, досвід, психічна регуляція, психомоторика.

Современная психологическая наука всё больше приходит к мысли о том, что когнитивные и эмоциональные процессы тесно взаимосвязаны. В статье показано их взаимовлияние в рамках предложенной теории мимических масок, для которой они имеют первостепенное значение. Мимическая экспрессия рассматривается как результат закрепления мимических проявлений определённых эмоций под влиянием когнитивных структур, которые порождают эти эмоции. Обосновываются некоторые теоретико-методологические принципы теории мимических масок с позиций системного подхода. Приводится обзор процессов, которые способствуют их оформлению.

Ключевые слова: мимические маски, эмоции, личностные свойства, опыт, психическая регуляция, психомоторика.

Contemporary psychology inclines to acknowledge cognitive and affective processes highly dependent on each other. This review shows their interference within the newly proposed mimic masks theory. Slow facial movements as facial expression are considered as a result of fixed expression of emotions arisen under the influence of cognitive structures that caused such emotions. Some methodological and theoretic principles are justified from the position of the system approach. A review of processes that contribute to the shaping of mimic masks is given as well.

Keywords: mimic masks, emotion, personality dimensions, experience, emotional self-regulation, psychomotor system.

Останнім часом значно зріс інтерес до можливостей візуальної психодіагностики через її практичність та доступність. Одним з її інструментів є фізіогноміка. Існуючі дослідження показують, що фізіогноміка як наука досі не доведена, оскільки між фізіогномічними параметрами та властивостями особистості поки що віднайдено мало спільного.

Тим не менш, з'являються дослідження, що намагаються віднайти зв'язок між ними. Дослідження М. Ю. Юдіна показали, що за допомогою фізіогноміки можуть визначатися особистісні характеристики, пов'язані з комунікативністю та морально-етичною сферою. Д. О. Дівеев вивчав роль форми обличчя у сприйнятті індивідуально-психологічних характеристик людини і виявив, що форма обличчя неоднаково сприймається чоловіками та жінками. Відзначаються викривлення сприйняття, пов'язані з упередженнями. Це відбувається, ймовірно, через інтроекцію, рівень якої вищий для чоловіків [4]. Л. А. Хрисанфова досліджувала співвідношення між структурними особливостями обличчя та базовими потягами за L. Szondi і виявила певні кореляції [10]. Слід припускати, що, оскільки статичні фізіогномічні дані генетично зумовлені, детермінованість прояву їх ознак залежатиме від факторів соціального оточення.

Наведені приклади показують, що фізіогномічні дані можуть слугувати діагностичним інструментом, однак лише допоміжним, оскільки точність фізіогномічної діагностики залежить від особистісних характеристик сприймаючого. Всі, хто вивчає фізіогномічні параметри, визнають необхідність подальших уточнень та перевірки отриманих даних. Чи не єдиним надійним інструментом візуальної діагностики, який належить до фізіогномічних даних, є міміка, оскільки її універсальність для всіх людей давно підтверджена численними дослідженнями (С. R. Darwin, С. E. Izard, P. Ekman, K. & E. Heider, С.-Н. Hjortjö, I. Eibl-Eibesfeldt, G. Horstmann та ін.).

Однак начвні посібники з візуальної психодіагностики дуже мало уваги приділяють міміці. Тим не менш, С. Р. Said et al. вважають, що виносити судження про риси особистості можна завдяки схожості у сприйнятті рис обличчя та виразу емоцій, що і пов'язується з рисами особистості [24]. Тому ми пропонуємо новий підхід до фізіогноміки, що базується лише на мімічній експресії обличчя.

Мета дослідження. Виходячи з поділу П. Екманом сигналів обличчя на статичні, повільні та швидкі [11, с. 26], теорія мімічних масок включає в себе повільні сигнали, які розвиваються переважно із швидких (останні є проявами базових емоцій). Мімічні маски формуються в результаті постійних афективно-когнітивних взаємодій у психіці і розглядаються нами як проекція емоційного життя на обличчя людини. Запропонована стаття має за мету надати деякі теоретико-методологічні обґрунтування теорії мімічних масок.

А. С. Тадевосян та А. Ленгле вказують на те, що людина може існувати лише як біопсихосоціальна єдність. Це постулюють і положення психосоматики (Т. von Uexküll, S. Epstein, F. Alexander, D. Chopra, A. Meneghetti, R. D. Lane та ін.). Згідно з теорією рівневого усвідомлення емоцій, емоції, що не пережиті через почуття, переживаються як фізичний (тілесний) стан [19, с. 227]. Г. Х. Шингаров (1971) називав емоцію психічним актом особистості, що включає фізіологічні, біохімічні та психічні реакції. Стосовно цього дослідження йдеться про біологічну базу міміки (мімічні м'язи, фізіологічні процеси), її психологічний зміст (емоції та інші психічні процеси) та соціальне навантаження (причини виникнення реакцій, комунікативне значення).

А. Ленгле вважає, що життя людини повністю пройняте емоціями (у термінах автора: «почуттями») незалежно від того, спить людина чи ні, мріє чи сповнена серйозності. Емоції завжди супроводжують людину [7, с. 19]. Дослідники давно відзначали, що обличчя набуває індивідуальних рис внаслідок частого вживання певних мімічних м'язів. Тривалі експресії призводять до змін в рисах обличчя і виступають індикаторами емоційних рис особистості [10, с. 52]. А. Ленгле вказує на те, що емоції сприяють виникненню зморщок на обличчі. Це ми спостерігаємо щодня, стикаючись з іншими людьми. Якби обличчя не мало цієї особливості, його соціальна значущість не була б важлива для комунікації. Не існувало б ні портретного живопису, ні скульптурної пластики.

Оскільки мімічні маски як повільні сигнали обличчя не означають ситуативного переживання емоції, спробуємо визначити ті глибинні психічні процеси, які призводять до їх виникнення. Останні представлені такими глибинними утвореннями психіки, як установки, переконання, підсвідомі образи, які є соціально обумовленими. Сформувавшись, вони стають надситуативними і проявляють себе у внутрішніх та зовнішніх психічних актах у вигляді оцінки вже конкретної ситуації. Екзистенціальна психологія вважає, що ці глибинні утворення відображають співвідношення внутрішнього та зовнішнього у структурі Я особистості. Це означає, що вони формують персональну відповідь особистості, яка включена у соціальні відносини. Завдяки ним виникають уявлення людини про те, ким вона є, ким має бути та ким хоче бути. Вони надають базу для прийняття рішень і, відповідно, те, ким є людина, залежить від її свідомого вибору, а також від підсвідомих факторів. Згідно з положеннями гуманістичної психології С. R. Rogers та А. Maslow, саме завдяки власному вибору людина створює кожен свій новий особистісний досвід. Бажання та можливості впливу на здійснення вибору є принциповим у житті особистості. Суперечності між уявленням про себе та актуальним досвідом постає як загроза можливості у самореалізації і призводить до психічного напруження.

Необхідність відступу від суцільно емоційної тематики диктується положеннями системного підходу. Предмет цього дослідження вимагає комплексного розгляду: аналітичне вивчення частини психіки не можливе без уявлень про її системність (П. К. Анохін [3]). І. М. Сеченов, пояснюючи психічну функцію відображення, підкреслював, що психіка – не лише система, але й динаміка, оскільки відображає умови дій людини та регулює ці дії [9].

С. Л. Рубінштейн підкреслював значення відношення до оточення, поведінки та пізнання, яке виражають емоції. Відображення – репрезентація дійсності у вигляді образів та смислів у психіці. Відображення разом з відношенням (афективний бік образів та смислів) становлять собою дві сторони емоції як процесу. Відображення проявляється у вигляді мотивацій, потреб та супутніх емоцій, оскільки відображена інформація зберігається у вигляді відношення індивіда до неї. Ця інформація становить собою зміст первинного сприйняття у вигляді «приємно – неприємно», що згодом виливається в емоційні стани, звички, риси особистості.

Емоції, оформлені в особистісні риси, можна розглядати як основу та силу для мотивації. Крім того, базові емоції у філогенезі самі собою вже містять мотиваційний компонент (С. Е. Izard, А. Ленгле). Провідним глибинним мотивом особистості є прагнення до переживання позитивних емоцій та уникання негативних. Емоція слугує мотивом як поведінкових актів, так і ментальних. Мотивуючий ефект емоцій базується на інформації про автоматичні оцінки (N. Schwarz, G. L. Clore [25]).

Міміка як засіб вираження емоцій є складовим елементом психомоторики. На підставі теорії психомоторних зв'язків І. М. Сеченова було висунуте припущення, що психічна діяльність може повністю поглинатися когнітивними процесами і залишатися без зовнішніх проявів. На збереженні психічної енергії емоцій наполягав і F. Alexander, коли йдеться про нереалізовані дії, спрямовані на зовнішні об'єкти. Саме особистісний фактор (наприклад, неусвідомлені конфлікти) підтримують фізіологічні складові емоцій, внаслідок чого емоційне напруження не зникає [12].

Міміка входить до емоційної (само)регуляції – комплексного процесу, що включає суб'єктивні емоційні переживання, когнітивні відповіді (думки), емоційно залежні фізіологічні та психомоторні реакції. R. J. Davidson вказує, що до емоційної регуляції входить не лише час на генерування емоційної відповіді, а й час на повернення до початкового стану (емоційної стабільності) [13], тобто затягнення стану відновлення, ймовірно, може спровокувати «застрягання» на емоції (наприклад, сприятиме м'язовому напруженню за І. М. Сеченовим). Це положення потребує уваги, оскільки, наприклад, виявлені моделі емоційної регуляції (відкрита демонстрація, пригнічення, когнітивне витіснення та ін.) для гніву та тривоги виявилися неефективними (J. L. Deffenbacher et al., 1996; H. W. Krohne, 2003).

Слід врахувати, що міміка може передавати не лише емоції, а й відображати інформацію про соціальні мотиви, наміри, схильності особистості, переконання та стійкі уявлення щодо поведінки (G. Horstmann [16, с. 304]). Відповідно, на думку А. J. Fridlund (1991, 1994), вона не лише відповідає на сприйняття, а таким чином також відправляє соціально значущі сигнали. Міміка виступає стратегічним інструментом у соціальній взаємодії, залежить від мотивів діяльності та характеру ситуації. Її семіотичне підґрунтя засноване на інтеріоризованому досвіді. А визначна роль в інтеріоризації належить саме соціальному чиннику.

Оскільки психічна регуляція – це насамперед вид ментальної діяльності, вона ініціюється мозком, базується на емоціях, сприйнятті та мисленні і неможлива без участі інших фізіологічних систем (П. К. Анохін, О. М. Леонтьєв). Так, R. D. Lane відзначає, що усвідомлення емоцій недостатньо в процесі емоційної регуляції [19, с. 224].

А. Ленгле визначає емоцію як суб'єктивний бік сприйнятої цінності. Цінним для людини є те, що викликає в неї емоційний відгук. Порівняння наявних уявлень про властивості та значущість образу, що сприймається, та актуального сприйняття цього образу провокує психодинамічне напруження [7, с. 309], тобто в результаті оцінки (С. Е. Izard, Р. Ekman, Ю. І. Александров та ін.) формується відношення до ситуації сприйняття. Цими напруженням та відношенням і є емоції. Виникнення смислів, якими наповнюються образи, можливе завдяки [емоційному] регулюванню порівняння сприйнятих образів.

Емоції у різних своїх проявах включалися до типологій та моделей особистості. Найбільш популярна сьогодні п'ятифакторна диспозиційна модель особистості (Е. F. Borgatta, W. T. Norman, L. R. Goldberg, L. F. van Egeren, О. Р. John, О. Г. Шмельов, В. І. Похилько та ін.) включає п'ять головних, емких та відносно незалежних рис (нейротизм, екстраверсія, доброзичливість, сумлінність, відкритість досвіду), чотири з яких мають залежність від емоційних рис та нахилів (нейротизм, екстраверсія, доброзичливість та відкритість досвіду). Причому нейротизм – це із самого початку емоційна риса (R. Reisenzein, H. Weber [23]).

Зазначені риси особистості зачіпають усю площину психіки, відповідно емоції мають значний вплив у структурі особистості і зв'язуються з іншими психічними процесами. С. Е. Izard, як і О. Kruse, А. R. Damásio, R. Reisenzein та ін., вважає, що емоції не можуть існувати окремо – вони тісно пов'язані з когнітивними процесами. Психічні виміри особистості представлені, з одного боку, емоціями, з іншого – образами, думками, пам'яттю і т. д. Саме афективно-когнітивна взаємодія уможливило виникнення досвіду [17].

Домінуюча у західній психології теорія когнітивної оцінки емоцій (R. S. Lazarus, M. Arnold, I. J. Roseman, K. R. Scherer, S. Schachter та ін.) постулює, що думкам, переконанням, оцінкам належить центральна роль у виникненні емоцій. Критика теорії вказує на можливі некогнітивні шляхи їх виникнення, особливо якщо переживання не було усвідомлене, однак R. Reisenzein було показано, що автоматична оцінка все-таки має місце [21]. Крім того, теорія афективного праймінгу (G. H. Bower, А. М. Isen, J. Р. Forgas) висуває положення про «емоційну» пам'ять як механізм збереження інформації про схожий досвід, отриманий в емоціогенних ситуаціях. Відтак схожі емоції активують у пам'яті елементи попереднього досвіду.

С. Л. Рубінштейн вказував на те, що розгляд емоцій без когнітивного (у термінах автора: «інтелектуального») компонента означало б порушення цілісності відображення. Сміслоутворення неможливе без процесів мислення, однак воно має емоційне підґрунтя [8]. Ще W. М. Wundt та С. G. Jung писали, що образи мислення оформлюються в цілісні ментальні утворення завдяки емоційній прив'язці. Тоді елементи (образи) попереднього емоційного досвіду слугують основою для подальшого. На здатність емоцій залишати сліди в особистісному досвіді вказували П. К. Анохін, О. М. Леонтьєв, П. В. Сімонов. О. Ю. Артем'єва розглядала сліди діяльності як механізм смислової регуляції внутрішніх уявлень особистості, в яких репрезентований зовнішній світ. Проте цей процес не є чітко детермінованим. О. Р. Лурія було показано, що емоційне переживання закріплюється у пам'яті як разом з певними причинними образами, так і із спорадичними. Витягнення з пам'яті одного образу з афективного комплексу активує й інші [5]. Так емоції виконують прогностичну функцію: оцінюють актуальний досвід і попереджають наслідки майбутнього.

Сліди емоцій в закріпленому досвіді постійно доповнюються новими переживаннями, а весь комплекс особистісного досвіду впливає на характер емоційної сторони життя. R. A. Emmons показано, що загальний емоційний фон (позитивний чи негативний) відповідає можливостям здійснення особистісних прагнень [15]. Останні мають становити собою певні потреби, які K. M. Sheldon et al. (2001) назвали базовими і пов'язували з емоціями, котрі відображають значущість ситуації для задоволення певної потреби.

На загальний емоційний фон впливають також такі соціально детерміновані властивості особистості, як оптимізм / песимізм, (не)впевненість у собі, ворожість, (не)довіра, бажання справедливого відношення до себе. Вони певною мірою допомагають виникненню емоцій завдяки своєму інтегральному характеру в структурі характерологічних рис та включенню концепту «відношення». Їх позитивний полюс позитивно корелює з позитивними емоціями, негативний полюс – негативно з негативними емоціями та настроєм, агресивністю, фрустрованістю, депресивністю [23]. За новітніми теоріями, співвідношення когніцій різних рівнів та функцій з наявними в структурі Я виражається емоціями, характер яких залежить від соціального досвіду. Та вони представлені вже у немовлят, отже існують вроджені «надкогнітивні» механізми для демонстрації через емоції рівня задоволення потреб та домагань (R. Reisenzein [22]).

Отже, ми повернулися до думки про тісні афективно-когнітивні зв'язки. R. Reisenzein вважає, що емоції-таки можуть змінювати інформацію, на якій ґрунтуються операції мислення [21]. Згідно з N. Schwarz та G. L. Clore, емоції можуть пришвидшувати або спрощувати утворення неавтоматичних оцінних суджень (таких, що усвідомлюються особистістю) [25]. Відтак вони виступають адаптивним компонентом мислення та поведінки (N. H. Frijda, L. Feldman Barrett, A. R. Damásio та ін.), причому A. R. Damásio розглядає ці процеси лише разом з емоціями.

Однак емоції можуть мати і протилежний вплив. Так, P. R. & A. M. Kleinginna зазначили, що вони можуть породжувати емоційно значущі ефекти сприйняття, тобто сприяє усталенню когнітивних викривлень [18]. І, навпаки, когнітивні викривлення сприйняття провокують емоційні реакції, неадекватні ситуації. На думку J. Prinz, в такому випадку тривалі прояви емоцій можуть мати свідомі причини. Коли оцінне судження підтримується хибними уявленнями, воно призводитиме до автоматичного реагування на аналогічні подразники без врахування істотного значення подразника [20].

R. J. Davidson в структурі особистості виділяє також інші виміри, які не становлять собою згадані вище характерологічні властивості та емоційні риси. Ці виміри він називає емоційними типами (emotional styles), які мають нейропсихологічну репрезентацію, а їх особливості можуть бути зумовленими генетично. Тим не менш, визначна роль належить не генетичному фактору, а соціальному, наголошує R. J. Davidson [14].

О. Р. Лурія підкреслював комплексність та єдність інтрапсихічної діяльності та вирішальну роль соціальних умов в їх детермінації. О. Р. Лурія відзначав поетапність розвитку особистості та опосередкований соціальною взаємодією характер психічного відображення, завдяки чому соціальне в особистості взаємодіє з біологічним. У результаті цієї взаємодії утворюються нові функціональні системи, які мають виконувати функцію як внутрішньої, так і зовнішньої регуляції [6].

На думку R. J. Davidson, позитивні та негативні емоції здебільшого є продуктом таких емоційних типів, як (не)стійкості (психологічна витривалість) та прогнозування. Це зрештою визначатиме перебіг адаптації та характер переважаючих емоцій [14]. Справді, зазначені R. J. Davidson емоційні виміри психічно цілком інтегровані, так само як і наведені вище особистісні властивості. Це означає, що вони охоплюють всю площину психіки і проявляються як внутрішньо (через нейрорегуляцію; у структурі Я-концепції), так і зовні (вербально та невербально у соціальному контексті).

При зверненні до психофізіологічної єдиної концепції свідомості та емоцій (Ю. І. Александров) ми помітимо відображення зазначеного Л. С. Виготським, О. Р. Лурія та R. J. Davidson принципу.

Ю. І. Александров показав, що емоції – це онтологічно перша форма диференціації реакцій («приємно» – «неприємно»), обумовлена передусім біологічними факторами. На пізніших етапах онтогенезу з посиленням дії соціального фактора формуються вищі форми диференціації у співвідношенні організму та середовища – структури свідомості. Причому, і емоції, і свідомість – одночасно актуалізовані системи, які відрізняються лише ступенем розвитку на онтогенезі. Ю. І. Александров відзначає, що свідомість може розглядатися як оцінка суб'єктом етапних та кінцевих результатів своєї поведінки і визначається змістом суб'єктивного досвіду [2, с. 15-17]. Емоції ж виступають вказівником належності одиниць суб'єктивного досвіду до «позитивного» чи «негативного» домену досвіду [1, с. 25].

Підсумки. Наведені особистісні характеристики та властивості, що становлять собою когнітивні структури і складають ядро особистості, мають безпосередній зв'язок з емоціями. Беручи до уваги все вищезазначене, доходимо висновку, що міміка як психомоторний показник психічної активності виступає у ролі своєрідної проекції психічного на тіло. Причому джерелом мімічної експресії є, передусім, базові емоції, для яких мімічні прояви обов'язкова умова. Тоді повільні сигнали обличчя як

усталений варіант представництва психічної трансляції репрезентують особистісно-значущу відповідь на соціально детерміновані сигнали з точки зору спроби психічної саморегуляції. Повільні сигнали включають мімічні маски, які оформлюються з елементів мімічних проявів базових емоцій.

Теорія мімічних масок не постулює нових гіпотез з устрою емоційної, когнітивної чи вольової сфери особистості. Вона прагне лише описати експресію як продукт психічної активності і віднайти її психологічний зміст. Тому головне положення теорії мімічних масок можна сформулювати так: особистісні риси, пов'язані з емоційністю та емоціями, мають віднаходити себе в повільних сигналах обличчя. Це надає невичерпний матеріал для наступних досліджень.

Література:

1. Александров Ю. И. Дифференциация и развитие // Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма / Сост. Н. И. Чуприкова. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 17-28.
2. Александров Ю. И. Закономерности актуализации индивидуального опыта и реорганизации его системной структуры: комплексное исследование // Труды ИСА РАН. – 2011. – Том 61, № 3. – С. 3-24.
3. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П. К. Анохин. – М.: Медицина, 1968. – 546 с.: ил.
4. Дивеев Д. А. Роль формы лица в восприятии индивидуально-психологических характеристик человека: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д. А. Дивеев. – М., 2009. – 24 с.
5. Лурия А. Р. Диагностика следов аффекта // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 228-234.
6. Лурия А. Р. О месте психологии в ряду социальных и биологических наук // Вопросы философии. – 1977. – № 9. – С. 68-76.
7. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция / А. Лэнгле. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2011. – С. 16-41, 298-320.
8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2012. – 287 с.
9. Сеченов И. М. Элементы мысли. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с: ил.
10. Хрисанфова Л. А. Представления об индивидуально-психологических особенностях человека по структурным особенностям его лица // Экспериментальная психология. – 2009. – Том 2, № 4. – С. 51-73.
11. Экман П. Узнай лжеца по выражению лица / П. Экман, У. Фризен. – СПб.: Питер, 2011. – 272 с.: ил.
12. Alexander F. Psychosomatic medicine: its principles and applications / F. Alexander. – New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1950. – 300 p.
13. Davidson R. J. Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience // Cognition and emotion. – 1998. – Vol. 12, № 3. – P.307-330.
14. Davidson R. J. The emotional life of your brain / R. J. Davidson, S. Begley. – New York: Hudson Street Press, 2012. – 304 p.
15. Emmons R. A. Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being // The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior / P. M. Gollwitzer, J. A. Bargh (Eds.). – New York: Guilford Press, 1996. – P. 313-337.
16. Horstmann G. Facial expressions of emotion: Does the prototypes represent central tendency, frequency of instantiation, or an ideal? // Emotion. – 2002. – Vol. 2, № 3. – P. 297-305.
17. Izard C. E. Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations // Psychological Review. – 1992. – Vol. 99, № 3. – P. 561-565.
18. Kleinginna P. R. A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition / P. R. Kleinginna, A. M. Kleinginna // Motivation and Emotion. – 1981. – Vol. 5, № 4. – P. 345-379.
19. Lane R. D. Neural substrates of implicit and explicit emotional processes: A unifying framework for psychosomatic medicine // Psychosomatic medicine. – 2008. – № 70. – P. 214-231.
20. Prinz J. Which emotions are basic? // Emotion, Evolution, and Rationality / D. Evans, P. Cruse (Eds.). – Oxford: Oxford University Press, 2004. – P. 69-88.
21. Reisenzein R. Denken und Emotionen // Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Kognition / J. Funke, P. A. Frensch (Hrsg.). – Göttingen: Hogrefe, 2006. – S. 475-484.
22. Reisenzein R. Emotions as metarepresentational states of mind: Naturalizing the belief-desire theory of emotion // Cognitive Systems Research. – 2009. – Vol. 10, № 1. – P. 6-20.
23. Reisenzein R. Personality and emotion / R. Reisenzein, H. Weber // Cambridge handbook of personality psychology / P. J. Corr, G. Matthews (Eds.). – Oxford: Oxford University Press, 2009. – P. 54-71.
24. Said C. P. Brain systems for assessing the affective value of faces / C. P. Said, J. V. Haxby, A. Todorov // Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B. Biological Sciences. – 2011. – Vol.366, №1571. – P.1660–1670.
25. Schwarz N. Feelings and phenomenal experiences / N. Schwarz, G. L. Clore // Social Psychology: Handbook of basic principles / E. T. Higgins, A. W. Kruglanski (Eds.). – New York: Guilford Press, 1996. – P. 433-465.

УДК 616.89/158.3

О. В. Бойко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРИ ОКАЗАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Стаття присвячена вивченню проблеми використання когнітивного напрямку при наданні психологічної допомоги.

Ключові слова: когнітивні теорії, когніції, раціонально-емотивна терапія, когнітивна терапія, реальнісна терапія.

Статья посвящена изучению проблемы использования когнитивного направления при оказании психологической помощи.

Ключевые слова: когнитивные теории, когнициии, рационально-эмотивная терапия, когнитивная терапия, реальностная терапия.

The article studies the problem of using cognitive areas in providing psychological assistance.

Keywords: cognitive theory, cognition, rational-emotive therapy, cognitive therapy, realnostnaya therapy.

Постановка проблемы. Когнитивная парадигма в консультировании и психотерапии – чисто американское направление в практической психологии. Однако в последнее время это направление широко используется при оказании психологической помощи и в России, и в Украине. Как правило, когнитивные теории успешно применяются при работе с клиентами, отличающимися следующими особенностями: клиенты обладают средним или выше среднего уровнем интеллекта; они имеют умеренный или высокий уровень функционального расстройства; клиенты способны идентифицировать мысли и чувства; они не являются психически больными и не выбиты из колеи текущими проблемами; клиенты способны выполнять систематические домашние задания, и выполняют их охотно; клиенты обладают набором разнообразных поведенческих навыков и реакций; они обрабатывают информацию на визуальном и слуховом уровне. Именно таким клиентам и подходит когнитивное направление в консультировании и психотерапии [3].

Связанная с развитием когнитивной психологии как реакции на бихевиоризм и гештальт-психологию с их акцентом на поведении и на эмоциях, когнитивная психотерапия основное внимание уделяет познавательным структурам психики и делает упор на личность, личностные конструкты и, в целом, на логические способности.

Цель статьи – рассмотреть основные подходы в когнитивном направлении и показать значимость этого направления для оказания психологической помощи человеку.

Когнициии (знания) – это мысли, убеждения и представления, которые складываются у людей относительно событий в их жизни. Когнитивные теории исходят из идеи, что реальность – это умственная конструкция. Когнитивные теории консультирования сосредоточиваются на психических процессах и их влиянии на психическое благополучие. Общая предпосылка всех когнитивных теорий состоит в том, что мышление людей в значительной степени определяет их чувства и поведение. Сторонники когнитивной теории соглашаются с изречением из Притчей Соломоновых, 23:7: «Как люди мыслят, так они и поступают». Таким образом, точка зрения когнитивной теории строится на убеждении, что если люди изменят свой способ мышления, то в результате изменятся их чувства и поведение [3].

К одним из основных подходов когнитивного направления относят рационально-эмотивную терапию (РЭТ) А. Эллиса, когнитивную терапию А. Бека и реальностная терапия У. Глассера [1; 2; 3; 4].

Основателем РЭТ А. Эллис в пятидесятые годы двадцатого века сформулировал ряд положений, которые легли в основу нового направления в практической психологии. Одним из таких положений, часто цитируемым А. Эллисом, является высказывание: «Людям мешают не вещи, а то, какими они их видят». Уже в этом положении легко прослеживается одна из основных идей всего когнитивизма: человек отражает и переживает действительность в зависимости от структуры его индивидуального сознания. А. Эллис значительное внимание в своей концепции уделяет переструктурированию Я-высказываний и анализу, безусловно принятых норм и долженствований личности. Основываясь на подчеркнuto научных подходах к структуре индивидуального сознания, РЭТ стремится освободить клиента от уз и шор стереотипов и клише, обеспечить более свободный и непредубежденный взгляд на мир.

Концепция А. Эллиса предполагает, что источником психологических нарушений при всем своем многообразии, является система индивидуальных иррациональных представлений о мире, усваивае-

мая, как правило, в детстве от значимых взрослых. Невроз, в частности, трактуется А. Эллисом как «иррациональное мышление и поведение». Сердцевиной же эмоциональных нарушений оказывается, как правило, самообвинение. Важным понятием в РЭТ является понятие «ловушка» – все те когнитивные образования, которые сознают необоснованную (невротическую) тревогу, раздражительность и т. п. В концепции А. Эллиса утверждается, что хотя быть любимым в атмосфере принятия и приятно, человек должен также чувствовать себя достаточно уязвимым и вне такой атмосферы. Поэтому в направлении разработан своеобразный «кодекс невротика» – ошибочные суждения, стремление выполнить которые ведет к психологическим проблемам. Среди них: «Я должен всем доказать, что я – преуспевающий, умелый и удачливый человек; когда меня отвергают – это ужасно»; «Я должен нравиться всем значимым для меня людям»; «Лучше всего – ничего не делать, пусть жизнь решает сама». А. Эллис предложил поликомпонентную структуру поведенческих актов личности, названную им первыми буквами латинского алфавита (А-В-С-Д – теория). Данная теория, скорее даже концептуальная схема, нашла широкое применение в практической психологии, поскольку позволяет самому клиенту в форме дневниковых записей вести эффективное самонаблюдение и самоанализ.

В этой концептуальной схеме А – активирующее событие, В (belief) – мнение о событии, С (consequence) – последствие (эмоциональное или поведенческое) события; D (disputing) – последующая реакция на событие (в результате мыслительной переработки); Е (effect) – завершающее ценностное умозаключение (конструктивное или деструктивное).

Анализ поведения клиента или самоанализ по схеме: «событие-восприятие-реакция-обдумывание-вывод» обладает весьма высокой продуктивностью и обучающим эффектом. В целом же психологические предпосылки следующие: 1) признание личной ответственности за свои проблемы; 2) принятие идеи, что имеется возможность решительно повлиять на эти проблемы; 3) признание, что эмоциональные проблемы проистекают из иррациональных представлений; 4) обнаружение (осознание) этих представлений; 5) признание полезности серьезного обсуждения этих представлений; 6) согласие прилагать усилия к конфронтации со своими алогичными суждениями; 7) согласие на использование РЭТ.

Главной целью психологической помощи в рационально-эмотивной терапии (РЭТ) А. Эллиса является пересмотр системы убеждений, норм и представлений. Частная цель – освобождение от идеи самообвинения. А. Эллис, кроме того, сформулировал ряд желаемых качеств, достижение которых может выступить конкретной целью консультативной или психотерапевтической работы: социальный интерес, интерес к себе, самоуправление, терпимость, гибкость, принятие неопределенности, научное мышление, вовлеченность, самопринятие, способность к риску, реализм (не впадение в утопию).

Близкой к РЭТ является когнитивная психотерапия А. Бека, основное внимание в которой уделяется эмоциональным нарушениям, в частности, депрессии. Хотя А. Бек развивал свою концепцию независимо от А. Эллиса, оба течения совпадают в целях, приемах работы и исходных предпосылках, среди которых в центре – помощь клиенту в отказе от саморазрушительных когнитивных структур.

Эмоциональные расстройства трактуются А. Беком, прежде всего, как расстройства когнитивные. В частности, такое когнитивное нарушение, как депрессия, имеет три компонента: 1) восприятие себя; 2) восприятие переживаний; 3) восприятие будущего. Глубина депрессии измеряется специально сконструированным опросником, включающим измерение грусти, пессимизма, ощущения поражения, неудовольствия, вины и т.п. Процедура психотерапии заключается в специальной организации общения с психологом, когда задаются вопросы: «Что ты теряешь, если...» или «Ты знаешь, что бессмысленно попытаться...» и т. п. Затем составляется постепенно усложняющаяся программа действий, на основе которой устанавливается кооперация с психологом. Предпринимаются усилия по снижению уровня самокритики и самообвинения, по выработке альтернативных решений и способов действий. В качестве психологической защиты используются вопросы типа: «А если бы это не случилось у меня, ты бы меня тоже презирал, как себя сейчас?». Юмор, ирония, с помощью которых достигается когнитивный сдвиг в восприятии ситуации, также имеют большое значение. Поскольку при эмоциональных нарушениях по типу снижения эмоциональности и депрессивных состояниях клиенты часто предъявляют жалобы к чрезмерности внешних требований к ним, полезным оказывается ранжирование сделанного и обсуждение возможных путей достижения запланированного. А. Бек предложил некоторые специфические техники работы: обнаружение и регистрация автоматически возникающих мыслей, в частности, с помощью наводящих вопросов; ежедневная запись «мешающих» мыслей; установление личностного смысла события; обобщение автоматических мыслей; операционализирование негативных конструктов, анализ значимости некорректных представлений и т. п.

Еще одним из основных подходов когнитивного направления является реальностная терапия. Созданная в 1960-е годы У. Глассером реальностная терапия изначально предназначалась для психокоррекционной работы с молодыми правонарушителями – точнее, нарушительницами. У. Глассер, работая в школе для девушек с отклоняющимся поведением, разработал свою концепцию, основное

назначение которой – обучение ответственному и реалистичному поведению в контексте реальности, такая она есть.

Реальностная терапия У. Глассера исходит из обусловливания поведения человека собственными решениями, а также из некоторых позиций психодинамического подхода, поскольку автор концепции начинал как психоаналитик. У. Глассер полагает, что человек – самодетерминирующееся существо, обладающее основными психологическими потребностями: принадлежности, достоинства, свободы. Человек – субъект собственной жизни, субъект мира, который он создает для самого себя.

Отсюда выходят основные положения У. Глассера: личность сама выбирает свою позицию – жертвы или деятеля; личность сама выбирает желаемый мир и желаемое поведение, осуществляя постоянный контроль над ними; отрицание медицинской модели психотерапии и, естественно, терминологии; успешность персонализации и позитивная личностная направленность – условие личностного здоровья.

Другие положения подчеркивают: акцент на личной ответственности, снижение значимости прошлого и снижение значимости эксплуатации переноса (трансфера) в психологическом консультировании и психотерапии (не играть роль отца или матери в работе с подростками).

Целью психологической помощи согласно У. Глассера, является помощь клиенту стать рассудительным и эмоционально устойчивым. К частным же целям можно отнести: достижение личностной независимости, повышение уровня самосознания и разработка плана личностного совершенствования.

Не пользуясь психотехникой в привычном смысле этого слова (интерпретация, инсайт, паузы, анализ сопротивления и т. п.), представители реальностной терапии основной инструмент практической работы нашли в последовательной реализации семи этапов (шагов) совместной с клиентом работы, которые в совокупности обеспечивают достижение психопедагогических целей: 1) установить отношения с клиентом, это означает – подружиться, принять, уметь выслушать и проявить искреннюю заботу; 2) забыть о прошлом и основное внимание уделить текущему поведению; 3) поощрять клиента к оцениванию его поведения, важный момент здесь – помочь выяснить, помогает или мешает клиенту то, что он делает; 4) помочь в поиске альтернативных способов действий и выработке плана, план должен быть прост и ясен, конкретен (что, когда, где, как); 5) взять обязательство о выполнении плана; 6) отказ в принятии извинений; 7) быть жестким, но избегать применения наказаний и, главное, ни в коем случае не отказываться от клиента, от работы с ним.

Предполагается, что эти семь этапов являются способом реализации основных целей психотерапии: развития ответственности, самоконтроля и позитивного поведения.

Концепция предназначена преимущественно для работы с трудными подростками. Она применяется в работе с заключенными. Однако в последнее время концепция реальностной терапии находит все более широкое применение в первую очередь там, где требуется краткосрочное, психологическое вмешательство. При этом сфера приложения реальностной терапии весьма широка: от суицидологических центров и военных госпиталей до школ, семейного консультирования, подготовки менеджеров и различных центров психологической помощи.

Вывод. Таким образом, когнитивные теории консультирования различаются по форме и содержанию, но все они большое внимание уделяют мышлению и его значению для психического здоровья человека. Когнитивная терапия показана для клиентов, которые могут фокусироваться на собственных мыслях, при наличии достаточной воли к выздоровлению. Этот вид психотерапии рассчитан на клиента, обладающего высоким уровнем интеллектуального развития, склонного к рефлексии и самоанализу. Когнитивная терапия может быть показана тогда, когда клиент берет на себя ответственность за опознание своих эмоций и за изменение мыслей.

Литература:

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – [изд. 3-е, испр. и доп.]. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Психотерапия: [учебник для вузов. 2-е изд., стереотип.] / Л. Ф. Бурлачук, А. С. Кочарян, М. Е. Жидко. – СПб. : Питер, 2007. – 480 с.
3. Глэддинг С. Психологическое консультирование / С. Глэддинг. – СПб. : Питер, 2002. – 736 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Эксмо, 2010. – 848 с. – (Новейший справочник психолога).

УДК 159.925: 159.954

Я. З. Василькевич

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ТВОРЧА ЗДІБНІСТЬ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ

У статті подано теоретичний аналіз проблеми креативності як загальної здібності до творчості. Розглянуто різні підходи до розуміння креативності.

Ключові слова: креативність, інтелект, загальна здібність, творчий процес.

В статье представлен теоретический анализ проблемы креативности как общей способности к творчеству. Рассмотрены различные подходы к пониманию креативности.

Ключевые слова: креативность, интеллект, общая способность, творческий процесс.

In the article the theoretical analysis of problem of creativity as a general ability for creation is given. The different going to an understanding of creativity is considered.

Keywords: creativity, intellect, general ability, creative process.

Постановка проблеми. У сучасному світі інтелект і креативність являють собою стратегічно важливий ресурс. Саме інтелектуальний і творчий потенціал людей значною мірою визначають розвиток науки і виробництва, місце держави у міжнародному співтоваристві.

Творчість також є і глобальною теоретичною проблемою психології, в якій певним чином відображаються всі вузлові проблеми психології. У теоретичному плані креативність являє собою квінтесенцію когнітивних процесів. У творчості задіяні всі когнітивні процеси (інтелект, пам'ять, увага, уява та ін.). У творчому процесі взаємодіють практично всі детермінанти людської психіки.

Креативність розуміється як загальна творча здібність. Різні автори визначають здібність до творчості по-різному. Спільним у всіх визначеннях є те, що креативність визначається як здатність створювати щось нове, оригінальне.

Для більшості досліджень характерні такі загальні позиції:

- Творчість – це здатність адаптивно реагувати на потребу в нових підходах. Це в основному здатність осмислено включати в життя щось нове, хоча процес може бути неусвідомленим, або частково усвідомленим. Нова адаптація зазвичай сприяє більшій гнучкості та підвищує можливості росту і виживання.
- «Щось нове» – це зазвичай продукт, що є результатом процесу, який здійснюється людиною. Тобто, існує три аспекти, в яких найлегше вивчати креативність: продукт, процес, людина.
- Характеристиками цих нових продуктів, процесів і людей є їх новизна, оригінальність, доречність, валідність, здатність задовільняти потреби, адекватність.
- Ці творчі продукти різноманітні.
- Чимало продуктів є процесами, а чимало процесів є продуктами. А людина – одночасно і продукт, і процес.

Попри великий і змістовний матеріал, який накопичено у вивченні креативності, та певні результати як у теоретичному, так і в практичному відношенні, до сьогодні не існує єдиної теорії креативності, як і не існує однакового її визначення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітність визначень, розумінь і трактовок психологічних термінів «творчість» і «креативність» передбачає численність дослідницьких підходів до їх вивчення.

Теоретико-методологічні основи вивчення креативності досить широко розроблялись у працях Д. Б. Богоявленської, В. М. Дружиніна, В. О. Моляко, О. М. Матюшкіна, І. П. Манохи, Т. Любарта, Д. В. Ушакова, Т. О. Барішевої, І. Пуфаль-Струзик, Є. Л. Яковлевої та ін. Попри велику кількість різних теорій, концепцій, теоретичних знань і суттєвих узагальнень проблема творчості і, особливо, феномен креативності до сьогодні залишається недостатньо вивченим явищем. Досі відсутні однозначно інтерпретовані поняття, феномен креативності не має єдиного пояснення та змісту, не визначена психологічна структура креативності, мало вивчено зв'язок креативності з іншими властивостями особистості, рівні та особливості генезу, не знайдені надійні способи вивчення і розвитку креативності.

Мета написання статті – здійснити аналіз теоретичних основ вивчення креативності як інтегральної творчої здібності.

Виклад основного матеріалу. Творчість найчастіше визначається як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Згідно з С. Л. Рубінштейном, «творчою є всяка

діяльність, яка створює щось нове, оригінальне, що до того ж входить не тільки в історію розвитку самого творця, але й в історію розвитку науки, мистецтва і т.д.» [11, с. 578]. Те, що творчість включена одночасно у дві історії: в індивідуально-суб'єкту історію людини або особистості творця та в історію всієї культури, у нескінченний культурно-історичний суспільний процес, свідчить про специфіку і важливість цього виду діяльності.

Діяльність у визначенні творчості, за думкою Г. С. Батищева [2], не повинна протекати таким чином, що єдиною основою її є об'єктно-речова активність, яка рівнозначна відношенню людини до світу як до об'єкта, як до матеріалу і фону для впливу на нього. Цей матеріал і фон, ця сукупність омертвлених речей визнаються у цьому випадку такими, що володіють самими лише об'єктно-речовими характеристиками і закономірностями, тому суб'єкт може абсолютно не рахуватись з дійсністю при формуванні своїх цілей, при обранні цінностей, що виступають як норми та принципи. При такому розумінні вплив людини на світ стає ціннісно одностороннім втручанням та розпорядженням.

Взагалі недопустимо визначати творчість у філософсько-психологічному аспекті через активність або ж підводити її під якийсь інше родове поняття. «Над творчістю як власне філософською категорією не повинно бути ніякого більш високого «роду», бо вона... у своєму роді – гранична... «Виміряти» творчість... активністю так само немислимо, як немислимо виміряти фугу в децибелах або поему – в бітах... Об'єктно-речова активність,... безсумнівно, входить у склад багатомірного діяльнісного процесу життя суб'єкта, взагалі кажучи, як всього лиш одна з багатьох його компонент, як суцільно підпорядкований вектор цього процесу... Вона потрібна людині як технічний мінімум його зовнішнього, явно опрідметованого життя, будучи повсюди необхідною і ніде недостатньою» [2, с. 214-215]. Отже, об'єктно-речова активність повинна займати нижче, підпорядковане місце всередині багаторівневого діяльнісного процесу, творчість же – верховодити над всіма рівнями. У цьому випадку творчість неможливо буде витлумачувати тільки через зовнішню продуктивність або зводити до неї.

Творчість – це складний процес, у якому виступає разом з тим і міжсуб'єктне відношення [2, с. 130]. Про неї не можна, як вже говорилося, судити за зовнішніми, що покидають його сферу, готовими продуктами. Процес-відношення, що породив ці результати, ніколи повністю і вичерпно не виражається в них. Цей процес-відношення не тільки опрідметовується у відокремлюваних від нього зовнішніх продуктах, але «залишається» також і в діяльнісному житті суб'єкта, в його потенціях, що розвиваються. Творчість – це «будівництво» людини, підкреслює С. Л. Рубінштейн [12, с. 383-384].

Л. С. Виготський також вважав, що творчість, як діяльність, яка створює щось нове, втілюється одночасно двома: а) у речах, які отримують існування в зовнішньому для суб'єкта світі; б) у «побудові розуму або чуття, що живе і виявляється тільки в самій людині» [4, с. 5].

На взаємопов'язаність двох сторін творчості (творення себе, або самовдосконалення, і зовнішнього світу) вказував український психолог О. М. Ткаченко: «творення» себе можливе лише в процесі творення зовнішніх предметів, поява здатності до перетворення дійсності передбачає зміну рівня наявних можливостей суб'єкта» [13, с. 175]. В. А. Роменцю притаманне «розуміння творчості як механізму продуктивного розвитку» [10, с. 7], становлення особистості у творчій діяльності, що здійснюється за ознаками вчинку. Саме тому В. П. Зінченко, В. В. Давидов приходять до розуміння механізму розвитку як творення людиною себе, як самозмінювання.

Проте дуже часто орієнтація на зовнішні результати заступає сам процес. На творчість часто дивляться з точки зору «прагматичного ефекту» і звертають увагу «тільки на зовнішню відпрацьованість і злагодженість операцій, якими забезпечена людина, залишаючи за полем свого зору культуру тих внутрішніх процесів, якість яких власне складає здібність як таку» [12, с. 234-235].

Правильне розуміння творчості особливо важливе в педагогічному процесі. Проте учнів часто орієнтують не на власний смисл творчої для них задачі, не на адекватну мотивацію, спрямовану на саму задачу, а на плаский і мертвий результат-відповідь, на «ознаки», що вимагаються заздалегідь і пов'язані з нагородою, цілком сторонньою самому смислу задачі. Дійсна творчість як процес і відношення підмінюється її продуктивністю.

При правильному підході до творчості зовнішні результати, продуктивність, звичайно, не відкидаються. Просто все це підкоряється головному – «будівництву» людини за допомогою зовнішньо-об'єктних змін, а не зміні речей за допомогою людини. Саме на принципі творчої самодіяльності, на думку С. Л. Рубінштейна, повинна будуватись педагогіка, яка покликана розвивати в учнів самостійність, творчий підхід та ініціативу. Оскільки діяльність є самостійною і творчою, вважає автор, то саме в цій якості вона неодмінно стає найважливішою умовою розвитку людини. Акт творчої самодіяльності постає як умова, процес і результат особистісного зростання індивіда. «Сутнісною основою самодіяльного діяння індивіда у процесі учіння є ті психологічні утворення, які зумовлюють готовність індивіда до виконання дії творчого, креативного, вчинкового характеру. Ці утворення охоплюють і здібності індивіда (загальні й спеціальні), й енергетичний потенціал креативного та вчинкового діяння, і мотивацію як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку учіння, певної

пізнавальної та перетворювальної (у плані особистісного зростання) дії», – вказує І. П. Маноха [9, с. 295].

При такому підході творчість розуміється як нескінченне сходження людини до все більшої досконалості. У зв'язку з цим К. О. Абульханова-Славська відзначає: «Поняття творчості ... відноситься перш за все не до сфери створення предметів, речей, а до сфери людських відносин і рівня їх людяності. Тут творчість полягає в побудові людських стосунків згідно з вищими гуманістичними ідеалами» [1, с. 235]. Творчість разом з усіма людськими орієнтаціями та цінностями служить культурно-історичному розвитку всіх і кожного.

С. Д. Максименко розглядає креативність як глибинну, первісну і абсолютно «природну» ознаку особистості, як вищу форму активності, яка «створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» [8, с. 66].

Принципова спонтанність творчого процесу робить його практично невлесним для природничо-наукових методів, вважає Д. Б. Богоявленська [3]. Ця спонтанність проявляється як у неможливості прогнозувати момент осяяння і творчого рішення, так і в невизначеності самого предмету творчості, творчої ідеї, котрі можуть виникати поза зв'язком з метою цієї пізнавальної діяльності. Творчі здібності розглядаються автором не як особливий, самостійний вид здібностей, вони виступають не як окрема модальність, а характерні для будь-якого виду праці. Креативність – це здатність не просто до вищого рівня виконання будь-якої діяльності, але й до її перетворення і розвитку, здатність до ситуативно нестимульованої продуктивної діяльності. Отже, вважає Д. Б. Богоявленська, не особлива специфічна здібність, а позиція суб'єкта діяльності визначає можливість творчих досягнень. Творчість як готовність до пізнання за межами вимог заданої ситуації, тобто як здатність до розвитку діяльності не може бути пояснена лише властивостями інтелекту, оскільки є властивістю цілісної особистості в єдності її пізнавальних і мотиваційно-афективних особливостей.

К. Роджерс вважає, що продукти творчості «повинні бути абсолютно новими, їх новизна впливає з унікальних якостей індивіда при його взаємодії з об'єктами досвіду. Творчість завжди залишає слід індивіда на своєму продукті, але цей продукт – не сам індивід або його матеріали, а результат відношень між ними». Автор розуміє «під творчим процесом створення за допомогою дії нового продукту, що виростає, з одного боку, з унікальності індивіда, а з другого – обумовленого матеріалом, подіями, людьми та обставинами життя [14, с. 411-412]».

В. М. Дружинін [5] у рамках розробленої ним теорії загальних здібностей розглядає психометричний інтелект як здібність розв'язувати задачі на основі застосування наявних знань, здатність до навчання як здібність здобувати знання та креативність як здібність перетворювати знання за участю уяви і фантазії. Креативність – це інтегративна якість психіки людини, яка забезпечує продуктивне перетворення в діяльності людини, дозволяючи задовільняти потребу в дослідницькій активності. На думку В. М. Дружиніна, поняття творчості не збігається з поняттям діяльності (творчість спонтанна, не піддається контролю свідомості, плануванню і т.д.). Творча активність детермінується творчою (внутрішньою) мотивацією, проявляється в особливих (нерегламентованих) умовах життєдіяльності. Але існують обмежувачі рівня її прояву: «верхнім» служить рівень загального інтелекту, а «нижнім» – мінімальний рівень інтелекту, до досягнення якого креативність не проявляється.

М. О. Холодна також вважає креативність (дивергентні здібності) одним із типів інтелектуальних здібностей разом із конвергентними здібностями, здатністю до навчання і пізнавальними стилями. Креативність – це «здатність породжувати велику кількість різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності» [15, с. 141]. Креативність у вузькому значенні слова – це дивергентне мислення (операції дивергентної продуктивності за Дж. Гілфордом), прикметною особливістю якого є готовність до висунення великої кількості однаково правильних ідей стосовно одного й того ж об'єкта. Дивергентні здібності (показники швидкості і оригінальності ідей в тестах вербальної та невербальної креативності) мають в основі, на думку автора, високі рівні сформованості понятійного досвіду і мимовільного інтелектуального контролю. «Креативність у широкому розумінні слова – це творчі інтелектуальні здібності, в тому числі здатність привносити щось нове у досвід (Ф. Баррон), здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або постановки нових проблем (М. Воллах), здатність усвідомлювати прогалини і суперечності, а також формулювати гіпотези щодо елементів ситуації, яких не вистачає (Е. Торренс), здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд) [15, с. 141]».

С. Меднік вважає, що суть креативності полягає в здатності долати стереотипи на кінцевому етапі мислительного синтезу та в ширині поля асоціацій. Він заміняє дивергенцію Дж. Гілфорда актуалізацією віддалених зон смислового простору: «Чим з більш віддалених ділянок взяті елементи проблеми, тим більш креативним є процес вирішення» [5, с. 188]. Творчий процес розглядається як переформулювання асоціативних елементів у нові комбінації. Творче рішення відхиляється від стереотипного, і критерієм креативності рішень стає величина відхилення від стереотипу.

Сьогодні існує велика кількість підходів до визначення природи креативності. Тому неможливо навести єдине узагальнююче визначення. Одні визначення креативності формуються в термінах продукту, результату діяльності, інші – в термінах процесу, особистісних властивостей або необхідних зовнішніх умов. Деякі автори вважають, що термін «креативний» належить тільки до рідкісних спеціальних видів здібностей, тоді як інші під цим терміном розуміють загальну креативну здібність, якою певною мірою володіють усі здорові індивіди.

Під креативністю часто розуміється дещо протилежне конформності, звичайності, що передбачає нестандартні підходи на відміну від загальноприйнятих. Незважаючи на різні точки зору, практично в усіх визначеннях креативність пов'язується з відкриттям чогось нового (для особистості чи для суспільства).

К. В. Тейлор виділяє шість груп визначень креативності:

- 1) гештальтистські, в яких підкреслюється створення нової цілісності;
- 2) визначення, орієнтовані на кінцевий продукт, або інноваційні визначення, в яких підкреслюється продукування чогось нового;
- 3) естетичні, або експресивні визначення, в яких підкреслюється самовираження творця;
- 4) психоаналітичні, або динамічні, визначення, в яких креативність визначається в термінах взаємодії «Воно», «Я» та «Над-Я»;
- 5) визначення в термінах «мислення, зорієнтованого на вирішення», в яких підкреслюється не стільки рішення, скільки сам мислительний процес;
- 6) різноманітні визначення, які не вкладаються ні в одну з вищеперерахованих категорій [6, с. 174].

Е. П. Торренс, проаналізувавши різні підходи і визначення, виділив такі типи визначень креативності [16, с. 13-15]:

1. Визначення, які опираються на новизну як критерій творчості. Продукування чогось нового фактично входить майже в усі визначення. Проте до самої новизни різні автори підходять по-різному. Для одних не важливо, чи визнає новою ідею суспільство, важливо, щоб вона була новою для самого творця (Л. Терстоун). Інші вважають, що новизна повинна визнаватися сучасниками, тобто визначатися в термінах культури (М. Стайн).

2. Визначення, в яких творчість протиставляється конформності (Р. С. Крачфілд, Р. К. Уілсон), підкреслюючи привнесення оригінальності, нового погляду на проблему.

3. Визначення, які включають процес: підкреслюється важливість здатності мислити за аналогією для творчого мислення (Т. Рибо); творче мислення розглядається як процес бачення або створення взаємозв'язків як на усвідомлюваному, так і неусвідомлюваному рівні (Е. К. Спірмен); виділяються чотири кроки творчого процесу: підготовка, інкубація, осяяння, перегляд (Г. Уоллес, А. Ф. Осборн, К. Патрик, С. Дж. Пернс, Е. де Боно та інші.). «Процес Уоллеса» лежить в основі всіх наявних методів систематичного навчання творчого мислення.

4. Підхід з позиції розумових здібностей. Творчість визначається в термінах розумових здібностей, що забезпечують творче досягнення (Дж. П. Гілфорд). Творче мислення включає в себе дивергентну продукцію – тобто породження нової, оригінальної, незвичної інформації на основі цієї інформації. Дивергентне мислення характеризується продуктивністю, гнучкістю, оригінальністю і розробленістю. Проте творче мислення не зводиться до дивергентного мислення, воно також включає чутливість до проблем і здатність до перевизначення.

5. Підхід, заснований на визначенні рівнів творчості.

Виділяють такі рівні творчості (А. Тейлор):

- експресивна творчість – така, як спонтанне малювання у дітей;
- продуктивна творчість – наукові та художні продукти, які є обмеженою і контрольованою вільною грою;
- інвентивна (винахідницька) творчість, коли винахідництво проявляється в матеріалах, методах і техніках;
- інноваційна творчість – покращення через модифікацію;
- породжуюча творчість – висунення абсолютно нового принципу або припущення, навколо якого можуть виникнути нові рухи та школи.

Е. П. Торренс зазначав, що «визначивши творчість як процес, можна ставити питання про те, якого типу особистістю треба бути, щоб реалізувати такий процес, яке середовище йому сприяє та який продукт виходить в результаті успішного завершення цього процесу» [16, с. 15].

Висновки. У психологічній науці нагромаджено великий і змістовний матеріал з проблеми креативності. Проте єдиної і стрункої теорії креативності до сих пір не існує, як не існує однакового її визначення та всіма визнаних методик, що діагностують цю здібність. Сучасний стан проблеми показує важливість розвитку багатофакторного підходу до креативності. Згідно з цим підходом, креативність ґрунтується на особливому поєднанні індивідуальних факторів, таких як розумові здібності та особис-

тісні риси, і факторів середовища. Природа цих факторів і їх можливі взаємодії складають перспективи подальших розвідок із цього напрямку.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Личностный аспект проблемы общения / К. А. Абульханова-Славская // Проблема общения в психологии. – М., 1981. – С. 218-241.
2. Батищев Г. С. Диалектика творчества / Г. С. Батищев. – М., 1984. – 443 с.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк : Книга для учителя / Л. С. Выготский. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с. – (Серия «Мастера психологии»).
7. Любарт Т. Психология креативности / Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. ; пер. с фр. – М. : «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
8. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
9. Маноха І. П. Психологія потаємного «Я» / І. П. Маноха. – К. : Поліграф книга, 2001. – 448 с.
10. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К. : Вища школа, 1971. – 247 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : ОГИЗ, 1946. – 704 с.
12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
13. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології / О. М. Ткаченко. – Київ : Вища школа, 1979. – 200 с.
14. Роджерс К. Р. К теории творчества // Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Исениной Е. И. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – С. 409-422.
15. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
16. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала школьников: дис.... доктора психол. наук: 19.00.13 / Яковлева Евгения Леонидовна. – М., 1997. – 368 с.

УДК 18.07.28/15.31.31

Г.Б. Гандзілевська, Т.М. Ширяєва

РОЗВИТОК КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ БІЛІНГВІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОДРАМИ

У статті автори розглядають психодраму як засіб розвитку концептуальної сфери білінгвів, яка розуміється як сукупність уявлень індивіда про навколишню реальність. Оволодіння англійською мовою як іноземною аналізується у контексті розвитку уяви шляхом використання основних технік психодрами.

Ключові слова: психодрама, концептуальна система, уява, білінгвізм.

В статье авторы рассматривают психодраму как средство развития концептуальной сферы билингвов, что понимается как множественные представления индивида об окружающей реальности. Овладение английским языком как иностранным анализируется в контексте развития представления с помощью техник психодрамы.

Ключевые слова: психодрама, концептуальная система, представление, билингвизм.

In the article psychodrama is viewed as a means of conceptual system development, which is considered as a numerous imaginations about the surrounding reality. English language acquisition as a foreign one is analysed in the context of imagination extension by means of psychodrama.

Keywords: psychodrama, conceptual system, imagination, bilingualism.

Постановка проблеми. На сьогодні проблема оволодіння іноземною мовою залишається масштабною. Це пояснюється глобалізаційними процесами, що мають місце у світі, та поширенням англійської мови як мови міжнародного спілкування. Водночас, рівень володіння мовою, який є достатнім для розуміння та продукування повідомлення, що у нашому дослідженні розуміється як продуктивний білінгвізм, передбачає не лише сформованість у мовця лексико-граматичної системи знань, необхідної для вираження думки, але й розуміння культурних особливостей народу, мова якого вивчається як іноземна. У навчальному процесі широко використовуються традиційні методи вивчення іноземної мови та альтернативні методи, які зосереджуються на науково-пізнавальній діяльності мовців. Так доволі популярними є комунікативний метод, метод проєктів, метод Китайгородської, метод Коллана, метод асоціативних символів, релаксопедія, гіпнопедія, сугестопедія, активізація резервних можливостей особистості та інші, які передбачають наявність тісного зв'язку між психічними процесами мовця та особливостями оволодіння ними іноземною мовою. Втім, на сьогодні досі існує потреба у пошуку альтернативного методу, який би носив недирижуваний характер та давав можливість мовцям виявляти повною мірою свій творчий потенціал та демонструвати глибокі знання матеріалу, чим і обумовлюється актуальність запропонованого дослідження.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Своєрідним згустком культури, який існує у свідомості мовця, є концепт. Більше того, Д. Лихачов розуміє концепт як еквівалент значенню, яке «пов'язане із національним, культурним, професійним та віковим досвідом», без якого неможливим є процес спілкування [6]. На думку вченого, концепт не виникає зі знання слова, а є результатом зіткнення усного значення з особистим життєвим досвідом мовця. Концепт – це знання, яке поєднує у собі теоретичну основу чи знання про слово та передбачає наявність в індивіда досвіду, який пов'язаний із формуванням у нього практичної взаємодії із ним, що реалізується через діяльність. Таке твердження не суперечить ідеї В.І. Карасика, який характеризує концепти як «ментальні утворення, які є значущими усвідомленими типізованими фрагментами досвіду, які утримуються в пам'яті мовця» [3, с. 71]. Сукупність концептів становить концептуальну систему, яка є найширшою системою представлення знань, що містить не лише вербальні, але й невербальні знання про світ. Концептуальна система – це сукупність цілісних концептів, які включають наявність знань, уявлень, асоціацій і переживань індивіда, що є реально обумовленими взаємодією мовця з навколишнім середовищем.

На думку А. Бабушкіна, О. Кубрякової, І. Стерніна, О. Селіванової та інших, концепт – це одиниця ментальних та психічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання і досвід людини та є оперативною змістовою одиницею пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи й мови коду [4, с. 90]. О. Кубрякова та Ю. Степанов розглядають концепт як одну із структур репрезентації знань про світ, які індивід отримує в процесі відображення дійсності та кодує у мові. Таким чином, поняття концепт відповідає уявленням про смисли, які функціонують в процесі мислення і відтворюють «зміст досвіду і знання, зміст результатів усієї людської діяльності й процесів пізнання світу у вигляді «квантів» знання» [4, с. 91].

З іншого боку, мовленнєвий акт є сукупністю процесів сприймання та продукування повідомлень. Ю. Зеленов [2], аналізуючи процес формулювання повідомлення, диференціював два рівні, які вчений назвав граматичним чи поверхневим та семантичним чи рівнем глибинних смислових структур, останній з яких передбачає сформованість концептуальної системи.

Таким чином, вміння ідентифікувати комунікативну проблему засобами іноземної мови передбачає декодування мовцем знакової впорядкованості смислів, співвіднесення тексту із дійсністю, зі знаннями та уявленнями індивіда про дійсність і володіння лексичними та граматичними одиницями для їх вираження, що, своєю чергою, передбачає активізацію пізнавальної сфери мовців.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті білінгвізму формування концептуальної системи індивідів розуміється нами як наявність знань щодо поверхневих (лексично-граматичних) та глибинних чи семантичних смислових структур. Виходячи із вищесказаного, формування концепту передбачає наявність уявлень про смисли, які формуються в процесі мислення. Водночас, у контексті когнітивної психології існує концептуально-пропозиційна гіпотеза, сформульована Дж. Андерсеном та Ф. Бауером, відповідно до якої саме у вигляді концептів, а не образів, інформація утримується у пам'яті. У контексті терапевтичної роботи концептуальна система інтерпретується як досвід чи сума уявлень про дійсність. Таким чином, у контексті нашого дослідження доцільним є встановлення зв'язку між мовленням та іншими пізнавальними процесами, які нерозривно пов'язані із формуванням у мовців концептуальної системи. Більше того, акцентується увага на мовленні, вираженому засобами іноземної мови.

Для обрахунку наявності (відсутності) кореляційного зв'язку між показниками розвитку пізнавальної сфери та рівнем білінгвізму нами було використано r -коефіцієнт кореляції Пірсона. До генеральної сукупності вибірки належали студенти I-V курсів факультету романо-германських мов Національного університету «Острозька академія». Обсяг вибірки становив 150 осіб. Серед обрахованих коефіцієнтів кореляції найвищим виявився коефіцієнт кореляції між показником розвитку чіткості/яскравості уявлень та білінгвізмом на рівні $r=0,404 > r_{кр}=0,297$ при $p<0,001$. Уявлення має дуальну природу – воно є віддаленим та опосередкованим відтворенням минулого досвіду та видозміною дійсності. Відповідаючи за формування образів пам'яті, уявлення передбачає репрезентацію раніше сприйнятої інформації та усвідомлення суб'єктом належності образу до минулого. У випадку відсутності зв'язку між образами раніше сприйнятої інформації чи використанням її у видозміненій формі, уявлення відповідають за формування не образів пам'яті, а образів уяви, оскільки видозміна дійсності – основна характеристика уяви. Більше того, уява розглядається нами як пізнавальний процес, який сприяє розвитку оволодіння іноземною мовою, оскільки допомагає у формуванні концептів у вигляді яскравих та емоційно насичених мовленнєвих образів, що значно ефективніше утримуються у пам'яті мовця. Таким чином, ми розглядаємо уявлення у контексті уяви як універсальної властивості людської психіки, що реалізується у створенні нових цілісних образів і передбачає обробку інтелектуального, емоційного та практичного досвіду. Окрім того, ми схилиємося до думки, що саме уявлення є основою формування концептуальної системи мовця.

Наявність статистично значущого кореляційного зв'язку між рівнем білінгвізму і рівнем розвитку чіткості та яскравості уявлень зумовлює необхідність пошуку навчального методу, який би супроводжувався формуванням концептуальної системи. З іншого боку, оволодіння іноземною мовою нерідко ускладнюється наявністю в індивідів свого роду блоків, які формуються під впливом минулого досвіду та супроводжуються браком стилістично-семантичних знань, достатніх для формулювання думки чи висловлювання засобами іноземної мови. На нашу думку, оптимальним методом, який покликаний задовольняти обидві висловлені вище умови, є психодрама.

З одного боку, терапевтична природа психодрами уможливилася зняття напруги, викликаній процесом навчання, оскільки характеризується створенням комунікативної ситуації, яка, на думку Я. Морено, за допомогою уяви допомагає індивідам пережити емоції та почуття, які з певних причин їм неможливо пережити в реальному житті. З іншого боку, основними принципами психодрами є розвиток спонтанності та креативності, остання з яких, згідно з дослідженнями Ф. Баррона, є нічим іншим як розвитку уяви, оскільки розуміється як «внутрішній процес, який спонтанно продовжується в дії» [8].

У нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на психодрамі як методі, який покликаний підвищити ефективність процесу оволодіння іноземною мовою за рахунок розвитку концептуальної системи мовців, мотивуючись при цьому основним принципом психодрами, який полягає у розвитку творчості та спонтанності. Ми керуємося, головним чином, постулатом сучасної дослідниці Н. Максутової, яка, розглядаючи психодраму як метод навчання дорослих, співвідносить фази психодрами (розігрів, дія, обговорення (шерінг), процес-аналіз) з етапами циклічної чотирівневої емпіричної моделі процесу навчання і засвоєння людиною нової інформації, запропоновану Д.А. Колбом та його колегами.

Інша дослідниця психодрами та викладач А. Заболотна підкреслює ефективність використання технік психодрами у навчальному процесі. На її думку, «ефективно навчитись, просто читаючи про щось, вивчаючи теорію чи слухаючи лекцію неможливо. З іншого боку, не може бути ефективним і навчання,

в ході якого нові дії виконано бездумно, без аналізу і підбиття підсумків» [1, с. 77]. Авторка пропонує використовувати метод психодрами у навчальному процесі, а саме при вивченні іноземної мови, як один із засобів зустрітися «зі своїми мовними бар'єрами» з метою подолання їх у перспективі. А тому процес навчання психодрами (через дію до спостереження і аналізу) і процес проведення психодрами авторка співвідносить із згаданою моделлю ефективного навчання. Більше того, дослідниця виокремила основні складові навчання із застосуванням психодрами: навчання через дію («розуміння, отримане на практиці, легше переходить у відкриту дію, отриману в результаті мисленнєвого експериментування»), навчання через безпосередній досвід («навчання, що передбачає отримання досвіду, притаманні емоційність і захопленість, особиста участь у відкритті та оцінці знань») і некогнітивне навчання («переробка інформації на тілесному і перцептивному рівнях»), стверджує що практично всі методи і техніки інтерактивного навчання «походять із психодрами» [1, с. 78-80].

У своїх рацях Г. Лейтц зауважує, що «мета психодрами полягає в тому, щоб вивільнити спонтанність, і разом з тим інтегрувати її в цілісну структурну життєдіяльність людини». Спираючись на дослідження Я. Морено, авторка констатує, що блокування спонтанності «викликає неврози креативності, тобто приводить до пасивності; така людина, незважаючи 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» [5].

Аналізуючи цей аспект, ми можемо спостерігати відповідність фаз творчого процесу в найбільш загальному вигляді з фазами психодрами. Перша фаза (свідома робота) – «дійовий стан, що є передумовою інтуїтивного проблиску нової ідеї» – відповідно зняття психофізичних зажимів, вибір протагоніста. Друга фаза (несвідома) – «визрівання» – «інкубація спрямованої ідеї» – моделювання ним ситуації. Третя фаза (перехід неусвідомлюваного в свідоме) – «пізнання», «поява ідеї, рішення», відповідно, – «інсайт». Четверта фаза (свідома робота) – розвиток ідеї, її остаточне оформлення, перевірка – відповідно ця фаза відповідає шерінгу. Така аналогія реалізовує основне завдання психології творчості, яке, на нашу думку, доцільно застосовувати в процесі навчання іноземної мови. Навчальний процес за таких умов є рухом у напрямі до розгортання творчих можливостей. У такому випадку засобом дії, яка є основою психодрами, здійснюється формування концептуальної системи мовця.

Слід наголосити ще і на тому, що основою психодрами є рольова гра.

У психодрамі спогади і усвідомлення, стверджує Г. Лейтц, є включеними в гру. Вона знаходить підтвердження своїх досліджень і в 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». У психодрамі гра настільки захоплює протагоніста, що його опори зникають самі по собі. Гра і драма, даючи людині пом'якшені і полегшені дії вчинку, виконують для збудження психічної активності таку ж роль, як і справжній вчинок [5, с. 199]. Водночас, саме рольова гра є головним методичним прийомом, що широко використовується у процесі комунікативного навчання мові. Очевидно, що гра, де «в одній дії реалізуються дві установки: ігрова та реальна», уявний світ бере участь у формуванні реальності, дає можливість людині не лише моделювати себе в певній ситуації, але й через уяву розвивати свою концептуальну систему як сукупність знань, що формуються на основі отриманого досвіду.

Психодрама є засобом створення додаткової реальності. Услід за Я. Морено, під додатковою реальністю нами розуміється комунікативна ситуація, що створюється за допомогою уяви мовця та допомагає йому переживати нові емоції та почуття. Іншими словами, психодрама, особливістю якої є використання ролей, нагадує рольову гру – один із новітніх методів, що набуває популярності в навчальному процесі та вивченні іноземної мови зокрема. Однак створення додаткової реальності передбачає вираження індивідами-суб'єктами навчальної діяльності справжніх емоцій та почуттів, що власне є ключовим елементом використання психодрами як навчального методу.

Таким чином, уява як універсальна якість та здатність людської психіки до створення нових цілісних образів шляхом обробки чуттєвого, інтелектуального, емоційно-сміслового та практичного досвіду є невід'ємним атрибутом творчого процесу, яким стає навчання іноземної мови за умови використання технік психодрами. Більше того, навчальний процес, спрямований на оволодіння іноземною мовою, не лише супроводжується засвоєнням нових лексичних одиниць та граматичних правил, а стає творчим процесом, у результаті якого формуються яскраві образи-сліди досвіду, отриманого в процесі «проживання» у додатковій реальності, створеній засобами психодрами, формуючи у такий спосіб концептуальну систему мовця.

Література:

1. Журнал практического психолога. [Научно-практический журнал] / гл. ред. А. Г. Лидерс – Москва : ОАО «Центр типография», 2011. – Вып. 4. – 200 с.
2. Зеленов Д. А., Владимиров А. А. Концепт и конструкт как формы виртуальной реальности // Наука и повседневность: языки науки : Материалы Шестой (2003) и Седьмой (2004) межрегиональных научных конференций. – Вып. 6. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 2006. – С. 121–131.

3. Карасик, В. В. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389 с.
4. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей редакцией Е. С. Кубряковой. – М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
5. Лейтц Грете. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Морено / Пер. с нем. – Издание 2-е, испр. и доп. – М. : «Когито-Центр», 2007. – 380 с. (Современная психотерапия).
6. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН – СЛЯ, 1993, №1. – С. 3-9.
7. Степанов С. Ю. Концепт // Константы : Словарь русской культуры: изд. 2-е, испр. и доп. М. : Академический проект, 2001. – С. 43-80.
8. Barron F. Putting creativity to work // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – P. 76-98.

УДК 159.955; 159.953

В.О. Волошина, Т.А. Довгалюк

СУДЖЕННЯ ПРО ВІДЧУТТЯ ЗНАННЯ (FOKS): АНАЛІТИЧНІ ТА НЕАНАЛІТИЧНІ МЕТАПАМ'ЯТТЄВІ СУДЖЕННЯ ПРИ ТАКТИЛЬНОМУ РОЗПІЗНАВАННІ

У статті викладено результати дослідження точності метапам'яттєвих суджень залежно від аналітичності\неаналітичності їх здійснення, а також визначення, чи є судження про відчуття знання (FOK) предикторами майбутньої продуктивності тактильного розпізнавання. Як підсумок, ми визначили, що респонденти в загальному є невпевненими у майбутньому безпомилковому розпізнанні тактильних паттернів.

Ключові слова: точність метапам'яті, судження про відчуття знання (FOK), тактильне розпізнавання.

В статье изложены результаты исследования точности суждений метапамяти в зависимости от аналитичности\неаналитичности их осуществления, а также определения, являются ли суждения о чувствах знания (FOK) предикторами будущей продуктивности тактильного распознавания. Как итог, мы определили, что респонденты в общем неуверенные в будущем безошибочном распознавании тактильных паттернов.

Ключевые слова: точность метапамяти, суждения о чувствах знания (FOK), тактильное распознавание.

The present research is focused on participants' metamemory monitoring, that is, their ability to judge whether an object would be correctly recognized or not via touch perception alone. The main purpose of our experiment was to observe whether metamemory accuracy is dependent on analytic and nonanalytic processes, and further to explore if the Feeling of knowing (FOK) judgments are predictors of future implicit haptic recognition performance. As a conclusion of the research, it can be assumed that people are generally underconfident in their ability to recognize an object haptically.

Keywords: metamemory accuracy, Feeling of knowing judgments (FOK), haptic recognition.

Постановка проблеми. Вивчення впливу аналітичної та неаналітичної¹ обробки інформації на результат когнітивної діяльності при тактильному розпізнаванні є актуальним з погляду визначення ролі процесів метапам'яті (залежно від рівня їх усвідомлення) у продуктивності процесів пам'яті. Зокрема, дослідження аналітичних та неаналітичних процесів моніторингу пам'яті при тактильному розпізнаванні дозволить визначити ступінь впливу та ролі рівня усвідомлення оцінювання майбутньої продуктивності на об'єктивний показник продуктивності розпізнавання тактильних паттернів². Процес моніторингу перцептивного розпізнавання експериментально досліджується за допомогою метапам'яттєвих суджень, зокрема суджень про відчуття знання (Feeling of Knowing judgments – далі FOKs). Ці судження відображають *прогностичну* функцію моніторингу щодо продуктивності виконання когнітивного завдання, а в нашому випадку – тактильного розпізнавання. Попередні наукові дослідження стосувалися вивчення ролі рівня усвідомлення цих процесів, однак як оцінювання уже здійсненого відтворення (*ретроспективної* функції моніторингу). Окрім того, тактильне розпізнавання як форма відтворення розглядається науковцями як виключно імпліцитний³ (несвідомий) процес. Тому наше дослідження спрямоване на вивчення аналітичного та неаналітичного здійснення метапам'яттєвих суджень як передумови майбутнього імпліцитного розпізнавання у тактильній системі індивіда. Відтак результати нашого експерименту дають відповідь на два основних питання: включеність яких процесів (аналітичних\неаналітичних) впливає на точність⁴ оцінювання майбутнього імпліцитного тактильного розпізнаванні чи оцінювання майбутнього відтворення (FOKs), залежно від рівня його усвідомлення, впливатиме на об'єктивний показник продуктивності імпліцитного тактильного розпізнавання?

¹ Примітка авторів: для узгодженості понятійного апарату та кращого розуміння тексту автори вживають терміни «аналітичний-неаналітичний» для позначення процесів метапам'яті, запозичений у Л. Джакобі та Л. Брукс (в англ. «analytic-nonanalytic») [9], що в інших оригінальних літературних джерелах може вживатися в ролі інших термінів, проте, на думку авторів, є тотожними та синонімічними поняттями (наприклад, «інтенціональний – автоматичний», «свідомий-несвідомий», «інформаційно-обумовлений – обумовлений досвідом» та ін.).

² Тактильний паттерн – це структура об'єкта, що відображає сукупність характеристик, які доступні для розпізнавання лише в тактильній системі індивіда.

³ Примітка авторів: у літературі за рівнем усвідомлення процесів пам'яті розрізняють два її види: імпліцитна та експліцитна пам'ять, тому автори вважають доречним вживання термінів «імпліцитний-експліцитний» для позначення процесів пам'яті.

⁴ Точність метапам'яттєвих суджень відображає максимальну відповідність суб'єктивних прогнозів щодо продуктивності пам'яті та об'єктивного результату відтворення

Аналіз останніх досліджень. Судження про відчуття знання (FOKs) є одним із видів метапам'яттєвих суджень та визначаються як передбачення індивіда щодо ймовірності відтворення інформації [26, с.132]. Дж. Харт [29] описував FOKs як сукупність двох характерних ознак: (1) відчуття, що інформація є доступною для відтворення та (2) є суб'єктивним передбаченням щодо ймовірності правильного розпізнавання цільової інформації із певного переліку стимулів. Отож, FOKs є судженнями про ймовірність правильного розпізнавання інформації, що базуються на суб'єктивних «відчуттях» індивіда в її доступності. Власне, чим сильнішим є це «відчуття» доступності інформації, тим впевненішим є індивід у можливості правильного розпізнавання цільової інформації [20]. Однак «відчуття» про знання у концепції метапам'яті трактується як таке, що є результатом евристичного загального знання, та не є результатом аналітичного обмірковування. А отже, дещо залежить від об'єктивного джерела пізнання, тобто самого об'єкта. Хоча Л. Джакобі та Л. Брукс [9] припускають, що суб'єктивні відчуття можуть базуватися і на аналітичних процесах, які актуалізуються в умовах недостатності інформації при здійсненні судження, де індивід може проаналізувати ті чи інші фактори, що вплинуть на продуктивність відтворення. У літературі немає однозначної думки, які ж процеси найбільш сприяють здійсненню точних метапам'яттєвих суджень. Надалі ми маємо на меті визначити залежність точності суджень FOK від аналітичності\неаналітичності їх здійснення при тактильному розпізнаванні.

В останні півстоліття А. Коріат [18; 20; 21], Дж.Меткалфе [24; 25], С. Ледермен [22], Р. Клатскі [15; 16] та ін. займалися вивченням ролі експліцитних (аналітичних) та імпліцитних (неаналітичних) процесів як в метапам'яті, так і при розв'язанні простих сенсорних задач (пам'яті). Л.Джакобі [8; 10], досліджуючи ефективність виконання когнітивного завдання (пригадування, розпізнавання, сприймання), охарактеризував у своїй роботі особливості процесів пам'яті та метапам'яті залежно від рівня їх усвідомлення. Власне він описував, що *аналітичність* характеризується наміром звертати увагу, усвідомлювати процес обробки інформації, а *неаналітичність* визначається швидкою реактивністю та неусвідомленістю протікання. Неаналітичні процеси є еквівалентом неусвідомлюваних процесів, де на рівні пам'яті відтворення є імпліцитним (наприклад, тактильна або рухова пам'ять), а на рівні метапам'яті – судження є швидкими та базуються на основі суб'єктивного відчуття про знання (наприклад, «я пам'ятаю на 100%, бо знаю»). Та, навпаки, аналітичний процес – свідомий процес, де для того, щоб відтворити, потрібно здійснити пошук тієї інформації, і часто з використанням підказок (наприклад, пригадуючи, де забув ключ від дому, навмисно пригадуєш усі можливі місця, де зазвичай його можна побачити). Характерною особливістю аналітичних процесів є те, що їх у прямому розумінні слова індивід «простежує»; обдумує та аналізує усі можливі аспекти, що, на його думку, вплинуть на продуктивність вирішення когнітивного завдання. Аналітичні процеси у метапам'яттєвому моніторингу можна визначити за двома критеріями: часовий проміжок здійснення та вербалізація причин. Натомість, неаналітичні процеси важко вербально охарактеризувати. Вони автоматизовані та інтуїтивні, тому складно пояснити самі причини, чому таке судження було здійснено, а не інше.

У дослідженнях аналітичних та неаналітичних процесів метапам'яті А. Коріат та Р.Леві-Садот [20] встановили, що суб'єктивні відчуття несуть інформаційну функцію, а інколи є передумовою до наступних суджень та дій. Ці суб'єктивні відчуття не є мірою епіфеномену (мірою свідомості як форми вираження фізіологічних процесів), а відіграють роль причини в управлінні рішеннями та поведінкою загалом. Суб'єктивні відчуття (безпосереднє, миттєве «внутрішнє чуття») є результатом суб'єктивного досвіду, спрощених думок тощо. Дж. Меткалфе стверджує, що «у випадку інформаційної обумовленості людина може вербалізувати причини утворення конкретного судження, але не може у випадку обумовленості цих суджень досвідом» [24]. Більше того, якщо судження є інформаційно-обумовленими (аналітичними), то, швидше за все, ці судження і поведінка є обумовленими інформацією, що є доступною на момент здійснення метапам'яттєвих суджень (якісна характеристика стимулу, умови експерименту тощо). В іншому випадку, якщо індивід намагається відтворити конкретну ціль, навіть якщо він не може пригадати частини інформації, однак «відчуває», що пам'ятає, тоді – судження обумовлене досвідом [20]. Схоже стверджувала Дж. Меткалфе [25], де розглядала залежність протікання аналітичних\ неаналітичних процесів метапам'яті через теорію прямого доступу: чим сильніший слід пам'яті – тим менш він є свідомим. А отже, чим більш «явною» інформація є в пам'яті – тим більш автоматичним та неаналітичним є оцінювання ймовірності відтворення. Більш того, коли ми шукаємо ім'я в нашій пам'яті і знаходимо його, то відчуття вказує, що ми точно знаємо, який об'єкт-ціль відображає правильну відповідь. В. Джеймс стверджує, що між зовнішнім стимулом і слідом пам'яті є умовний проміжок, і якщо нам запропонували неправильне ім'я, ми неодмінно паралельно визначаємо міру цього проміжку і відхилимо його як неправильний варіант відповіді. Міра проміжку між різними стимулами відчувається по-різному [14]. Без такого інтуїтивного процесу пошуковий процес у пам'яті тривав би безкінечно.

Т.Наренс, А.Граф та Т.Нельсон [26] стверджували, що метапам'яттєві рішення стосуються аналітичного відтворення інформації, проте сам процес утворення ментального образу, пошуку (FOKs, як при-

пущення про наявність цілісного або часткового метального образу, або взагалі наявність/відсутність у пам'яті стимулу під час його оцінювання) і перевірки інформації є в більшості випадків імпліцитним процесом. У разі імпліцитного відтворення метапам'яттєві операції якісно подібні до процесів у експліцитному відтворенні, окрім: (а) стадія пошуку можливої відповіді виключена (відповідь з'являється одразу в прямому або непрямому (асоціативному) вигляді; (б) компоненти стадії вибору або виключення пошукових стратегій виключенні, тобто згорнені в часі [1]. Метакогнітивні компоненти рішення про наявність, або відсутність можливої відповіді, як і у пам'яті, так і при презентації стимулу, є ключовими факторами розрізнення імпліцитних та експліцитних процесів пам'яті. Тому при організації експериментального дослідження імпліцитного відтворення дослідники намагаються обмежити можливість формування такого рішення, наприклад, стимулюють респондентів надавати першу можливу відповідь, яка спадає на думку – виключити стадію пошуку можливих референтів (пошукова стратегія вибору та виключення). Стадія «пошукова стратегія вибору та виключення» продукується аспектами об'єктивної інформації (повнота/неповнота стимулу в пам'яті, наявність інших стимулів) і утворює загальний ментальний образ відповіді або її частин. Схожу процедуру можна простежити в експериментальних дослідженнях метапам'яті, де для здійснення аналітичних метапам'яттєвих суджень, для респондентів пропонується спершу обдумати їх вибір, а тоді зробити судження; а для здійснення неаналітичних метапам'яттєвих суджень респондентів обмежують у часі та стимулюють прийняти швидке рішення і здійснити оцінку правильності відтворення (перспективного або ретроспективного).

Як ми бачимо, експериментальне вивчення рівня усвідомленості у відтворенні та здійсненні метапам'яттєвих суджень має свої особливості. Спираючись на численні дослідження, науковці сформували методологічну базу вивчення цих процесів. Основною маніпуляцією цього є час. Окрім того, ми чітко можемо прослідкувати тенденцію у вивченні аналітичних та неаналітичних процесів метапам'яті залежно від рівня усвідомлення самого відтворення. Підсумовуючи розглянуті теоретичні напрацювання з цієї теми, ми можемо стверджувати, що відтворення (експліцитне-імпліцитне) є передумовою до того, яким чином будуть здійснюватися метапам'яттєві судження. За умов не свідомого (імпліцитного) відтворення респонденти не мають сумнівів у його правильності і судження матимуть неаналітичну природу. За умов свідомого відтворення, де цільова інформація є результатом пошуку, наступні оцінки на рівні метапам'яті будуть відображати рівень впевненості індивіда у тому, *яким* чином він здійснив доступ до збереженої інформації. У нашому дослідженні ми обрали для вивчення судження FOKs, які не матимуть такого впливу від виду відтворення (імпліцитне-експліцитне), оскільки вони виконують функцію прогнозування продуктивності відтворення, а не навпаки. Цікавим є те, що, можливо, самі судження FOKs можуть своєрідним чином зорієнтувати та вплинути на продуктивність майбутнього тактильного розпізнавання. Зазвичай FOKs відображають надмірну впевненість респондентів і прогностична валідність цих суджень є низькою [21; 28].

Як підсумок аналізу теоретико-методологічних аспектів вивчення аналітичних та неаналітичних метапам'яттєвих суджень, ми визначили головні експериментальні маніпуляції нашого дослідження. Експеримент виконувалося на базі Національного університету «Острозька академія», а саме, його структурного підрозділу – Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології (НД ЛКП). НДЛ КП оснащена персональними комп'ютерами із встановленим на них відповідним програмним забезпеченням: IBM SPSS 20 та програмою для проведення експериментальних досліджень з психології E-prime 2.0. Professional. Остання, є рекомендованою для цього виду експериментальних досліджень Американською асоціацією психологів «APA».

Методика дослідження. Відмінність між аналітичними та неаналітичними FOKs експериментально визначалася у часових показниках здійснення цих суджень, де неаналітичні були швидкими та не перевищували 750 мс. їх здійснення, а аналітичні вважалися такими, що займали більше часу, проте в межах 30 с.

Учасники. В експерименті взяли участь 40 студентів (24 жінки та 16 чоловіків; середній вік = 19,32 років, $SD = 1,21$). Учасники були поділені на дві експериментальні групи: Група-А (12 жінок та 8 чоловіків), де респонденти були орієнтовані на здійснення аналітичних FOKs та Група-Н (12 жінок та 8 чоловіків) – на здійснення неаналітичних FOKs.

Матеріал дослідження. Стимульний матеріал складався із набору двох типів тактильних паттернів: 35 твердих (наприклад, шкіра, гума, скло тощо) та 21 розсипчастих (наприклад, сіль, мак, борошно тощо). Усі стимули були еквівалентами побутових на найбільш вживаних у побутовому житті тактильних паттернів. Дистрактори для розпізнавання підбиралися таким чином, щоб ускладнити процес розпізнавання, а для цього відбиралися стимули, що входили до субкатегорії об'єкта-цілі (наприклад, для рису: гречка, овес, пшениця тощо).

Процедура дослідження. Експеримент проходив у два етапи: (1) FOK судження, де респонденти оцінювали ймовірність правильного розпізнавання тактильного паттерна з-поміж вказаних трьох стимулів-дистракторів та (2) «Тактильне розпізнавання», де учасники здійснювали пошук стимулу-цілі че-

рез тактильне розпізнавання. Методологічні деталі для кожного етапу експерименту детально описані нижче.

Етап *FOK судження*, з метою фіксування точних часових показників та збереження чіткості процедури, був повністю комп'ютеризованим (ПЗ: E-Prime 2.0.). Для респондентів надавалася інструкція, що вони оцінюватимуть міру суб'єктивного відчуття щодо ймовірності правильного розпізнавання тактильного патерну з-поміж трьох інших стимулів-дистракторів. Шкала оцінювання була відсотковою (від 0 до 100%). Респонденти мали змогу ознайомитися з трьома стимулами-дистракторами, де стимул-ціль з'являвся на екрані монітору через деякий проміжок часу. Час здійснення FOK судження фіксувався з моменту появи стимулу-ціль на моніторі до натиснення респондентом відповідної клавіші, що є еквівалентом конкретної відсоткової категорії. У Групі-Н час для оцінювання мав не перевищувати 750 мс, якщо респондент затрачав більше часу, на моніторі з'являлося застереження «Будь ласка, відповідайте швидше». У Групі-А респонденти отримували інструкцію уважно подумати перед здійсненням оцінки. Загалом кожен учасник здійснював 17 суджень FOKs для 9 розсипчастих та 8 твердих тактильних патернів. Порядок презентації стимулів був повністю рандомізованим.

Етап *Тактильне розпізнавання* розпочався відразу після закінчення першого етапу. Після оцінювання міри суб'єктивного відчуття респонденти здійснювали спробу правильно розпізнати стимул-ціль, що вони оцінювали попередньо. Учасники розпізнавали матеріали в спеціально обладнаному місці, де кожні чотири об'єкти подавалися в спеціальних ємностях (склянках), які були закріплені у коробці, що дозволяло комфортно та швидко дослідити стимули. Респонденти використовували обидві руки для тактильного розпізнавання. Для розпізнавання надавалося одночасно чотири паттерни, відразу після їх тактильного ознайомлення експериментатор називав стимул-ціль, а респондент мав зазначити номер ємності, в якій, на його думку, знаходився цей тактильний паттерн. Час для ознайомлення із тактильними стимулами був обмеженим.

Результати. Усі дані оброблялися за допомогою таких математико-статистичних критеріїв: багатофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) для визначення відмінностей у середніх значеннях показників; коефіцієнт гамма-кореляції (G) Гудман-Крускала для виміру кореляційних зв'язків та t-критерій Стьюдента для перевірки розподілу середніх значень показників гамма-кореляції (G) Гудман-Крускала.

Продуктивність тактильного розпізнавання. Середнє значення продуктивності розпізнавання у Групі-А було 0,44 ($n=340$; $SD=0,35$) у Групі-Н продуктивність становила 0,40 ($n=340$; $SD=0,27$) (див. Табл.1). Між показниками продуктивності розпізнавання у Групі-А та Групі-Н статистично-значущих відмінностей не виявлено ($F(1,37)=3,17$, $p>.05$). Як бачимо, результати продуктивності розпізнавання не перевищують 50%. Якщо стверджувати, що розпізнавання – це автоматичний, імпліцитний процес, то такі результати можна пояснити тим, що автоматичні процеси передбачають досить велику кількість помилок, оскільки вони є інтерферованими [10; 16]. Іншою причиною може бути методологічна основа експерименту: умова розпізнавання. У літературі використовують умову, де досліджувані розпізнають об'єкт, коли варіанти відповіді надають у словесній формі у вигляді списку [27]. У нашому випадку стимул розпізнавався з-поміж трьох реальних об'єктів [2]. Імовірно, така умова розпізнавання вимагає рівномірного розподілу отримання інструментальної інформації з об'єктів, так і інформації з пам'яті. Натомість розпізнавання ідентифікованого об'єкта з-поміж назв інших відбувається більше за рахунок суб'єктивної складової розпізнавання, а саме наявності досвіду та інформації про них у пам'яті [21]. Процес розпізнавання стимулу з-поміж інших об'єктів повинен пройти попередні етапи: сприйняття, ідентифікацію та прийняття рішення. Цей процес складніший і на нього витрачається набагато більше часу, аніж виділялося в експерименті. Підтвердженням цього може бути те, що розпізнавання передбачає певну частину аналізу та усвідомлення за рахунок включення складних розгорнутих процесів мислення, що передбачає його усвідомленість.

Таблиця 1.
Показники середніх значень і гамма-кореляцій для суджень FOKs та продуктивності розпізнавання

	Група-Н	Група-А
	Значення (SD)	Значення (SD)
Судження FOKs	.55 (.24)	.56 (.20)
Продуктивність тактильного розпізнавання	.44 (.34)	.40 (.27)
Прогностична валідність FOKs (G)	.19* (.17)	.25*(.11)

Примітка: * Показники є статистично відмінними на рівні $p < .001$.

Прогностична валідність суджень FOKs. Для здійснення статистичних обрахунків ми відбирали ті рейтинги суджень, час оцінювання яких не перевищував 750 мс (для аналізу даних Групи-Н), тому було відкинуто результати 32-х суджень FOKs. Натомість обрахунок прогностичної валідності проводився між відповідними метапам'яттєвими судженнями (аналітичні\неаналітичні) ($n = 296$) та показником продуктивності тактильного розпізнавання. Процедура відсіювання експериментальних даних здійснювалась з метою збереження чистоти аналізу результатів та уникнення впливу похибок в аналізі аналітичних та неаналітичних FOKs. Гамма-кореляції між FOKs та продуктивністю розпізнавання з розрахунку на кожного досліджуваного обраховувались коефіцієнтом гамма-кореляції Гудман-Крускала. Середнє значення суджень FOKs для Групи-Н становило 0,55 ($SD=0,24$, $n = 308$) і значення прогностичної валідності $G(20) = 0,19$ ($SD = 0,17$). Для Групи-А середній показник рейтингів FOKs становив 0,56 ($SD=0,20$). Було відібрано 254 FOKs судження (відкинуто $n=86$), для яких обраховувався показник прогностичної валідності. Виявилося, що показник прогностичної валідності був нижчим для Групи-А $G(20) = 0,25$ ($SD = 0,11$)

Для аналізу міжгрупових статистично-значущих відмінностей ми провели t-критерій Стюдента. Ми не виявили жодних статистично-значущих відмінностей для результатів продуктивності тактильного розпізнавання ($p < 0,05$), ні для рейтингів суджень FOK ($p < 0,05$). Однак ми виявили статистично-значущі відмінності в прогностичній валідності між аналітичними та неаналітичними FOK судженнями [$t(40) = 2,21$; $P = 0,02$]. Цей аналіз підтверджує, що неаналітичні FOK були менш точними, а аналітичні були більш прогностичними і краще співвідносилися з об'єктивними показниками продуктивності тактильного розпізнавання.

Точність суджень FOK щодо продуктивності тактильного розпізнавання. Показники точності метапам'яттєвих суджень обраховувались у співвідношенні кількості правильних відповідей до загальної кількості відповідей окремо для кожної відсоткової категорії. Результати цього аналізу зображені графічно на Рис. 1. Як бачимо з рисунку, судження FOK мають чітку тенденцію до вираження надмірної невпевненості респондентами у своїх судженнях, незалежно від того, які процеси, аналітичні чи неаналітичні, були в їх основі. Невпевненість суджень у кожній відсотковій категорії FOKs демонструє, що об'єктивний показник продуктивності тактильного розпізнавання був вищим, ніж респондент передбачав у своїх судженнях. Наприклад, судження, що належать до категорії 20% (див. Рис. 1;

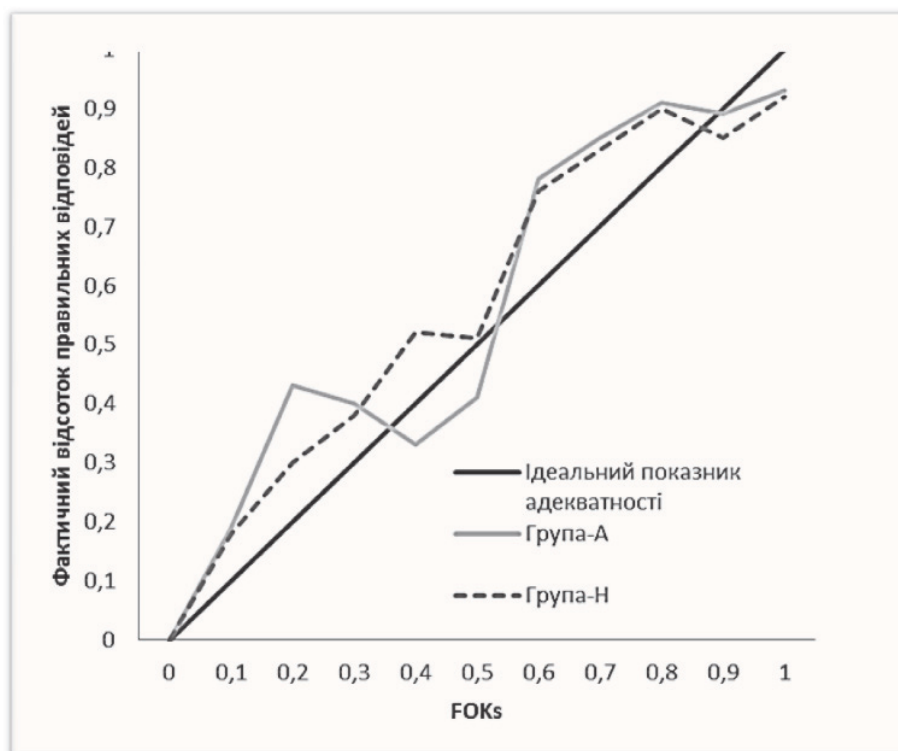


Рис. 1. Графік FOK суджень у розрізі фактичної частки правильних відповідей для кожної відсоткової категорії. Діагональ ілюструє ідеальний показник точності, тобто ідеальну відповідність метапам'яттєвих суджень окремої категорії до пропорції правильних відповідей у ній. Суцільна та пунктирна лінії показує криву розподілу показників фактичного правильного розпізнавання для кожної відсоткової категорії FOKs в обох групах.

значення 0,2 по осі *X* (FOKs) мають загальний показник правильних відповідей 43% (див. там само; значення 0,43 по осі *Y*), а це можна інтерпретувати як недооцінювання власних можливостей правильно розпізнати тактильний паттерн, що насправді мало набагато вищі показники відтворення. Аналізуючи усю криву на Рис. 1, ми справді бачимо ефект недооцінювання своїх можливостей розпізнати стимул у тактильній системі. Однак респонденти Групи-А частково проявили надмірну впевненість (див. Рис. 1, відсоткові категорії 0,4-0,5 по осі *X* (FOKs)). Це свідчить, що респонденти показали менший показник продуктивності у цій категорії, ніж передбачали у своїх судженнях. Ймовірно, при здійсненні аналітичних суджень респонденти намагалися більше обґрунтувати можливість правильного вибору при тактильному розпізнаванні, проте їх суб'єктивне відчуття не відповідало реальному показнику відтворення. Загальний аналіз точності суджень FOK вказує на те, що респонденти були більшою мірою невпевненими, а ці показники для обох експериментальних груп є схожими.

Висновки. Отже, ми визначили, що показники продуктивності тактильного розпізнавання у Групі-А та Групі-Н не відрізняються, а отже, це підтверджує, що аналітичні та неаналітичні метапам'яттєві судження FOK не впливають на продуктивність імпліцитного відтворення. Ми припускали, що попередні припущення респондентів про ймовірність правильного тактильного розпізнавання певним чином зорієнтують та зосередять увагу досліджуваних на окремих аспектах процесу пошуку діагностичних характеристик тактильного паттерна (що автоматично підвищить продуктивність відтворення). Однак ми спростували таке припущення. Причини такого результату є досить очевидними. За умовами експериментального етапу *Тактильного розпізнавання* респонденти мали обмежений час для виконання завдання. Основною метою цієї експериментальної маніпуляції було те, щоб тактильне розпізнавання було виключно імпліцитним. Тому, навіть якщо FOK могли вплинути на продуктивність тактильного розпізнавання (за рахунок пошуку конкретних характеристик об'єкту), респонденти були обмеженими у часі для здійснення цих пошукових дій при розпізнаванні тактильного паттерна. Окрім того, середні показники продуктивності тактильного розпізнавання є не високими і становлять менше п'ятдесяти відсотків відношення правильних відповідей до загальної кількості здійснених спроб. Це свідчить про те, що сам процес *розпізнавання*, як форма відтворення, потребує більше часу для його здійснення. Порівняно з результатами, що були отримані Р.Клатцкі та С.Ледерман [14; 22], ми можемо стверджувати, що процедура тактильного розпізнавання справді є складнішим процесом відтворення, ніж ідентифікація. Адже продуктивність імпліцитної тактильної ідентифікації зазвичай становить більше дев'яноста відсотків правильних відповідей. Окрім того, імпліцитне тактильне розпізнавання, як ми й передбачали, є малопродуктивним, адже сам процес розпізнавання базується більшою мірою на свідомих процесах «порівняння-виключення» характеристик тактильного паттерна для того, щоб виявити об'єкт-ціль із ряду стимулів-дистракторів [15].

Аналіз суджень FOK та їх прогностичної валідності показав, що середні показники FOKs є однаковими в обох групах, однак прогностична валідність цих метапам'яттєвих суджень є відмінною. Судження FOK, які здійснювалися з аналітичною умовою, є більш точними, ніж із неаналітичною умовою. Отриманий результат підтверджує попередні знахідки науковців [9; 20], де вказується, що судження, які здійснюються за рахунок аналітичних, свідомих роздумів, є більш точним передбаченням репродуктивних можливостей пам'яті. В оцінку таких метапам'яттєвих суджень можуть бути включені як оцінки деталей когнітивного процесу, так і окремі експериментальні умови (стимули, важкість завдання, експериментальні умови, час тощо), які при швидкому, несвідомому судженні ігноруються. Зокрема, А.Коріат [19; 20] припустив, що респонденти при здійсненні аналітичних метапам'яттєвих суджень піддають критиці ймовірність вибору правильного варіанта відповіді та знаходять причини для заниження своїх суджень, а відтак аналітичні метапам'яттєві судження є більш точними та відображають об'єктивний показник відтворення. Ефект надмірної впевненості, який часто притаманний для FOK суджень [14; 19], не був виявлений при аналізі показника точності в нашому дослідженні, а навпаки, ми виявили, що респонденти мали тенденцію до недооцінювання ймовірності правильного тактильного розпізнавання. Це знахідка є досить цікавою, адже попередні наукові дослідження демонструють феномен надмірної впевненості, де прогностична валідність FOK суджень для перцептивного тесту з чотирма варіантами відповіді в середньому становить 0,29 [28]. У нашому експерименті показники прогностичної валідності FOK суджень є нижчими, але є результатом недооцінювання, а не переоцінювання власних можливостей правильно розпізнати тактильний паттерн. Очевидно, така особливість та виникнення феномену недооцінювання актуальна лише для тактильної системи індивіда. Тому респонденти схильні занижувати свої оцінки, оскільки їх суб'єктивні «відчуття» ведуть до невпевненості у тому, що правильне розпізнавання у тактильній системі є ймовірним. Окрім того, для окремих відсоткових категорій ми простежили надмірну впевненість респондентів. Це демонструє, що аналітичні метапам'яттєві судження були спробою респондентів обґрунтувати ймовірність вищої продуктивності тактильного розпізнавання шляхом пошуку діагностичних характеристик тактильного паттерна, що не виправдалися у наступному тесті розпізнавання за рахунок браку часу для їх пошуку.

Це дослідження відкриває низку перспектив для подальшого вивчення продуктивності та функціональності процесів метапам'яті у тактильній системі особистості. Виявлені нами результати свідчать про те, що уже відомі закономірності у концепції метапам'яті не є характерними для такої модальності. Наприклад, дослідження Ф.Джонсона [12] щодо метапам'яттєвого моніторингу у нюховій системі підтверджують усі попередні знахідки, що були виявлені для звичайних тестів знань, виконання яких не стосується конкретної когнітивної пізнавальної системи індивіда. Однак дослідження метапам'яттєвого моніторингу в контексті тактильної системи індивіда показало деякі відмінності в показниках точності (ефект невпевненості) метапам'яттєвих суджень ФОК. Це пояснюється тим, що процеси цієї системи належать до імпліцитної пам'яті і в повсякденному житті є виключно несвідомими [10; 17]. Наступним аргументом виявленого нами ефекту невпевненості є те, що для людей без вад зору візуальна система є допоміжною та часто провідною для виокремлення характеристик тактильних паттернів (наприклад, форма, розмір, колір тощо) і актуалізує більш точне їх розпізнавання в тактильній системі [16]. Тому зрячі респонденти більше орієнтуються на взаємодію тактильної та візуальної систем, а також презентація об'єктів у пам'яті індивіда наявна як сукупність їх візуально-тактильних характеристик, що ускладнює процес пошуку виключно тактильної презентації паттерна в пам'яті. Ймовірно, відсутність специфічних тактильних характеристик об'єкта в пам'яті впливає на рівень впевненості індивіда в продуктивності майбутнього тактильного розпізнавання.

Література

1. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. — Т. 1 / Борис М. Величковский. — М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2006. — 448 с.
2. Behrmann M. Expertise in tactile pattern recognition. / M. Behrmann, C. Ewell // *Psychological Science*, 2003. — Vol. 4(5). — P. 480-486.
3. Dunlosky, J. Introduction: The integrated nature of metamemory and memory. / J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.). // *A handbook of metamemory and memory*. — Hillsdale, NJ: Psychology Press. — 2008b. — P. 11-28.
4. Dunning D. Why people fail to recognize their own incompetence / Dunning D., & Johnson K., Ehringer J., & Kruger J. // *Current Directions in Psychological Science*. — 2003. — Vol. 12. — P. 83-87 p.
5. Gibson J. J. Observations on active touch. /J. J. Gibson // *Psychological Review*. — 1962. — Vol. 69. — P. 477-49.
6. Graham G. Probing for relevance: What metacognition tells us about the power of consciousness. / G. Graham, J. Neisser // *Consciousness and Cognition*. — 2000. — Vol. 9. — P. 172-177.
7. Hasher L. Automatic and effortful processes in memory. / L. Hasher, R. T. Zacks // *Journal of Experimental Psychology: General*. — 1979. — Vol. 108. — P. 356-388.
8. Jacoby, L. L. A Process Dissociation Framework: Separating Automatic from Intentional Uses of Memory. / L. L. Jacoby // *Journal Of Memory And Language*. — 1991. — Vol. 30. — P. 513-541.
9. Jacoby, L. L. Nonanalytic cognition: Memory, perception and concept learning. / L. L. Jacoby, L. R. Brooks // In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. — San Diego, CA: Academic Press, 1984. — Vol. 18. — P. 1-47.
10. Jacoby L. L. Separating conscious and unconscious influences of memory: Measuring recollection/ L. L. Jacoby, J. P. Toth, A. P. Yonelinas// *Journal of Experimental Psychology: General*. — 1993. — Vol. 122. — P. 139-154.
11. Jacoby, L. L. Becoming famous without being recognized: Unconscious influences of memory produced by dividing attention/ L. L. Jacoby, V. Woloshyn, C. M. Kelley// *Journal of Experimental Psychology: General*. — 1989a. — Vol. 118. — P. 115-125.
12. Jönsson, F. Olfactory Metacognition A Metamemory Perspective on Odor Naming / F. Jönsson // *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences*. — 2005. — Vol. 10. — P. 11.
13. Kelley C. M. Memory attributions: Remembering, knowing, and feeling of knowing / C. M. Kelley, L. L. Jacoby // In L. M. Reder (Ed.), *Implicit memory and metacognition*. — Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1996b. — P. 287-308
14. Kennedy J. M. How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing / J. M. Kennedy, J. Bai, A. Koriat// *Psychological Review*. — 1993. — Vol. 100. — P. 609-639.
15. Klatsky R. L., Lederman, S. J. Haptic Perception. *Encyclopedia of Cognitive Science* / R. L. Klatsky, S. J. Lederman. — MacMillan Press, 2003. — P. 508 – 512.
16. Klatzky R. L. Haptic Exploration in the Presence of Vision / R. L. Klatzky, J. S. Lederman, E. D. Matula // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. — 1993. — Vol. 19. — P. 726-43.
17. Koriat A. Conscious and Unconscious Metacognition: A Rejoinder / A. Koriat, R. Levy-Sadot // *Consciousness and Cognition*. — 2000. — Vol. 9. — P. 193-202.
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*. — 1997. — Vol. 126. — P. 349-370.
19. Koriat A. The feeling of knowing: Some metatheoretical implications for consciousness and control / A. Koriat // *Consciousness and Cognition*. — 2000. — Vol. 9. — P. 149-171.
20. Koriat A. Processes underlying metacognitive judgments: Information-based and experience-based monitoring of one's own knowledge / A. Koriat, R. Levy-Sadot // In S. Chaiken, & Y. Trope (Eds.). *Dual process theories in social psychology*. — New York: Guilford Publications, 1999. — P. 483-502.

21. Koriat A. Metamemory: The feeling of knowing and its vagaries Psychology [Электронный ресурс] / A. Koriat // IUPsyS Global Resource. – 2009. – Режим доступа до журн. <http://ebook.lib.sjtu.edu.cn/iupsys/Proc/mont2/mpv2ch21.html>.
22. Lederman S. J. Haptic object classification: Knowledge-driven exploration / S. J. Lederman, R. L. // Cognitive Psychology. – 1990. – Vol. 22. – P. 421-459.
23. Mandler G. Recognizing: The judgment of previous occurrence / G. Mandler // Psych. Rev. – 1980. – Vol. 87. – P. 252-271.
24. Metcalfe J. Metamemory: Theory and data. / J. Metcalfe // In E. Tulving & F.I.M. Craik (Eds.). The Oxford Handbook of Memory. – New York: Oxford University Press, 2000. – P. 197-211.
25. Metcalfe J. Cue-Familiarity Heuristic in Metacognition / J. Metcalfe, L. Bennett, J. Schwartz, S. G. Joaquim // The Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 1993. – Vol. 19 (4). – P. 851-861.
26. Narens T. Metacognitive aspects of implicit/explicit memory / T. Narens, A. Graf, T. Nelson // In: L. Reder, (ed.). – Erlbaum, Mahwah, NJ, 1996. – P. 811-821.
27. Nelson T. O. Metamemory: A theoretical framework and new findings / T. O. Nelson, L. Narens // In G. Bower (Ed.). The psychology of learning and motivation. – New York: academic press, 1990. – P. 125-173.
28. Nelson T. O. Predictive accuracy of feeling of knowing across different criterion tasks and across different subject populations and individuals / T. O. Nelson // In M. Gruneberg, P. Morris, and R. Sykes (eds.). Practical aspects of memory: current research and issues. – 1988. – Vol. 1. – P. 190-196.
29. Reder L. M. 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. – 1992. – Vol. 18. – P. 435-452.
30. Reder L. M. Metacognition does not imply awareness: Strategy choice is governed by implicit learning and memory / L. M. Reder, C. D. Schunn // In L. M. Reder (Ed.). Implicit memory and metacognition. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1996. – P. 45-78.
31. Spehn M. K. The unconscious feeling of knowing: A commentary on Koriat's paper / M. K. Spehn, L. M. Reder // Consciousness and Cognition. – 2000. – Vol. 9. – P. 187-192.
32. Yonelinas A. P. Dissociating automatic and controlled processes in a memory-search task: Beyond implicit memory / A. P. Yonelinas, L. L. Jacoby // Psychol Res. – 1995. – Vol. 57. – P. 156-165.

УДК 159.925 : 159.

Н.М. Заболотна

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕМПІРИЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ

У статті розглядаються особливості, функції та критерії виокремлення когнітивних стилів як індивідуально-своєрідних способів переробки інформації про актуальне середовище. Просліджуються напрями у дослідженні когнітивних стилів. Аналізуються теоретичні та емпіричні проблеми формування та розвитку когнітивних стилів.

Ключові слова: когнітивні стилі, пізнавальні стилі, когнітивні контролю.

В статье рассматриваются особенности, функции и критерии выделения когнитивных стилей, как индивидуально-своеобразных способов переработки информации о своем окружении. Прослеживаются направления в исследованиях когнитивных стилей. Анализируются теоретические и эмпирические основы проблемы формирования и развития когнитивных стилей.

Ключевые слова: когнитивные стили, познавательные стили, когнитивные контроли.

The article discusses the features, functions and criteria for distinguishing cognitive styles as individual and unique ways of processing information about the actual environment. Directions in research of cognitive styles are considered in the article. Theoretical and empirical problems of formation and development of cognitive styles are analyzes.

Keywords: cognitive styles, learning styles, cognitive control.

Постановка проблеми. Проблема специфіки інтелектуальної активності відповідно до різних рівнів розвитку інтелекту є однією із значущих й одночасно найменш досліджених проблем у психології. Протягом останнього десятиліття проблеми когнітивної психології все частіше виходять на перший план у різних сферах досліджень психологічної науки.

Становлення компетентного спеціаліста у будь-якій професійній сфері відбувається в процесі поетапної професіоналізації, пов'язаної зі змінами в інтелектуальному та особистісному розвитку. Рівень розвитку технічного прогресу та науки в сьогоденні умовах ставить певні вимоги до навчання будь-якій професійній діяльності, успішне виконання якої залежить від інтелектуальної діяльності людини зокрема. Однак у процесі виконання діяльності необхідно враховувати не тільки інтелектуальну структурну організацію, а й способи переробки інформації людиною, а саме, когнітивні стилі як індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про своє оточення (зокрема способи сприймання, категоризації, розуміння та інтерпретації подій).

Вивчення умов професійної підготовки, знання того, які особистісні якості є необхідними в цій професії, якого рівня розвитку повинні досягнути індивідуально-психологічні структури для освоєння професійної діяльності – ці проблеми є актуальними для вирішення завдань підготовки та навчання спеціалістів у всіх професійних галузях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку багатьох дослідників, пізнавально-когнітивна сфера, а саме, індивідуально-своєрідні способи переробки інформації, що отримали назву «когнітивні стилі», є тим важливим рівнем психологічної регуляції інтелектуальної діяльності, який пов'язаний з успішністю навчання, формуванням своєрідних індивідуальних способів освоєння професії та стилів поведінки (Д. Колб, П. Верной, Ф. Маккенна, М. О. Холодна, В. А. Колга, О. Л. Григоренко, Р. Стернберг, М. С. Єгорова, І. П. Шкуратова та ін.).

Проблема когнітивних стилів знаходиться на межі психології пізнання та психології особистості. Саме тому початкова розробка проблеми стильової своєрідності особистості належить у зарубіжній психології представникам аналітичної психології (А. Адлер, Г. Олпорт). У подальшому розвиток стильового підходу здійснювався в руслі когнітивного напрямку (Г. Віткін, Р. Гарднер, Дж. Каган, Д. Уорделл, Дж. Ройс та ін.). Особливість зарубіжних досліджень полягала в емпіричному підході до вивчення феномену когнітивних стилів. У традиційних дослідженнях когнітивних стилів недостатньо уваги приділялося проблемі формування когнітивного стилю. Це пояснювалось, зокрема, уявленнями про генетичну обумовленість та стійкість когнітивно-стильових якостей в онтогенезі. Вчені, що розвивали стильовий підхід (В. А. Колга, І. М. Палей, М. О. Холодна та ін.), зосередили увагу на теоретичному обґрунтуванні місця цього феномену в структурі особистості, що розвивається, та суб'єкту діяльності, розглядали також розвиток стильових особливостей в структурі інтегральної індивідуальності, у контексті поняття «індивідуальний стиль діяльності» (Є. О. Клімов, В. С. Мерлін, В. О. Толочек та ін.).

Однак у сучасних підходах до вивчення когнітивних стилів значна кількість питань залишається відкритою. Їх вирішення має принципове значення для теорії та практики як психології особистості, так і психології навчання та професіоналізації. Є дискусійною проблема передумов формування індивідуальних відмінностей у проявах когнітивного стилю, його мінливості чи стійкості, характері цих змін.

Оскільки когнітивні стилі є чутливими до суб'єктивних та ситуаційних чинників, вони можуть варіюватися, пристосовуючи таким чином пізнавальні можливості людини до вимог середовища, а це, своєю чергою, відкриває можливості для формування та змін особистості. Таким чином, формування когнітивно-стильової організації в процесі професійного розвитку особистості висуває проблему зрілості механізмів інтелектуального функціонування, що визначає вираженість того чи іншого полюсу когнітивного стилю. Когнітивні стилі, як рівні регуляції інтелектуальної діяльності, що відповідають за керування процесом переробки інформації, можна розглядати як особливі інтелектуальні здібності, що формуються та розвиваються в умовах професійної спеціалізації.

Предметом дослідження когнітивні стилі, як своєрідні способи переробки інформації про своє оточення (зокрема способи сприймання, категоризації, розуміння та інтерпретації реальності), були представлені в працях Гарднера, Бровермана, Віткіна. Передбачалось, що стильові дослідження на перший план висувають проблему унікальності індивідуальних інтелектуальних ресурсів, а також дозволяють розглядати особистість з точки зору особливостей організації її пізнавальної сфери.

Метою статті є висвітлення теоретико-методологічних засад проблеми дослідження когнітивних стилів, аналіз проблеми формування і розвитку когнітивних стилів.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях стилю в психологічному контексті можна виокремити чотири напрями:

1. Стиль життя.
2. Пізнавальні стилі.
3. Стилi поведінки та діяльності.
4. Інтегровані підходи до дослідження стилів.

Саме пізнавальні стилі характеризують індивідуально-своєрідні способи вивчення реальності. М. О. Холодна, систематизуючи пізнавальні стилі, виділяє такі види: стилі кодування інформації, стилі переробки інформації (когнітивні стилі), стилі постановки і вирішення проблем (інтелектуальні стилі, стилі мислення), стилі пізнавального ставлення до світу (епістемологічні стилі). Багатозначність поняття когнітивного стилю М. О. Холодна пояснює різноманітністю феноменів його прояву. Когнітивні стилі в найбільш ранніх класичних працях визначались як «система когнітивних контролюючих принципів, що виступають як посередники між намірами та вимогами ситуації» (Гарднер), «бажаний спосіб когнітивного аналізу та структурування свого оточення» (Віткін), «профіль розумових здібностей» (Броверман) [7, с. 39].

Когнітивно-стильовий підхід – це, переважно, емпірична сфера досліджень. Спочатку визначення когнітивних стилів здійснювалося на основі процедур вимірювання з подальшими спробами теоретичної інтерпретації результатів відповідної стильової методики. У сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі можна зустріти опис понад півтора десятка когнітивних стилів. Основними з них вважають такі: «полезалежність-полenezалежність», «імпульсивність-рефлексивність», «ригідність-гнучкість пізнавального контролю», «вузькість-широта діапазону еквівалентності», «ширина категорії», «толерантність до нереалістичного досвіду», «когнітивна простота-когнітивна складність», «вузькість-широта сканування», «конкретна-абстрактна концептуалізація», «згладжування-загострення».

Традиційне визначення когнітивних стилів пов'язане з виділенням таких критеріїв:

1. Когнітивний стиль – це процесуальна інструментальна характеристика інтелектуальної діяльності.
2. Когнітивний стиль – це біполярне вимірювання, тобто кожний стиль представлений як дві крайні форми пізнавального реагування у вигляді двох полюсів: «імпульсивність-рефлексивність», «полезалежність-полenezалежність».

3. Стійкість когнітивних стилів у часі.

4. Не використовуються оціночні судження, оскільки кожний стиль має певні переваги залежно від ситуації.

5. Генералізований характер прояву когнітивних стилів у різних психічних сферах [4, с. 5-6].

У дослідженнях когнітивних стилів виокремлюють два напрями:

- неопсихоаналітичний напрям, меннінгерська школа (Дж. Кляйн, Р. Гарднер);
- гештальтпсихологічний напрям (Г. Віткін).

Працюючи в напрямі психоаналітичної психології, представники меннінгерської групи емпірично виявили особливості когнітивного функціонування, здатні покращити контроль над діями. Загалом, когнітивні контролі – це «структури его, що проявляються у вигляді відповіді на певні адаптивні вимоги» [1, с. 21]. Таким чином, адаптивність є значущою характеристикою когнітивних контролів. Когнітивні контролі, за Гарднером, залежать від двох чинників: зовнішнього середовища та індивідуальних

особливостей суб'єкта, тобто когнітивні контролю опосередковують вираження конкретних потреб та афектів при зустрічі особистості з конкретними типами ситуацій. За Р. Гарднером та Дж. Клейном, стиль – це результат взаємодії цілої низки контролів. Отже, «когнітивний стиль – вищий рівень контролю в особистісній організації» [9, с. 311]. Контролі тісно пов'язані з конституційними характеристиками, особливостями темпераменту, інтелектуальними здібностями.

Неопсихоаналітичний та гештальтпсихологічний напрями у вивченні когнітивних стилів розглядають когнітивні стилі (контролі) як індивідуальні стратегії пізнання, які об'єднують мотиваційний та пізнавальний компоненти психічного [3;5;6]. Незважаючи на суперечності, стильовий підхід із початку свого виникнення пов'язувався з формуванням альтернативного, порівняно з традиційними текстологічними теоріями, погляду на природу індивідуальних відмінностей у структурі та функціонуванні інтелекту. Зміст поняття «когнітивний стиль» визначався з урахуванням таких особливих рис:

1. Індивідуальні відмінності інтелектуальної діяльності, окреслені як когнітивні стилі, відокремлювались від індивідуальних відмінностей в ступені успішності інтелектуальної діяльності, виявлених за допомогою інтелектуальних тестів.

2. Когнітивні стилі, характеризуючи пізнавальну сферу, одночасно розглядались як прояви особистісної організації в цілому, оскільки індивідуальні способи переробки інформації виявились тісно пов'язаними з потребами, мотивами, афектами тощо.

3. Когнітивні стилі оцінювались порівняно з індивідуальними особливостями пізнавальних процесів як форма інтелектуальної діяльності більш високого порядку, оскільки основна функція когнітивних стилів полягала вже не настільки в одержанні та переробці інформації про зовнішні впливи, як в координації та регулюванні базових пізнавальних процесів.

4. Когнітивні стилі – посередники між суб'єктом та середовищем, що здійснюють безпосередній вплив на особливості протікання адаптаційних поведінкових процесів [4].

Отже, поняття когнітивного стилю використовується для характеристики, з одного боку, індивідуальних відмінностей у процесах переробки інформації, а з іншого боку, типів людей залежно від їх когнітивної організації. Передбачалось, що дослідження когнітивних стилів поставлять на перший план проблему унікальності індивідуальних інтелектуальних ресурсів і дозволять пояснити поведінку особистості в процесі аналізу особливостей організації її пізнавальної сфери.

Спільною точкою зору як зарубіжних, так і вітчизняних концепцій є виокремлення функцій когнітивних стилів:

1. Адаптивна (когнітивні стилі розглядаються як механізм індивідуального інтелектуального пристосування до умов діяльності).

2. Регуляторна (когнітивні стилі здійснюють безпосередній вплив на характер переробки інформації і особливості афективних станів та опосередкований – на процес взаємодії людини зі своїм оточенням).

3. Компенсаторна (когнітивні стилі функціонують у режимі компенсації недостатніх або таких, що перешкоджають продуктивній самореалізації, індивідуальних психічних якостей).

Отже, когнітивні стилі розглядаються як чинник, що опосередковує реалізацію інтелектуального потенціалу особистості [8, с. 73-74].

Існує досить обмежена кількість досліджень, що стосуються проблеми формування і розвитку когнітивних стилів. Дослідження, що свідчать про зміни у стильовій сфері під впливом зовнішніх факторів, можна розподілити на чотири групи: дослідження формування та розвитку когнітивних стилів у процесі дорослішання та збільшення життєвого досвіду; дослідження формування та розвитку когнітивних стилів залежно від особливостей складу сім'ї, умов виховання та характеру взаємодії із членами родини; дослідження впливу освіти та професійного досвіду на розвиток когнітивних стилів; дослідження ефекту мобільності когнітивних стилів під впливом різних факторів (тренування, психотерапії тощо). У цих дослідженнях представлені факти, що свідчать як про внутрішню, так і зовнішню детермінацію когнітивних стилів [7, с. 255-264].

Існує гіпотеза, що у дітей когнітивних стилів, як таких, не існує. Таким чином, когнітивні стилі формуються в онтогенезі та стильова поведінка можлива тільки на достатньо високому рівні розвитку індивіда [там само]. Є дані про те, що когнітивні стилі змінюються з віком. Наприклад, більшість дітей є полезалежними, в юнацькому віці відбувається ріст полenezалежності, у похилому віці знову збільшується питома вага полenezалежності. Порівняння вираження деяких когнітивних стилів у юнацькому та похилому віці виявило дві лінії розвитку стилів у похилому віці: регресивну (ріст полenezалежності та ригідності) та прогресивну (ріст рефлексивності та збереження здатності до категоріального узагальнення) [2].

У дослідженнях Г. Віткіна було виявлено, що полenezалежність/полenezалежність формується в ранньому дитинстві під впливом способу спілкування з матір'ю. Якщо дитину занадто опікають і контролюють, у неї формується полenezалежний стиль. Якщо при цьому ще й обмежується її спілкування з ровесниками – полenezалежність зростає. Виявлено також, що полenezалежний стиль складається, як у умовах

дуже великих сімей (де разом живуть кілька поколінь), так і в умовах неповної сім'ї (що складається з матері та дитини) [7, с. 264].

У деяких дослідженнях продемонстровано вплив освіти на стильові характеристики. Наприклад, відзначається переважання полнезалежного стилю серед людей з вищою освітою. Також спостерігається зниження імпульсивності з віком та зростанням освітнього рівня. Виявлено «ефект мобільності» когнітивних стилів під впливом різних чинників (тренування, психотерапії тощо). М. О. Холодна наводить дані щодо ряду досліджень, в яких продемонстровано, що при збільшенні інтелектуального навантаження, включенні довільної регуляції, успішність/неуспішність діяльності, формування навичок інтелектуальної поведінки, варіювання станів досвіду людини призводить до змін стильової позиції в напрямку зміщення або на один, або на прямо протилежний йому полюс. М. О. Холодна стверджує, що когнітивний стиль може змінюватися під впливом психотерапевтичних процедур. Таким чином, зовнішні фактори здійснюють вплив на формування і розвиток когнітивних стилів [7, с. 271].

Згідно з одним з останніх визначень [10], більшість параметрів когнітивного стилю залежить від того, в якому співвідношенні у психічній діяльності та регуляції поведінки людини знаходяться дві психічні підсистеми: сфера власне пізнавальних процесів (інтелекту) і сфера емоційних процесів та станів (афекту). Когнітивний стиль створює баланс між інтелектуальною та емоційною сферами. При домінуванні афекту над інтелектом спостерігається, як правило, синтетичний, ригідний, імпульсивний та емоційний когнітивний стиль. При домінуванні інтелекту над афектом когнітивний стиль набуває протилежних якостей, а саме: аналітичність, гнучкість, рефлексивність, раціональність. З віком і зростанням освітнього рівня та професійного досвіду когнітивно-стильова організація у тієї ж самої людини змінюється. Як правило, у тій сфері, де людина є найбільш компетентною (у професійній діяльності) більшою мірою проявляються зміни стилю.

Висновки. Освіта ХХІ ст. передбачає як результат не тільки знання людини про світ, а й власне ставлення до цього знання, яке формується на основі індивідуального осмислення інформації. Індивідуальний пізнавальний стиль визначає як особливості опрацювання та переробки інформації, так і здатність до постановки та вирішення проблем, особливості пізнавального ставлення до світу в цілому.

Когнітивні стилі характеризують індивідуальні уподобання людей в способах сприймання, категоризації, прийомах аналізу і структурування свого оточення тощо. Таким чином, когнітивні стилі є процесуальною характеристикою інтелектуальної діяльності. Основні теоретичні підходи у дослідженнях когнітивних стилів умовно можна поділити на чотири групи теорій: психологічної диференціації Г. Віткіна, когнітивних контролів Р. Гарднера та його співавторів, когнітивного темпу Дж. Кагана, когнітивні теорії особистості О. Харві, Дж. Келлі.

Когнітивні стилі виконують такі функції: адаптивну, регуляторну, компенсаторну.

Дослідження, що стосуються проблеми формування та розвитку когнітивних стилів, є нечисленними. Генетичні дослідження когнітивних стилів переважно пов'язані з полнезалежністю/полнезалежністю та імпульсивністю/рефлексивністю. Щодо проблеми зовнішньої детермінації когнітивних стилів, здійснені як кроскультурні дослідження, так і дослідження однорідного середовища. Ці дослідження поділяються на групи: формування та розвиток когнітивних стилів у процесі дорослішання і збільшення життєвого досвіду; формування та розвиток когнітивних стилів залежно від особливостей складу сім'ї, умов виховання та характеру відносин з членами родини; дослідження впливу освіти та професійного досвіду на розвиток когнітивних стилів; дослідження ефекту мобільності когнітивних стилів залежно від зовнішніх впливів. Аналіз цих досліджень підтверджує вплив зовнішньої детермінації на формування та розвиток когнітивних стилів.

Дослідження когнітивних стилів дозволяє діагностувати нові аспекти інтелектуальної діяльності, такі, що мають відношення до більш глибоких шарів ментального досвіду і впливають на сформованість механізму мимовільної саморегуляції процесів переробки інформації. Таким чином, реальні інтелектуальні можливості суб'єкта залежать не тільки від рівня психометричного інтелекту, але і від особливостей прояву стильових характеристик інтелектуальної діяльності.

Література:

1. Кострикина И. С. Соотношение стилевых и продуктивных характеристик интеллектуальной деятельности у лиц с высокими значениями IQ : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Кострикина Ирина Станиславовна. – Москва, 2001. – 207 с.
2. Своеобразие уровневых, структурных и стилевых характеристик интеллекта в пожилом возрасте / М. А. Холодная, Н. Б. Маньковский, М. Ю. Бачинская [и др.] // Психология зрелости и старения. – 1998. – № 2. – С. 5-13.
3. Селиванов В. В. Мышление и личность / В. В. Селиванов. – Смоленск : СГУ, 1998. – 240 с.
4. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта / М. А. Холодная. – Киев : УМК ВО, 1990. – 75 с.

5. Холодная М. А. Феномен расщепления полюсов когнитивных стилей / М. А. Холодная // Интеллект и творчество: [сб. науч. тр. / отв. ред. А. Н. Воронин.] – М. : Изд – во «Ин – т психологии РАН», 1999. – С. 30 – 47.
6. Холодная М. А. Когнитивные стили: парадигма «других» интеллектуальных способностей / М. А. Холодная // Стиль человека: психологический анализ / под ред. А. В. Либина. – М. : Смысл, 1998. – С. 52 – 63.
7. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
8. Холодная М. А. Особенности когнитивных стилей «импульсивность/рефлексивность» и «ригидность/гибкость познавательного контроля» у лиц с высокими и сверхпороговыми значениями IQ / М. А. Холодная, И. С. Кострикина // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 6. – С. 72-82.
9. Gardner R. W., Lohrenz L. J., Schoen R. A. Cognitive control of differentiation in perception person and objects // Perceptual and Motor Skills. – 1968. V. 26. P. 311-330.
10. Когнитивный стиль // [http : // www.ht.ru / books / 0000037НТМ](http://www.ht.ru/books/0000037.htm)

УДК 316.62:316.47

Н.М. Іванюк

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ СОЦІАЛЬНОЇ КАТЕГОРИЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У статті відображено результати теоретичного й емпіричного дослідження щодо розуміння соціальної категоризації в концептуальному полі соціальної когніції. Окреслено вплив соціальної категоризації на утворення соціальних схем та встановлено психологічні особливості розвитку соціальної категоризації як чинника комунікативної компетентності студентів.

Ключові слова: когніція, соціальна категоризація, стереотипизація, репрезентації, схеми, комунікативна компетентність.

В статье рассмотрены достижения психологической науки в понимании социальной категоризации в концептуальном поле социальной когнитивности. Определены влияние социальной категоризации на образование социальных схем и проанализированы психологические условия и средства развития социальной категоризации как фактора коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: когнитивность, социальная категоризация, стереотипизация, репрезентации, схемы, коммуникативная компетентность.

The article considers the achievement of psychological science in understanding social categorization in the conceptual field of social cognition. The impact of social categorization in the formation of social schemes are revealed. Psychological peculiarities of social categorization as a factor of communicative competence are defined.

Keywords: Cognition, social categorization, stereotyping, representation scheme, communicative competence.

Постановка проблеми. На сучасному етапі наукового розвитку підхід до вивчення когніції не окреслюється лише поняттями когнітивної обробки та перетворенні інформації, а набуває ширшого характеру. Якщо на початку дослідження когніції У. Найсер визначав її як всі процеси, за допомогою яких сенсорні дані на вході перетворюються, редукуються, розвиваються, запам'ятовуються, пригадуються та використовуються [10], то на сьогодні це визначення не охоплює багатьох аспектів цього поняття. Адже не береться до уваги той факт, що всі процеси відбуваються в певному соціальному контексті і тісно пов'язані з реальними потребами людини та її взаємодією з середовищем.

Аналіз поняття соціальна когніція в сучасній науці дає змогу окреслити її найсуттєвіші риси і, водночас, поставити питання про специфіку процесуальних складових окресленого поняття, що і стало предметом розгляду нашого дослідження. Оскільки когніція має соціальне походження, вона знаходить своє відображення у категоризації – процесі впорядкування осмисленого, його розподілі за категоріальними нішами.

Категоризація – одне з ключових понять в описі пізнавальної діяльності людини, пов'язане зі всіма когнітивними здібностями і системами в її когнітивному апараті, а також із здійснюваними в процесах мислення операціями – порівнянням, ототожненням, встановленням схожості і подібності і т. ін. Хоча здібність до категоризації, а отже, здатність класифікувати і розподіляти явища як ідентичні чи подібні виявляється у людини дуже рано, поза сумнівом, змінюється із віком і набуває більш довершеного характеру з нагромадженням досвіду, а, головне, із засвоєнням мови [1].

Аналіз дослідження проблеми. Дослідження різних аспектів соціальної категоризації простежується у працях Ш. Тейлор [13], С.Фіске, С. Нойберг [7], Х. Тешфел [12], В. Гудикунст [8], Т. Роджерс [11], Дж. Тернер [14], Дж. Дешамп, В. Дуаз [5] та інших. У психологічній літературі соціальна категоризація підводить під певні рубрики когніції об'єкти і фрагменти соціального світу. Зрозуміло, що для соціальної категоризації особливо важливими є буттєві або природні категорії, що ґрунтуються на особистісному досвіді.

Соціальна категоризація впливає на соціальні схеми, які індивіди застосовують у процесі взаємодії із зовнішнім світом. В. Гудикунст у визначенні природи соціальної категоризації найбільш важливими поняттями вважає особистість, події та об'єкти соціального середовища [8]. Вчений виділяє п'ять основних схем, які дозволяють визначити особистість, об'єкт чи подію як члена окремої категорії, забезпечують її зміст. Зокрема поділ здійснюється так: особистісні-схеми для групування суб'єктів на основі особистісних рис; я-схеми, що дозволяють упорядковувати соціальний досвід про свою особистість; схеми-дії, які послідовно розміщують всі життєві події в тріаді: причина-дія-наслідок; схеми-процедури, що дозволяють упорядковувати операції для виконання послідовних дій; схеми-ролі для

суб'єктів, що визначають модель поведінки в рамках існуючої соціальної ролі. Доцільним вважаємо використання схем-функцій для упорядкування соціальних об'єктів на основі їх функцій. На нашу думку, схеми-дії та схеми-процедури об'єднуються в одну систему подання знань, яка Р. Шанком розглядається як скрипт – сукупність послідовних епізодів (сцен) у цілісних життєвих подіях.

Зазначені схеми носять рефлексивний характер і відображають індивідуальний досвід окремо взятої особистості.

Проте В. Гудикунст вносить у свою теорію поняття стереотипів як «особливі типи рольових схем, які організовують попереднє знання й очікування особистості про інших людей, що підпадають під конкретні соціальні категорії» [8, с.210]. Рольова схематика може ґрунтуватися на таких факторах, як стать, раса, вік тощо. Соціальна стереотипізація має місце, коли комплекс рис, ролей, емоцій, здібностей та інтересів набуваються індивідам, які категоризуються на підставі легко ідентифікованих характеристик [8]. Індивіди, що належать до стереотипізованої групи, є схожими один на одного і відмінними від інших груп за низкою атрибутів.

У нашому ж дослідженні стереотипи відносимо до схем категоризації, які відображають вплив національно-культурних і мовних факторів на структурно-функціональні і системні характеристики особистості, виражають специфічні для цієї культури концепти і реалії.

Варто зауважити, що С. Московічі стереотипи розглядає як частину соціальних уявлень, у його роботах наголошується на зв'язку соціальних уявлень і стереотипів з емоціями [6], підкреслюється вплив культури на стереотипи і їх колективний характер [9]. Так, розвиваючи теорію соціальних уявлень, А. Ечебаррія з колегами [6], ґрунтуючись на попередніх роботах, визначили узагальнену структуру соціальних уявлень, включивши в них, як невід'ємні елементи, атрибуції, соціальні установки, емоції і стереотипи, пов'язані з об'єктом уявлення.

Значний внесок у розвиток теорії соціальних стереотипів вніс І. Кон. Стереотипи він розглядав як явище соціокультурного рівня, стверджуючи, що в процесі соціального пізнання віддзеркалення групи, яка стереотипізується, відбувається опосередковано. На цей процес роблять вплив культурні традиції, звичаї і цінності групи, членом якої є суб'єкт [3]. В цілому, принципи соціокультурного підходу стали основою для розвитку проблематики соціального пізнання і стереотипу в роботах і інших дослідників.

До схем категоризації, які відображають вплив національно-культурних і мовних факторів, відносимо репрезентації, за основу дослідження якої взято теорію С. Московічі, і розглядаємо як психологічні характеристики членів певної групи, сформованих на колективному рівні, в комунікаціях і спільній діяльності. Соціальні репрезентації, на відміну від колективних уявлень Е. Дюркгейма, розглядаються не як статичні, які тяжіють над життям суспільства. Вони динамічні, і їх динаміка є конструктивно-пізнавальною активністю соціальних спільнот, які формують, змінюють, відтворюють ті чи інші концепції дійсності в комунікаціях і соціальних відносинах.

Згідно з С. Московічі, головною умовою формування та передачі соціальних репрезентацій слугує комунікація, в ході якої здійснюється інформаційний обмін, який створює загальний інтелектуальний простір. Саме комунікації відіграють провідну роль у процесах соціальних репрезентацій і є основним процесом, всередині якого існують і розвиваються соціальні репрезентації, знаходячи статус істини [4].

Соціальна категоризація, будучи способом побудови образу зовнішнього світу, орієнтує особу у власних якостях, дозволяючи знайти їй місце у ряді збудованих визначень. На протидію соціальній категоризації, соціальна стереотипізація та репрезентація, які спираються на зазначений феномен, слугують головним механізмом формування групових відмінностей і, отже, особовою ідентифікацією, а основним детермінантом стереотипізації є прагнення до позитивної соціальної ідентичності. Тобто вважаємо за необхідне окреслити основну відмінність між окресленими феноменами психологічної дійсності.

Мета дослідження полягає в емпіричному обґрунтуванні соціальної категоризації як чинника комунікативної компетентності, а також встановленні напрямів розвитку соціальної категоризації студентів.

Комунікативна компетентність ґрунтується на знаннях, навичках і вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який дає змогу ці знання «вплести» в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, в якій вона зможе їх застосувати. Кожна компетентність побудована на поєднанні знань, навичок і вмінь, а також ставлень, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Комунікативну компетентність не можна вважати константною особовою характеристикою і представляти її як замкнений індивідуальний досвід. Комунікативна компетентність зростає у міру освоєння особою культурних, соціально-етичних еталонів і закономірностей соціального життя в її розвитку і поліваріативній змінній.

До складу комунікативної компетентності входять когнітивні, емоційні і поведінкові компоненти. Когнітивний компонент пов'язаний з пізнанням іншої людини і включає здатність передбачати поведінку іншої людини. Емоційний компонент включає емоційну чуйність, емпатію, чутливість до іншо-

го, здібність до співпереживання і співчуття, увага до дій партнерів. Поведінковий компонент, перш за все, включає вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки [2].

Методика. Дослідження проводилось у 2012-2013 роках на базі СНУ імені Лесі Українки. Вибірку становили 200 осіб віком 18-22 роки, а саме студенти за спеціальністю: видавнича справа – 15 осіб; журналістика – 29 осіб; документознавство – 30 осіб; психологія – 126 осіб.

Для дослідження соціальної категоризації як чинника комунікативної компетентності було обрано 11 методик, 9 з яких спрямовані на діагностику феноменів комунікативної компетентності (їхній вибір був зумовлений теоретичними даними) та 2 – на дослідження поняттєвого мислення.

Для перевірки взаємозв'язку соціальної категоризації із складовими комунікативної компетентності, було здійснено кореляційний аналіз. Для цього було обрано коефіцієнт кореляції Пірсона. На основі отриманих зв'язків було розроблено тренінгову програму для розвитку комунікативної компетентності засобами соціальної категоризації.

Оскільки процес соціальної категоризації – це своєрідна звичка працювати над проблемами, вміння особистості жити і діяти в суперечливому світі, тому, передусім, необхідно розвивати основні схеми соціальної категоризації. Відтак основними напрямками зазначеного феномену є розвиток соціальної категоризації, який відбувається поряд із розвитком складності тих діалогів і діалогових форм взаємодії, в які виявляється включеним індивід; вдосконалення процесів осмислення проблемних ситуацій, виявлення суб'єктом особистої та соціальної позиції, детермінант їх вирішення та посилення його орієнтації на пошук нових шляхів сутнісного розв'язання проблем та мінімізації особливостей, пов'язаних з неуспішною соціальною адаптованістю; розвивати особистісні якості, що детермінують активність, здатність долати труднощі, готовність до самостійного планування свого життя, кмітливості, впевненості у собі, адекватну орієнтацію людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації та готовності й умінні контактувати з людьми; виконання завдань, що підвищують толерантність, емоційну стійкість щодо важко вирішуваних завдань у ході поступового їхнього ускладнення, руху від успішного вирішення менш складних до вирішення складніших завдань.

Метою тренінгу було визначено розвиток функціональних процедур мислення та особистісних якостей, що сприяють розвитку соціальної категоризації як чинника комунікативної компетентності студентів. Тренінг включає 6 занять, орієнтовний час проведення коливався 2:00-2:30 години. Програма розвитку соціальної категоризації розрахована на студентів вищих навчальних закладів. Було сформовано 2 експериментальні групи в кількості по 12 студентів та одна контрольна група в кількості 24 студентів.

Для перевірки ефективності використання програми розвитку соціальної категоризації як чинника комунікативної компетентності проводилися діагностичні заміри до і після проведення соціально-психологічного тренінгу за показниками соціальної комунікативної компетентності (правдивість, відкритість, логіка, емоційна стійкість, життєрадісність, чуттєвість, незалежність, самоконтроль, схильність до асоціальної поведінки) та соціального мислення. Для підтвердження значущих відмінностей ми використовували t-критерій Стьюдента (табл.1).

Отримані дані дають змоги стверджувати про існування статистично значущих відмінностей у показниках комунікативної компетентності та соціального мислення студентів до та після тренінгу, оскільки було досягнуто критичне значення t-критерій Стьюдента ($n=24$; $t=2,18$; $p < 0,05$).

Таблиця 1
Відмінності у показниках комунікативної компетентності та соціального мислення студентів до та після тренінгу

Показники	До проведення тренінгу		Після проведення тренінгу		Т-критерій Стьюдента
	Середнє значення	Стандартна похибка	Середнє значення	Стандартна похибка	
Л (правдивість-неправдивість)	6,57	0,87	4,22	0,92	2,35
А (відкритість-замкненість)	14,32	0,81	11,12	0,61	3,2
Д (життєрадісність-серйозність)	9,86	0,96	6,56	0,78	3,3
К (чуттєвість-реалістичність)	13,29	0,87	15,99	0,84	2,7
П (схильність до асоціальної поведінки)	15,86	1,71	13,34	2,09	2,5
М (незалежний-залежний)	9,29	0,92	12,19	0,84	2,9

Н (самоконтроль-імпульсивність)	12,14	1,03	14,94	0,37	2,8
В (розвиненість-нерозвиненість логіки)	10,00	1,51	12,00	0,87	-1,146
С (емоційно стійкий-нестійкий)	9,71	1,70	10,43	1,45	-0,320
Поняттєве мислення («логіка зв'язків»)	12,71	1,30	13,14	1,70	-0,200

Спостерігається позитивна динаміка за всіма показниками в експериментальних групах, у контрольній групі значних відмінностей виявлено не було, що може свідчити про ефективність застосованої програми.

Учасники мали змогу оцінити ефективність тренінгу за допомогою спеціально розробленої анкети, яка включала міру можливості використання набутих знань та навичок у повсякденному житті та міру ефективності тренінгу.

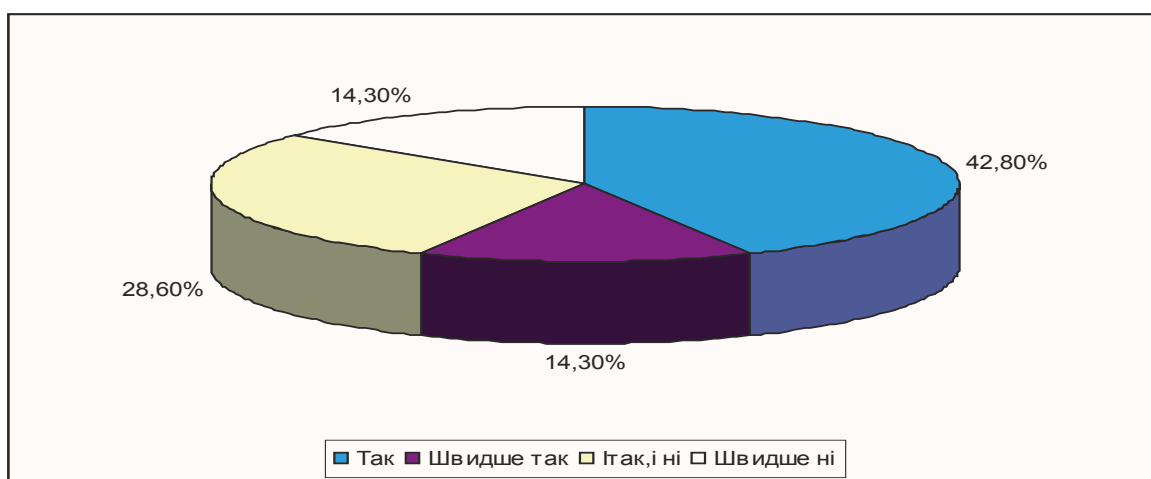


Рис.2. Оцінка учасниками можливості використання набутих знань та навичок у повсякденному житті

Результати анкетування показали, що 42,8% учасників вважають, що зможуть використовувати набуті знання та навички у повсякденному житті. 14,3% опитаних визнають, що швидше зможуть використовувати набуті знання, ніж не зможуть. Понад чверть опитаних (28,6%), своєю чергою, зазначають, що однаково зможуть і не зможуть використовувати отримані знання та навички у повсякденному житті. Лише 14,3% учасників зазначають, що швидше не зможуть їх використовувати (рис.2).

Результати теоретичного та емпіричного аналізу дають змогу зробити такі **узагальнення**.

У процесі дослідження було виявлено зв'язок між комунікативними складовими особистості та її поняттєвим мисленням. Зокрема результати теоретичного та емпіричного дослідження проблеми дають змогу зробити висновок про доцільність вивчення соціальної категоризації особистості через дослідження певних форм вираження комунікативної компетентності. Подібна логіка дослідження пояснює природу когнітивних категоріальних утворень, а також їх динаміку в структурі особистості під впливом мовного середовища.

Література:

1. Засєкіна Л.В. Мовна особистість у сучасному соціальному просторі // Соціальна психологія. – К.: Вид-во Український центр політичного менеджменту. – 2007. – 5 (25). – С. 82-89.
2. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учебник / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина – М.: ИНФРА-М, 2001. – 272 с.
3. Кон И.С. Социологическая психология [Текст] / И. С. Кон – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МО-ДЭК, 1999. – 560 с.
4. Московичи, С. От коллективных представлений к социальным [Текст] / С. Московичи // Вопросы социологии. – 1992. – Т. 1. – № 2. – С. 83-96.
5. Deschamps J. Crossed category memberships in intergroup relation [Text] / J. Deschamps, W. Doise. In: (Ed.) Tajfel H., Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relation, London. – 1978. – P. 541-559.
6. Echebarria Echabe A., Fernandez Guede E., Gonzalez Castro J.L. Social representations and intergroup conflicts: Who's smoking here? // European Journal of Social Psychology. -1994. – Vol. 24, № 3. – P. 339-355

7. Fiske S. T. A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation [Text] / S. T. Fiske, S. L. Neuberg. In: (Ed.) Zanna M. P., *Advances in experimental social psychology*, 1990. – Vol. 23. – P. 1-74.
8. Gudykunst William, I. Lauren Gumbs. *Social Cognition and Intergrou Communication* / William Gudykunst, I. Lauren Gumbs. In: *Handbook of International and Intercultural Communication*. In: Malefic, Kate Asante and William B. Gudykunst (eds.) Newbury Park – L. – New Delhi: Sage Publication, 1989. – p. 201–207.
9. Liu J.H., Ng C.H.E.E., Loong C, Gee S., Weatherall A. Cultural stereotypes and social representations of elders from Chinese and European perspectives // *Journal of Cross-Cultural Gerontology*.-2003. – Vol. 18, №2.-P. 149-168.
10. Neisser U. *Cognitive psychology* [Text] / U. Neisser. – N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1967. – 353 p.
11. Rogers T., Kuiper N., & Kirker W. Self-reference and the encoding of personal information / T. Rogers, N. Kuiper, W. Kirker // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 35 (9). –1977. – p. 677.
12. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior [Text] / H. Tajfel, J. Forgas. In: (Eds) S. Worchel, W.G. Austin, *Social psychology of intergroup relations*, Chicago. – 1986. – P. 7-24.
13. Taylor S. E. Categorical and contextual bases of person memory and stereotyping [Text] / S. E. Taylor, S. T. Fiske, N. L. Etkoff, A. J. Ruderman // *Journal of personality and social psychology*, 1978, Vol. 36. – P. 778-793.
14. Turner J. Towards a cognitive redefinition of the social group / J. Turner. In: H. Tajfel (ed.) *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press. – 1982. – p. 19.

УДК 316.772.4

О.М. Костюченко

НЕВЕРБАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ

У статті розглядається невербально-комунікативна компетентність як важливий фактор професійної діяльності спеціалістів масових комунікацій. На основі емпіричного дослідження автор демонструє особливості невербально-комунікативної компетентності фахівців-медійників.

Ключові слова: невербально-комунікативна компетентність, фахівці масових комунікацій.

В статье рассматривается невербально-коммуникативная компетентность как важный фактор профессиональной деятельности специалистов массовых коммуникаций. На основе эмпирического исследования автор демонстрирует особенности невербально-коммуникативной компетентности специалистов-медийщиков.

Ключевые слова: невербально-коммуникативная компетентность, специалисты массовых коммуникаций.

The article deals with non-verbal communicative competence as an important factor in professional activities of mass media specialists. On the basis of empirical research the author defines the peculiarities of non-verbal communicative competence of mass media specialists.

Key words: non-verbal communicative competence, mass media specialists

Постановка проблеми. В умовах розвитку інформаційного суспільства та інформатизації усіх сфер соціального середовища важливу роль відіграють суб'єкти інформаційної діяльності, які забезпечують ефективний комунікативний процес та концептуалізацію інформаційного простору. До таких суб'єктів передусім належать фахівці сфери масової комунікації (журналісти, фахівці зі зв'язків із громадськістю, редактори, рекламисти), на яких покладено функцію збору, обробки і поширення інформації на цільову аудиторію з метою гармонійного розвитку суспільства. З динамікою інформаційних технологій та оперативністю циркуляції інформаційних потоків, сучасний фахівець масових комунікацій повинен бути перманентно включений у професійне середовище. Спеціалісти-медійники функціонують у системі професій «людина-людина», відтак важливу роль в ефективності їх професійної діяльності відіграє рівень комунікативної компетентності, зокрема невербальна складова спілкування у контексті створення і поширення інформаційного продукту в тому чи іншому соціальному середовищі.

Актуальність дослідження. Для забезпечення ефективності професійної діяльності сучасного фахівця масових комунікацій неабиякої актуальності набуває операціоналізація та дослідження поняття невербально-комунікативної компетентності у процесі здійснення фахових обов'язків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика невербально-комунікативної компетентності як особистості, так і суб'єкта професійної діяльності загалом становить фрагментарні дослідження вчених. Окремим аспектам ролі невербально-комунікативної компетентності у різних сферах життя людини присвячені праці Г. Андреєвої, Л. Балабанової, С. Блека, О. Бодальова, І. Вікентьєва, Ж. Годфруа, А. Дайян, А. Деркача, Д. Доті, Ю. Жукова, Ю. Крижанської, С. Максименка, Б. Обритька, Ф. Панкратова, Л. Петровської, Л. Петровського, Г. Почепцова, Н. Растяннікова, Є. Ромата, П. Третьякова, У. Уеллса тощо. Утім, дослідження невербально-комунікативної компетентності фахівців масових комунікацій залишилися поза увагою сучасних науковців.

Метою статті є дослідження на основі аналізу праць зарубіжних і вітчизняних науковців поняття невербально-комунікативної компетентності як змістового компонента професійної діяльності спеціалістів із масової комунікації, а також здійснення емпіричного вивчення особливостей невербальної комунікації фахівців-медійників.

Виклад основного матеріалу. Невербально-комунікативна компетентність є складовою комунікативної компетентності особистості загалом, яка характеризується здатністю встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [2, с. 17]. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера зі спілкування. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно, з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери

людина запозичує з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм [4]. Передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою знаків, точніше, знакових систем. Розрізняють вербальну і невербальну комунікації, що використовують різноманітні знакові системи. Відповідно до цього можна виділити вербальний і невербальний рівень комунікативної складової компетентності в спілкуванні. Вербальна комунікація використовує в якості знакової системи людську вимову, природну звукову мову, тобто систему фонетичних звуків, що включає два принципи: лексичний і синтаксичний [1, с. 122].

Зрозуміло, що комунікативна компетентність передбачає також вміння інтерпретувати невербальні прояви інших людей. Тут виникає серйозна проблема: якщо у вербальній комунікації за кожним словом стоїть більш-менш визначений зміст, то в невербальній системі комунікацій не тільки важко поставити зміст у відповідність знаку, але й взагалі виділити знак, тобто одиницю аналізу в цій системі комунікації. У соціальній психології було декілька спроб вирішити цю проблему. К. Бердвістл запропонував одиницю тілорухів людини – кін, або кінему. «Окремий кін самостійного значення не має, при його зміні змінюється вся структура» [1, с. 128]. Йому належить ідея побудови словника тілорухів, тобто визначеному тілоруху приписувалося визначене значення.

Б. Екманом був запропонований варіант аналізу невербальної комунікації, у якому фіксувалися емоції за зовнішніми («знаковими») проявами особи, що дозволяло певною мірою реєструвати той чи інший характер невербальної комунікації. Хоч і вдається описати визначений «каталог» жестів у різноманітних національних культурах, проте проблема інтерпретації невербальної комунікації залежно від конкретної ситуації залишається дещо невирішеною [6].

Варто зазначити, що невербальна комунікація відіграє неабияку роль у професійній діяльності фахівців масових комунікацій, адже успіх у спілкуванні значною мірою залежить від уміння встановлювати довірливий контакт зі співбесідником. Розуміння мови міміки та жестів дозволяє фахівцеві масових комунікацій більш точно визначити позицію співбесідника. Читаючи жести, він здійснює зворотну дію, котра відіграє визначну роль в цілісному процесі соціально-перцептивної взаємодії, а сукупність жестів і міміки є важливою складовою такого зв'язку [3, с. 93-94].

Для того, щоб встановити особливості невербально-комунікативної компетентності фахівців масових комунікацій, що є основним завданням нашого дослідження, ми скористалися методикою визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г. Я. Розен) [5, с. 245-246].

Для проведення дослідження особливостей невербально-комунікативної компетентності фахівців масових комунікацій ми опитали журналістів друкованих та електронних ЗМІ (частково м. Київ, м. Рівне, м. Острог, м. Тернопіль). Вибірка складала 183 респонденти, з яких 106 осіб становили жінки, 77 – чоловіки.

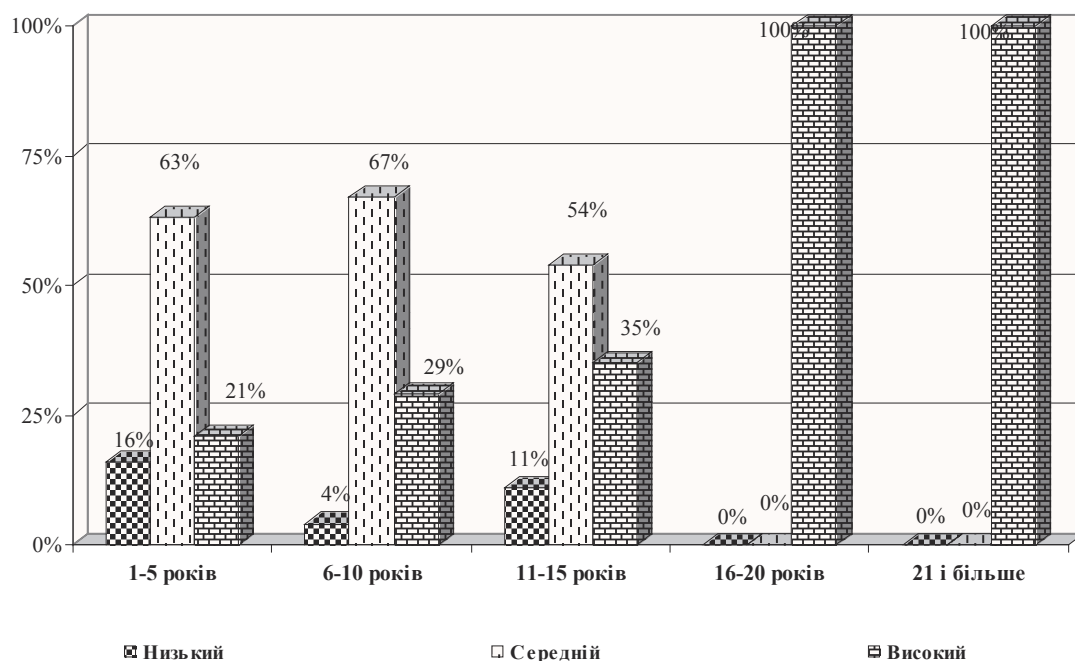


Рис. 1. Розподіл рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г. Розен) фахівців масових комунікацій відповідно до стажу роботи, у %

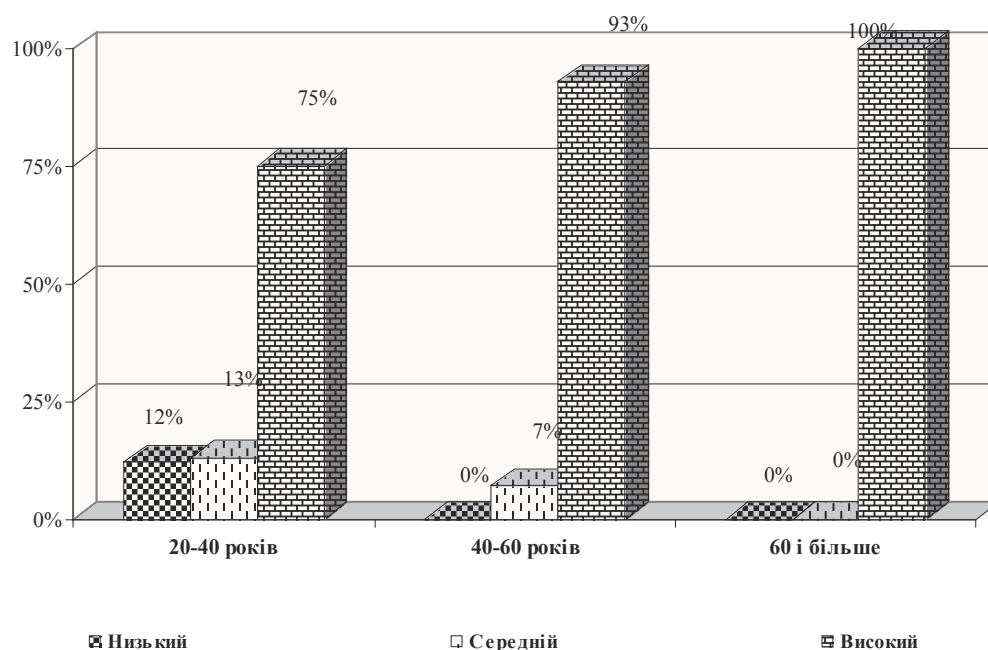


Рис. 2. Розподіл рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г. Розен) фахівців масових комунікацій відповідно до віку, у %

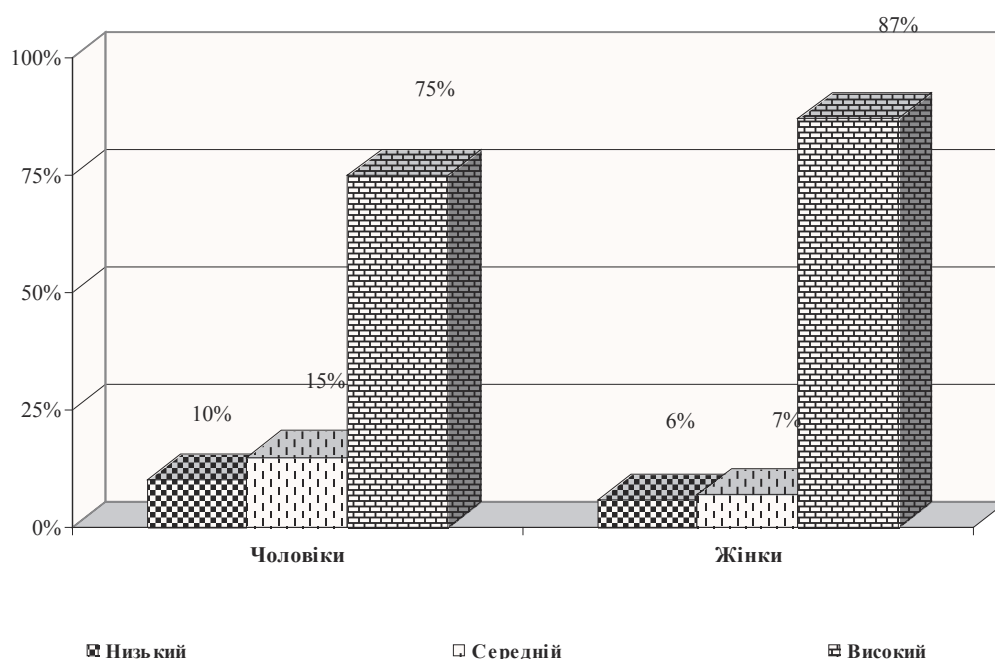


Рис. 3. Розподіл рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г. Розен) фахівців масових комунікацій відповідно до статі, у %

На основі результатів методики визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г. Розен), ми побачили, що у фахівців зі стажом роботи 1-5 років високий рівень перцептивно-невербальної компетентності складає 21%, середній – 63%, низький – 16% (рис. 1). У фахівців зі стажом 6-10 років високий рівень перцептивно-невербальної компетентності становить 29%, середній і низький – відповідно 67% і 4%. У спеціалістів-медійників, стаж яких 11-15 років, високий рівень перцептивно-невербальної компетентності становить 35%, середній – 54%, низький – 11%. Фахівці зі стажом роботи 16-20 років та 21 рік і більше, відповідно до результатів емпіричного дослідження, характеризуються лише проявом високого рівня перцептивно-невербальної компетентності, питома вага якого дорівнює 100% респондентів.

Відповідно до вікової періодизації у фахівців, вік яких 20-40 років, високий рівень перцептивно-невербальної компетентності становить 75%, середній – 13%, низький – 12%, у фахівців, віком 40-60 років високий рівень перцептивно-невербальної компетентності становить 93%, середній і низький – відповідно – 7% і 0% (рис. 2). З діаграми бачимо, що фахівцям, віком 60 років і більше, притаманний лише високий рівень перцептивно-невербальної компетентності, питома вага якого – 100%.

За статевими характеристиками з рисунка 3 видно, що у чоловіків високий рівень перцептивно-невербальної компетентності становить 75%, середній рівень – 15%, низький – 10%. У жінок високий рівень перцептивно-невербальної компетентності становить 87%, середній і низький рівні – відповідно 7% і 6%. Відтак у жінок-фахівців масової комунікації показники рівня невербальної компетентності дещо переважають порівняно з чоловіками.

Висновки. На основі результатів емпіричного дослідження, ми побачили, що у фахівців масової комунікації з більшим стажем роботи та з віком показники невербально-комунікативної компетентності як важливої складової професійної діяльності зростають і досягають навіть показника 100%. На це, очевидно, впливають практичний досвід, розвиток професійних умінь і навичок, широта світогляду фахівця тощо. З огляду на це, знання мови жестів і рухів дозволяє спеціалістові-медійнику не лише краще розуміти співбесідника, а й (що найважливіше) передбачити, яке враження справило на нього почуте ще до того, як він висловиться з цього приводу. Така безслівна мова попереджує про те, чи варто змінити свою поведінку чи зробити щось інше, аби досягти потрібного результату.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці концептуальних підходів щодо емпіричного вивчення невербально-комунікативної компетентності фахівців масових комунікацій залежно від конкретної спеціалізації.

Література:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 373 с.
2. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] / Ю. М. Жуков, Л.А. Петровская, П. В. Растянников. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1990. – 142 с.
3. Костюченко, О. М. Психологічні особливості розвитку соціальної перцепції майбутніх фахівців галузі масових комунікацій [Текст] : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Костюченко Олексій Миколайович. – Острог, 2012. – 220 с.
4. Краткий психологический словарь [Текст] / Ред.-составитель Л. А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-н/Д: «Феникс», 1998. – 512 с.
5. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности малых групп [Текст] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 490 с.
6. Экман, П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь [Текст] / П. Экман. – 2-е издание. – СПб.: Питер, 2010. – 304 с.

УДК 159.922.27/159.955.2/159.98

Ю. А. Коцюк

КОГНІТИВНИЙ ДИСОНАНС ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ПЛАГІАТУ

У статті розглядаються фактори, які спричиняють когнітивний дисонанс у сприйнятті такого явища, як плагіат і, як наслідок, дозволяють знизити його рівень.

Ключові слова: плагіат, запозичення, когнітивний дисонанс, психологічний комфорт.

В статье рассматриваются факторы, которые вызывают когнитивный диссонанс в восприятии такого явления, как плагиат и, как следствие, понижают его уровень.

Ключевые слова: плагиат, заимствование, когнитивный диссонанс, психологический комфорт.

The article deals with the factors that cause cognitive dissonance in the appreciation of such a notion as plagiarism and as a result, decreases its level.

Keywords: plagiarism, borrowing, cognitive dissonance, psychological comfort.

Явище плагіату поступово, непомітно зайняло міцні позиції в усьому світі. Особливих масштабів воно набуло в науковій діяльності. Мережа Інтернет рясніє скандальними публікаціями про випадки плагіату на рівні державних високопосадовців ФРН, Угорщини, Румунії, Росії та багатьох інших країн. Не винятком стала й Україна [3]. Зрозуміло, що така ситуація не лишилася осторонь дослідників і сьогодні можна знайти велику кількість публікацій, присвячених тематиці плагіату. Так Євгеній Ніколаєв всебічно розглянув поняття плагіату, а також погляди на нього у різних країнах, висвітлив його негативний вплив, проте навіть власну публікацію охарактеризував певною мірою як плагіат; Р.В. Шараров, Є.В. Шарарова в одній зі своїх статей досліджували спроби приховати випадки плагіату [4; 7]; іншими авторами розглядалися програми та сервіси, які б дозволили виявити плагіат [6]. Автору ж цієї статті хотілося б розглянути ефективні, дієві засоби, які б сприяли б зменшенню плагіату. Тому стаття стала продовженням та логічним розвитком статті «Психологічне підґрунтя явища «плагіат» в науковій діяльності на теренах України» [2].

Результати попереднього експертного опитування дають підстави стверджувати, що таке явище як плагіат, існує у вишах, проте більшість респондентів ставиться до нього негативно. Незважаючи на це опитані все одно використовують плагіат у своїх роботах і, більше того, вживають заходів до його приховування. Така ситуація пояснюється наявністю внутрішніх суперечностей у свідомості респондентів, тому можемо казати про когнітивний дисонанс. Когнітивний дисонанс є станом психологічного дискомфорту, тому особистість буде прагнути позбутися дискомфортного стану, натомість повернувшись до комфортного. Якщо розглядати психологічний комфорт у вигляді кількох складових, таких як інформаційна, економічна, естетична, побутова, внутрішня (включає психічну та духовну), то найбільший вплив на формування когнітивного дисонансу матиме саме інформаційна та внутрішня складові. Як відомо, почуття комфорту можна досягти усунувши дискомфортні утворюючі, і в більшості своїй вони носитимуть інформаційний чи внутрішній характер.

Сама по собі наявність когнітивного дисонансу вже є, по суті, позитивним моментом, оскільки особистість у цьому стані прагне до його нівелювання. У нашому випадку проблему плагіату зведемо до дилеми: «використовувати чи не використовувати». Якщо підійти до когнітивного дисонансу в питаннях «плагіату» з класичної точки зору, то можна його класифікувати як такий, що виник в результаті випадкового чи цілеспрямованого звернення до нової інформації. Таким чином доцільним є припущення, що глибокі знання про сутність плагіату або ж стануть причиною виникнення дисонансу, або ж дозволять послабити його, спонукаючи особистість здійснити вибір на користь «позитивної» альтернатив, тобто відмовитися від плагіату. При наявності групи тут слід казати про зниження середнього рівня плагіату.

Детальніше дослідження результатів опитування дало підстави припускати, що на ставлення до плагіату впливає сукупність знань, уявлень, вмінь та навичок, пов'язаних із цим явищем. Так велику роль відіграє розуміння та усвідомлення респондентами таких понять:

1. Значення поняття плагіат. З точки зору українського законодавства «плагіат – оприлюднення (опублікування), повністю або частково, чужого твору під іменем особи, яка не є автором цього твору;» [5]. Таким чином передбачається привласнення авторства твору, або ж його частини. Якщо казати про частину твору, то до плагіату слід віднести й публікацію таких текстів, які містять запозичені частини з різних творів. З точки зору відповідальності наслідки можуть бути ще гірші.

2. Правила цитування. Той же закон дозволяє використання цитат і дає таке тлумачення цитаті: «цитата – порівняно короткий уривок з літературного, наукового чи будь-якого іншого опублікова-

ного твору, який використовується, з обов'язковим посиланням на його автора і джерела цитування, іншою особою у своєму творі з метою зробити зрозумілими свої твердження або для посилання на погляди іншого автора в автентичному формулюванні» [5]. Відразу помітно, що немає чітких вимог, наскільки «короткими» можуть бути цитати. Тобто:

- розмір цитат;
- кількість цитат;
- визначає сам автор залежно від власних потреб.

3. Інший аспект – це в яких випадках можна використовувати цитати:

- для того, щоб зробити зрозумілими свої твердження;
- для того, щоб посилатися на погляди іншого автора.

4. Допустимість використання чужого тексту, для якого не вдалося встановити авторство. З точки зору законодавства це не допустимо, проте 27% опитаних так не вважають [2].

5. Перефразування чужого тексту без вказання джерела. Законодавство України ніяк не описує цієї ситуації, проте з моральної точки зору зрозуміло, що такі випадки слід вважати плагіатом. 23% опитаних використовують саме таку форму плагіату [2].

6. Переклад наукової роботи чи її частини з іншої мови. Тут усе зрозуміло, якщо такий переклад здійснено без використання правил цитування, то він вважатиметься плагіатом. З технічної точки зору виявити такі «запозичення» найскладніше. З іншого боку, і здійснити таке запозичення доволі складно. 30 % опитаних вважають, що така «діяльність» не є плагіатом [2].

7. Використання чужої ідеї. Найбільш спірний момент у визначенні плагіату. В українському законодавстві вдалося знайти таке: *«Передбачена цим Законом правова охорона поширюється тільки на форму вираження твору і не поширюється на будь-які ідеї, теорії, принципи, методи, процедури, процеси, системи, способи, концепції, відкриття, навіть якщо вони виражені, описані, пояснені, проілюстровані у творі»* [5]. Таким чином, запозичення ідеї як такої не є плагіатом, якщо в автора є своя власна форма вираження цієї ідеї. Зрештою, навіть будь-який експеримент, з точки зору статистики, передбачає, що його можна повторити й отримати схожі результати. Проте обставини можуть змінитися і значущими можуть стати фактори, якими раніше було знехтувано. Врахування таких факторів може призвести навіть до нового відкриття. Тому, використання чийсь ідеї здається цілком виправданим.

Інша особливість ідеї – це те, що одна і та ж ідея може «народитися» цілком незалежно в абсолютно різних людей, і таких історичних прикладів доволі багато. В цьому випадку йде мова лише про першість, але аж ніяк не про присвоєння результатів чийсь праці.

Цікавим прикладом генерації ідей може стати такий прийом, як «мозковий штурм». У процесі використання цього прийому навіть найбільш безглузді, на перший погляд, чи жартівливі ідеї можуть стати геніальними, якщо буде знайдено правильну форму їх упровадження.

Наведені вище позиції є інформаційними складовими досягнення комфорту. Їхнє усвідомлення дозволить правильно використовувати цитати, не відчуючи сумнівів і внутрішніх переживань. Крім них є ще інші, внутрішні, і саме вони дисонують з інформаційними.

У результаті експертного опитування була спроба з'ясувати причини, які змушують респондентів до плагіату [1]. На прохання *«Виберіть причини, які, на Вашу думку, змушують вдаватися до плагіату»* респонденти дали відповіді, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.
Причини плагіату (загальна статистика)

Причина	к-сть	%
Невміння писати наукові роботи/статті	73	59
Відсутність мотивації до самостійного написання наукової роботи/статті	79	64
Відсутність відповідальності за плагіат	56	45
Відсутність розуміння/усвідомлення поняття плагіат і, як наслідок, – ненавмисний плагіат	51	41
Непорядність	40	32
Other	13	10

Виявилося, що відповідь, яку найчастіше вибирають, це «Відсутність мотивації до самостійного написання наукової роботи/статті». Цю причину справді можна віднести до внутрішніх причин, що спричиняють психологічний дискомфорт. Сформувавши мотивацію до наукової роботи доволі складно, проте можливо, і починати слід ще зі школи. Майбутні науковці повинні глибоко усвідомлювати користь від наукової діяльності як суспільству, так і собі. Наукова робота повинна адекватно оцінюватися. На рівні учнів та студентів – відповідними рейтинговими балами, які повинні бути значно ви-

щими від ненаукових видів робіт, при цьому молоді науковці повинні усвідомлювати відповідальність присвоєння результатів чужої праці. Варто зауважити, що, на думку автора, учням та студентам слід давати можливість вибору – займатися звичайною навчальною діяльністю чи науковою, оскільки наукова діяльність – це все ж таки певна творчість, і не кожному вона під силу. Як додатковий варіант стимуляції наукової діяльності може використовуватися преміювання студентів, роботи яких перемогли у конкурсах. Стосовно зрілих науковців, які поєднують наукову діяльність з викладацькою, слід включати наукову діяльність в індивідуальні робочі плани з дотриманням погодинних норм праці. Не зайвим буде і матеріальне стимулювання хоча б на етапі публікації наукових статей.

Іншим способом підняття мотивації до наукової діяльності може бути використання цікавих та справді актуальних тем, які б викликали жвавий інтерес як у дослідників, так і в суспільстві. Як альтернативу науковим роботам можна впроваджувати наукові проекти. Досвід показує, що студенти з більшим ентузіазмом ставляться до такої форми наукової роботи, оскільки відразу бачать користь від своєї праці.

Якщо розглянути розподіл відповідей щодо відсутності мотивації за статусом, то стає зрозуміло, що цей фактор є важливий усім категоріям опитаних, особливо актуальним він є для другокурсників та магістрів (Див. Рис. 1). Таку ситуацію можна пояснити тим, що на другому курсі студенти ще не розуміють, що таке наукова робота і для чого вона призначена. Магістри ж в процесі навчання, швидше за все, зробили висновок, що наукові роботи непотрібні взагалі.

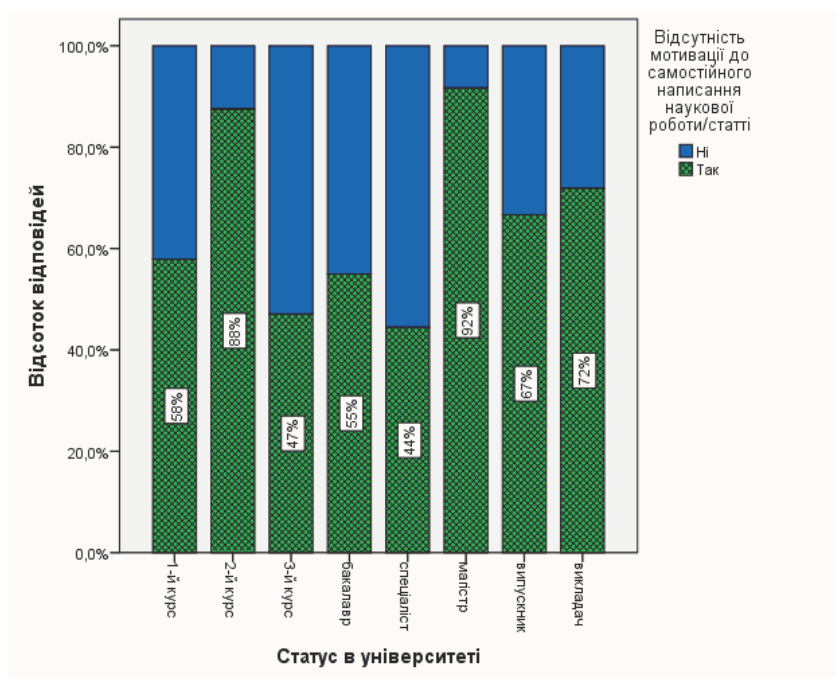


Рис. 1 Нормалізована діаграма «Мотивація» за статусом

Причина №2 за кількістю виборів респондентів – це «Невміння писати наукові роботи/статті». У середньому приблизно 60% респондентів вважають, що ця причина має серйозний вплив на рівень плагіату в наукових роботах. Якщо розглянути розподіл відповідей за статусом, то він, як не дивно, буде доволі рівномірним. Тобто цю причину усвідомлюють як викладачі, так і студенти. Усунення цього недоліку належить до досягнення інформаційного комфорту і можливе шляхом поглиблення співпраці викладачів та студентів, проведенням додаткових семінарів, консультацій і навіть курсів щодо написання наукових робіт.

45% опитаних вибрали як причин плагіату «Відсутність відповідальності за плагіат». Рішення цієї проблеми на перший погляд взагалі просте – ввести таку відповідальність. Проте відповідальність слід вводити на рівні вишу, і закріплювати її під час підписання контракту з викладачами та студентами. У контракті також повинні бути передбачені покарання за порушення.

Великий відсоток голосів (41%) збирав причина «Відсутність розуміння/усвідомлення поняття плагіат і, як наслідок, – ненавмисний плагіат». Як боротися з цією проблемою, розглядалося вище. Цікавим буде розгляд розподілу відповідей за статусом (Див. Рис. 2).

Як видно з діаграми, студенти з першого курсу і аж до спеціалістів включно вважають, що недостатнє розуміння поняття «Плагіат» стає причиною несвідомого плагіату. В той час як магістри, випускники та викладачі, які вже менше використовують плагіат, не звертають уваги на цю причину. Варто звернути увагу на те, що запитання ставилося не стосовно конкретно особистості респондента, а

загалом просилося вказати свою думку. Тим не менше, власна думка передбачає відображення власних усвідомлень. Так вищий відсоток у викладачів поряд з магістрами та випускниками пояснюється тим, що вони мають справу зі студентами і тому їхня думка містить ще й уявлення, отримані за рахунок аналізу студентських робіт.

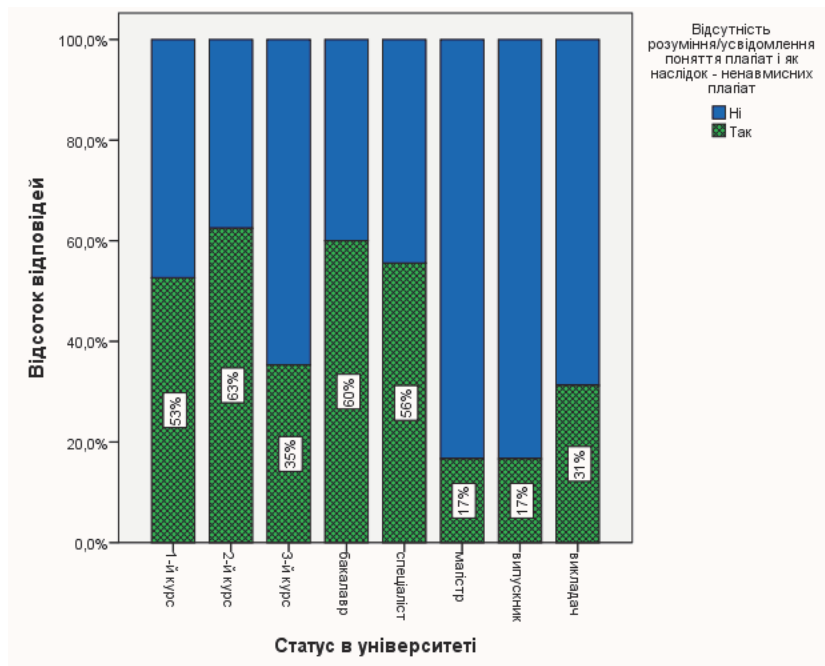


Рис. 2 Нормалізована діаграма «Нерозуміння поняття плагіат» за статусом

Ще одним із кроків на шляху боротьби з плагіатом може стати аналіз способів, які використовуються для приховання плагіату. Проаналізувати їх можна, розглянувши таблицю 2.

Таблиця 2
Способи приховання плагіату (загальна статистика)

Причина	к-сть	%
Заміна кирилических символів на відповідні латинські	9	9%
Використання синонімізації тексту	57	55%
Використання перекладу з інших мов	39	38%
Виклад чужої думки своїми словами від свого імені	58	56%
Нічого не використовував, оскільки на плагіат ніхто не перевіряє	9	9%

Як видно з таблиці, заміну кирилических символів на відповідні за формою латинські вже майже ніхто не використовує. І це не дивно. Технічні засоби перевірки на плагіат дозволяють виявити таку ситуацію, хоча кілька років тому такий спосіб приховування плагіату був досить популярний. Найвищий відсоток посідають такі способи, як «Виклад чужої думки своїми словами від свого імені» (56%) та «Використання синонімізації тексту» (55%). Якщо казати за найпопулярніший спосіб, то він з точки зору перевірки є найскладнішим, разом з тим і з точки зору виконання найбільш трудомістким. Боротися із ним можна шляхом насадження певних етичних та моральних норм і робити це потрібно ще з шкільного віку. Що ж до використання синонімізації тексту – у недалекому майбутньому програмні засоби будуть здатні розпізнавати таку «підміну». Складним із технічної точки зору є виявлення плагіату, що базується на перекладі з іноземних мов (39% респондентів), особливо якщо текст після такого перекладу гарно редагується, або й взагалі перекладається вручну. Виявлення такого плагіату можливе за рахунок аналітичної діяльності саме людського мозку і більшою мірою здійснюється при випадковій підозрі на плагіат. Але, оскільки такий вид плагіату вимагає значних зусиль від його виконавця, не кожен за нього візьметься. Рациональність у цьому випадку перемагає. Противагою такому плагіату може бути суспільна зневага, бойкот, позбавлення вчених ступенів та звань.

Цікаво буде зауважити, що синонімізацію тексту як простіший спосіб приховати плагіат частіше використовують студенти на молодших курсах (Див. Рис. 3).

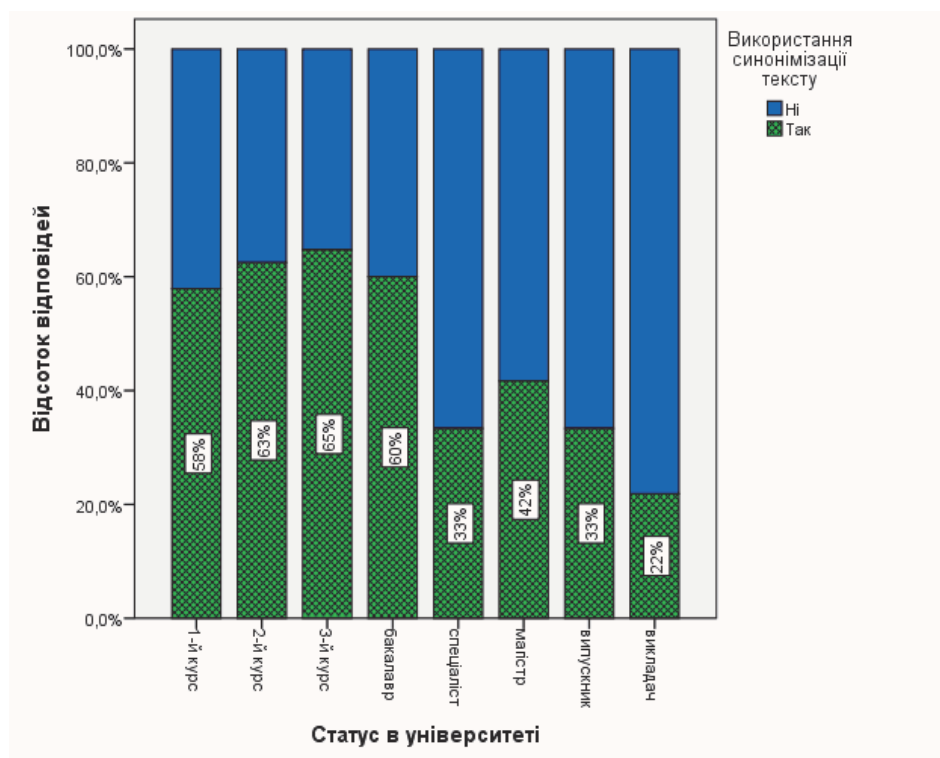


Рис. 3 Нормалізована діаграма «використання синонімізації»

Складнішу форму приховання, таку як переклад з іноземної мови, навпаки, частіше використовують студенти на старших курсах (Див. Рис. 4).

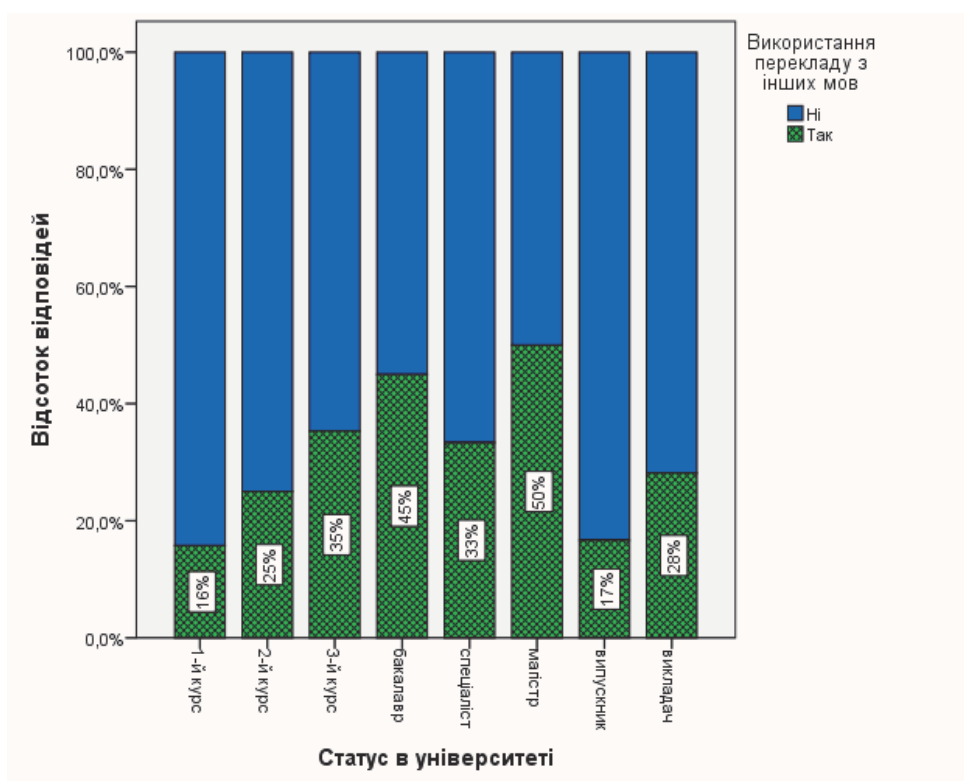


Рис. 4 Нормалізована діаграма «Використання перекладу»

Виклад чужого матеріалу власними словами використовують усі студенти. Рівень викладачів та випускників у цьому випадку значно нижчий.

Підсумовуючи усе вище сказане, можна зробити висновок, що плагіат доволі складна проблема, для подолання якої потрібен комплексний підхід. Як один із методів боротьби з плагіатом можна ви-

користати стан когнітивного дисонансу, спочатку, де потрібно, створивши його шляхом взаємо-включаючих (дисонуючих) уявлень чи знань, а пізніше й перетворивши їх на консонантні, тобто такі, як сприяють вибору позитивного рішення у гармонії із новою когнітивною системою індивіда.

Література:

1. Коцюк Ю. А. [Ставлення до плагіату] [Електронний ресурс] : [Результати анкетування] / Ю. А. Коцюк // drive.google Національний університет «Острозька академія»/ Ю. А. Коцюк. – 12.03.2013. – Умови доступності : <https://docs.google.com/a/oa.edu.ua/spreadsheet/gform?key=0AnZHmj5XL5updGkzSlpmQU05TkthOFk1UUNhOUtVZ0E&gridId=0#chart>, (Необхідний дозвіл автора). – Назва з екрану
2. Коцюк, Ю. Психологічне підґрунтя явища «плагіат» в науковій діяльності на теренах України [Електронний ресурс]. – (Прийнятий до публікації), [2013]. – 11 с. – Режим доступу : <http://eprints.oa.edu.ua/1783/>. – Назва з екрану
3. Матеріали по темі: «плагіат» [Електронний ресурс] // Коментарі. – 2011. – Режим доступу : <http://comments.ua/tema/plagiat.html>. – Назва з екрану
4. Николаев Е. Что такое плагиат, или О западных стандартах научной этики [Электронный ресурс] / Евгений Николаев // Статті з питань освіти / Освітній портал. – 2006-05-19. – Умови доступності : <http://www.osvita.org.ua/articles/68.html>. – Назва з екрану
5. Про авторське право і суміжні права [Електронний ресурс] : Закон від 23.12.1993 № 3792-XII (Документ 3792-12, редакція від 05.12.2012, чинний)/ Верховна Рада України // Відомості Верховної Ради України від 29.03.1994 – 1994 р., № 13, стаття 64. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3792-12/print1360138833201111>. – Назва з екрану
6. Проверка на плагиат: тест 8 программ и сервисов 2011 [Электронный ресурс] / Плагиата.НЕТ // Студия веб-дизайна My Web Studio. – [05.12.11]. – Режим доступа : <http://mywebs.ru/text.php?id=40>. – Название с экрана
7. Шарапов, Р. В., Шарапова, Е. В Исследование плагиата в работах студентов [Электронный ресурс] / Р.В. Шарапов, Е.В. Шарапова. – Россия, [2011]. – 11 с. – Режим доступа : <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2012/materials/pdf/72.pdf>. – Название с экрана

УДК 159:81/253-057.875

О. С. Кочубей

ЗАГАЛЬНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УСНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті на основі глибокого вивчення механізмів формування усної перекладацької діяльності студентів-філологів висвітлено проблеми мовної особистості в лінгвістиці та використання цих поглядів у практиці викладання іноземної мови. Риторика методики навчання обговорюється разом із формуванням лінгвістичних здібностей особистості. З метою розкриття загальних психологічних засад усної перекладацької діяльності у процесі підготовки студентів-філологів у цій статті окреслимо особливості організації перекладацької діяльності студентів, розкриємо психологічні механізми здійснення усних перекладів, охарактеризуємо компоненти професійної діяльності перекладача, а також опишемо процеси сприймання та розуміння повідомлення, текстової інформації, які є досить важливими для оптимізації усної перекладацької діяльності студентів-філологів.

Ключові слова: переклад, психологічні механізми, текст, компетенція, компетентність, аудіювання, сприймання.

В статье на основании глубокого изучения механизмов формирования устной переводческой деятельности студентов-филологов освещены проблемы языковой личности в лингвистике и использовании этих взглядов в практике преподавания иностранного языка. Риторика методики обучения обсуждается в единстве с формированием лингвистических способностей личности. Чтобы раскрыть общие психологические принципы устной переводческой деятельности в процессе подготовки студентов филологов, в данной статье мы определим особенности организации переводческой деятельности студентов, раскроем психологические механизмы устного перевода, характеризуем компоненты профессиональной деятельности переводчика, а также опишем процессы восприятия и понимания повествования, текстовой информации, какие являются важными для оптимизации переводческой деятельности студентов-филологов.

Ключевые слова: перевод, психологические механизмы, текст, компетенция, компетентность, аудирование, восприятие.

The idea of the article is grounded deeply in the studies of forming of qualification of an interpreter. The article is devoted to the problems of linguistic personality, to the methods of upbringing of its qualities, the first and foremost of these being the competence in styles, genres of the speech. The rhetoric of the theory of education is discussed in connection of molding the linguistic personality. In order to show the general psychological basis of oral translational activity in the process of teaching the philology students in this article we will show the particularities of organizing the students' translational activity and reveal the psychological mechanisms of performing the oral translation. We are going to characterize the components of professional activity of the translator and the process of perception and text understanding. All these processes are very important while forming the competence of philology students.

Keywords: translation, psychological methods, text, competence, sub-competence, perception, listening comprehension.

Одним із центральних положень, визначених у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в 21 столітті, є створення умов для підготовки вчителів, здатних практично втілювати нові прогресивні методики й технології навчання, інтегруючи всі етапи навчально-виховного процесу з кращими здобутками світової культури. У цьому контексті процес підготовки вчителів іноземної мови спрямовується на формування у студентів умінь реалізовувати технології, поєднуючи класичні й інноваційні підходи до навчання у площині особистісного бачення.

Актуальність дослідження зумовлена незадовільним рівнем мовної і мовленнєвої компетентності студентів – майбутніх вчителів для здійснення навчально-виховного процесу іноземною мовою. Проблема поліпшення мовної та мовленнєвої підготовки кадрів освіти зумовлює необхідність дослідження й впровадження новітніх ефективних методик прискореного опанування педагогом іноземною мовою, зокрема як мовою власне своєї професії.

Незважаючи на те, що переклад як навчальна вправа давно використовується в методиках викладання мов (його ефективність і необхідність застосування обґрунтовували видатні лінгвісти і методисти А.Д.Алфьоров, Н.М.Баженов, Л.А.Булаховський, Ф.І.Буслаєв, К.Д.Ушинський, О.М.Фінкель та інші), проблема його доцільності під час вивчення іноземної мови була й досі залишається предметом наукових дискусій.

Навчання перекладу має на увазі розвиток перекладацької компетентності і виконує загальнолінгвістичні й загальноосвітні функції. У процесі перекладу відбувається не тільки діалог мов, а й культур, що визначає специфіку організації мислення різних мовних колективів.

У зв'язку з цим є досить актуальним питання формування перекладацької компетентності студентів-філологів, здатних використовувати в своїй діяльності глибокі знання в галузі культури і науки як своєї країни, так і країни, мова якої вивчається.

Таким чином, було визначено важливу, таку, що вимагала свого розв'язання, теоретико-методологічну і практичну наукову проблему. Вона полягала у з'ясуванні психологічних засад організації усної перекладацької діяльності студентів-філологів, створенні моделей навчання, які орієнтуватимуться на визначенні механізмів, побудові та апробації системи психолого-педагогічних чинників та умов ефективного забезпечення розуміння студентами матеріалу, який перекладається, засобами культурологічно-зорієнтованого навчання, виокремлення основних компонентів перекладацької компетентності тощо.

Оскільки формування усної перекладацької компетентності у студентів-філологів є процесом, який відбувається в міжмовній царині, а також у плані інтерлінгвокультурної комунікації, то неабияке значення має той факт, що підготовка студентів є важливим соціальним завданням, яке відповідає сучасним потребам суспільства.

Завданням нашої статті є виокремлення компетентісного підходу у вивченні іноземної мови як пріоритетного й орієнтування його на виконання важливих ключових функцій освіти, адже у ньому відображається зміст освіти, який не ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках.

На нашу думку, достатньо повно відображає зміст компетентісного підходу розуміння і тлумачення його О.Пометун. Під поняттям «компетентісний підхід» науковець розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, а отже, – інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання та вміщувати знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [7, с.66].

Усний переклад представлений трьома видами: синхронним, перекладом з паперу та послідовним перекладом.

Отже, проаналізуємо особливості послідовного перекладу. Послідовний переклад як вид усного перекладу публічних виступів, який здійснюється після завершення виступу або під час пауз, що робить оратор, складається з двох основних умінь: уміння аудіювати та уміння оформляти переклад в усній формі. На етапі оформлення перекладу перекладач має розшифрувати свої записи і без пауз висловитися мовою перекладу.

Перед перекладачем постає завдання пошуку та реалізації рішення, що відповідає комунікативному настановленню та функціональним ознакам висловлювання. Мова оратора під час здійснення послідовного перекладу триває досить довго, при цьому перекладач має передати як ключову, так і другорядну інформацію, враховуючи й емоційне ставлення до неї автора тексту. Тому, якщо розділити послідовний переклад на два етапи, то від першого етапу перекладацької діяльності (смыслового сприйняття повідомлення та фіксації найбільш важливої інформації) багато в чому буде залежати правильність, повнота й точність здійснення послідовного перекладу.

Отже, перший етап діяльності перекладача – смысловое сприйняття повідомлення, яке він чує, та фіксація потрібної інформації. Другий етап – розшифрування фахівцем своїх записів та передача повідомлення мовою перекладу. Записи потрібної інформації у послідовному перекладі виконують роль допоміжного засобу. Оформлюючи переклад, записи допомагають спеціалісту відновити в пам'яті те, що сприймалося раніше, а процес запису великою мірою стимулює інтелектуальну активність і, тим самим, – активізує запам'ятовування. Отже, для здійснення послідовного перекладу необхідним є вміння аудіювання та оформлення перекладу в усній формі.

Синхронний переклад у науковій літературі визначається як професійний вид усного перекладу конференцій, який здійснюється одночасно із сприйняттям повідомлення мовою оригіналу за допомогою технічних засобів у спеціально обладнаній кабіні, і в процесі якого – в умовах дефіциту часу – на одиницю тексту переробляється інформація обмеженого обсягу [2; 8].

Синхронний переклад є одним із найскладніших видів усного перекладу, що характеризується одночасним сприйняттям та говорінням. За словами О.О.Леонтьєва, у синхронного перекладу є специфічна особливість, що відрізняє його від усіх інших видів перекладу. Це – «розривність» програми. Іншими словами, синхронний перекладач не «стягує» всю фразу в програму, аби потім знову «розгорнути» цю програму у фразу іншою мовою, а він виконує цю операцію з окремими компонентами фрази [6].

Діяльність синхронного перекладача в професійному плані характеризується як складний, досить інтенсивний вид професійної діяльності, що супроводжується стресовим станом, втомою, напругою. Саме тому зазвичай після 20-30 хвилин синхронного перекладу рекомендується 40-60 хвилин відпочинку.

Розглянемо найбільш істотні особливості синхронного перекладу. Головна особливість синхронного перекладу, перш за все, – у регулярному поєднанні в часі (або паралельному протіканні) двох процесів. Це – процеси слухання мовлення однією мовою і говоріння – іншою.

У синхронному перекладі існує декілька режимів часового узгодження цих процесів. Якщо мова оратора виголошується в дуже повільному темпі з великими паузами між фразами, то переважає поперемінне здійснення сприйняття інформації та породження мовлення. З підвищенням темпу мовлення оратора зменшуються паузи між фразами і встановлюється режим поперемінного здійснення сприйняття інформації та породження мовлення з режимом одночасного здійснення цих процесів. Важливу роль у синхронному перекладі відіграє здатність перекладача сприймати мовлення оратора в періоди презентації промови мовою перекладу. Останнє відбувається за умов спільного функціонування цілого ряду психологічних механізмів. Серед таких механізмів вирізняють:

– Механізм ідентифікації – впізнавання мовних образів за їх акустичними характеристиками з мінімальним ступенем участі мовленнєво-рухового аналізатора. Опитування перекладачів свідчить про те, що для сприйняття та розуміння мовлення оратора у спільному процесі говоріння використовується одночасно і мовленнєво-руховий код, і новий суб'єктивний код, який формується в ході тренування, як правило, без усвідомлення цього явища перекладачем. Основу функціонування цього коду складає впізнавання слів і словосполучень лише на основі їх слухових образів без зустрічного артикуляційного відтворення про себе, а також утримання в свідомості отриманої інформації.

– Механізм імовірнісного прогнозування, завдяки якому перекладач прогнозує можливе розгортання та результат висловлювання оратора. Це дозволяє йому відтворювати в своїй свідомості зміст і форму вихідного повідомлення на основі сприйняття окремих, найбільш інформативних фрагментів.

– Механізм синхронізації, що забезпечує паралельне протікання слухання і говоріння. Орієнтування перекладача в мовленні оратора у разі функціонування цього механізму ґрунтується на фрагментарному, пофразовому сприйнятті мовлення оратора. Стосовно орієнтування синхронного перекладача в мовленні оратора можна говорити про телеграфний стиль сприйняття. До того ж, деякі слова і словосполучення сприймаються лише на основі впізнавання слухових образів без їх артикуляційного сприймання.

Під час навчання фахівців у вищій школі пошук або вибір перекладацьких рішень в умовах дійсної синхронності побудований, зокрема, на використанні «домашніх перекладацьких заготовок». Синхронний переклад у виконанні досвідчених перекладачів зводиться до розв'язання стереотипних завдань з використанням неабиякого запасу лексичних, фразеологічних і синтаксичних еквівалентів, відпрацьованих до рівня умовно-рефлекторної реакції.

Слід наголосити, що важливою умовою функціонування механізму синхронізації є орієнтування перекладача в ситуації спілкування, тобто прогнозування мети, теми, смислового змісту та мовної форми висловлювання оратора. Важливо також зазначити, що формування механізму синхронізації постає можливим лише в результаті тривалого цілеспрямованого тренування та розвитку мовленнєвих і перекладацьких навиків.

До специфічних особливостей синхронного перекладу можна віднести й те, що перекладацькі дії здійснюються над інтонаційно-смысловими одиницями типу синтагм і ритмічних груп, синтаксичними блоками та іншими частинами висловлювань. Синхронний перекладач чує не все висловлювання в цілому, а частинами. Це значно ускладнює розуміння та подальшу передачу частини висловлювання, оскільки фахівець змушений здійснювати смислове сприйняття, визначати смисловий центр, відділяти головне від другорядного без ознайомлення з усіма частинами висловлювання, орієнтуючись лише в його перших компонентах.

Темпоральні характеристики діяльності синхронного перекладача також належать до найбільш істотних особливостей синхронного перекладу. Синхронний переклад є найбільш швидким видом перекладу. Вихідний текст перекладається з тією ж швидкістю, з якою він виголошується оратором. Це також вимагає спеціальних навичок сприйняття та оформлення перекладу в умовах дефіциту часу.

Отже, можемо зробити висновок, що синхронний переклад характеризується:

- однократним слуховим сприйняттям;
- простим за складністю запам'ятовуванням;
- обмеженням в часі та постійним функціонуванням навичку переключення;
- однократною усною презентацією перекладу;
- синхронною усною презентацією перекладу;
- синхронним здійсненням операцій з метою перекладу;
- паралельним протіканням рецептивної та продуктивної мовленнєвої діяльності;
- посегментним характером перекладу.

Таким чином, ми бачимо, що синхронний перекладач повинен мати високий рівень розвитку вмінь аудіювання та вмінь усного оформлення перекладу, що здійснюється одночасно. Вищезазначені, най-

більш істотні особливості синхронного перекладу свідчать про те, що аудіювання та оформлення перекладу в синхронній перекладацькій діяльності відбуваються в досить складних умовах, які вимагають від перекладача спеціальних навиків і умінь, цілеспрямованої підготовки тощо.

Охарактеризуємо наступний вид усного перекладу – переклад з паперу. Такий переклад є візуальним типом перекладу, адже сприймання тексту повідомлення здійснюється у візуальній формі, а його оформлення – в усній.

Перекладацька діяльність з паперу вміщує два етапи:

І етап – візуальне сприйняття вихідного тексту та усвідомлення його смислу. Умовно за одиницю сприйняття прийнято вважати графічне слово, результатом сприйняття якого є впізнавання, що супроводжується актуалізацією його слухового та рухового образів.

На цьому етапі виділяють три основних частини:

Перша частина – коли зорові та мускульні відчуття, що викликаються графемами, синтезуються на рівні слова.

Друга частина – коли слова співвідносяться з поняттями через їхні значення і між ними встановлюються зв'язки, за допомогою яких вони утворюють речення, та, на основі чого, визначаються функції слів.

Третя частина – коли виявляється зміст мовленнєвого повідомлення та розкривається його задум.

Процес смислової переробки тексту – це активний процес, спрямований на впізнавання слів, словосполучень, тобто співвідношення образу предмету, який сприймається, з певним еталонним образом, що зберігається за допомогою довготривалої пам'яті. Результатом смислової переробки є формування внутрішньої програми, тобто розуміння, що характеризується повнотою, точністю і глибиною. Таким чином, перший етап перекладу з паперу є не чим іншим, як читанням.

Другий етап – етап усного оформлення перекладу. Переклад з паперу здійснюється в режимі часових обмежень, коли одночасно з читанням тексту оригіналу перекладач має здійснювати переклад в середньому темпі усного мовлення.

Таким чином, зорове сприйняття тексту синхронізується з мовленням і, як наслідок, це суттєво ускладнює умови здійснення перекладу та, особливо, – процес сприймання іншомовних висловлювань. На другому етапі перекладач прагне до створення усного монологу, який повинен відповідати нормам усного монологічного мовлення, що є більшою мірою прийнятною для сприйняття інформації адресатом на слух.

Отже, переклад з паперу має на увазі розвиток у майбутніх фахівців умінь читати, усно оформляти переклад та умінь робити це у синхронній формі.

Аналіз особливостей усного перекладу показав, що аудіювання, читання та оформлення є компонентами професійної перекладацької діяльності, яка відбувається в ускладнених умовах роботи. Це дозволяє нам зробити висновок про те, що кожне з перелічених умінь усного перекладу в умовах здійснення перекладацької діяльності має низку специфічних особливостей, які відрізняють ці умінь від звичайних вмінь аудіювання, читання і говоріння.

Питання вивчення специфіки вмінь та навиків особистості для здійснення усної перекладацької діяльності знайшло своє відображення в роботах багатьох дослідників. Так, М.М.Букарева, порівнявши вмінь та навик слухання, говоріння та професійної перекладацької діяльності, виділила основні специфічні професійні умінь та навик для реалізації перекладацької діяльності [1]. Н.Н.Гавриленко довела, що види мовленнєвої діяльності, у разі її включення в професійну діяльність, набувають нових якостей, які з'являються в результаті формування відповідних ним професійних вмінь [3].

Важливим моментом в перекладацькій діяльності є процес смислового сприйняття. Цей процес розглядається в психологічній літературі як багаторівнева система. Розрізняють два її рівні – сенсорний, який передбачає акустичну обробку вхідного сигналу, та перцептивний, який базується на процесах впізнавання та розрізнення, утримування та збереження інформації в пам'яті, здійснення мисленнєвих операцій аналізу та синтезу. Процес обробки сигналу закінчується розумінням думки, яку слід перекласти, і утриманням її в пам'яті за допомогою певного заміника або асоціатора [8]. У цьому зв'язку досить важливого значення набуває механізм осмислення, в результаті якого реципієнт може дійти до розуміння або нерозуміння смислового змісту висловлювання.

Розуміння тексту, підкреслює Л.С.Виготський, подібне до розуміння задачі в математиці. Воно складається з відбору правильних з точки зору реципієнта елементів ситуації й оптимального поєднання їх у адекватних співвідношеннях. Кожен такий елемент ситуації слід адекватно оцінювати, зокрема, за показниками доцільності, вагомості, значущості та впливу на інші структурні компоненти цієї ситуації.

Думка Л.С.Виготського має дещо спільне з висновками С.Л.Рубінштейна, котрий визначає розуміння як психічну мисленнєву діяльність, що включає диференціацію, аналіз речей, явищ у властивих певному контексту якість, а також передбачає реалізацію цих зв'язків, їх синтез, за допомогою чого й створюватиметься цей контекст [2; 8].

Для нашого дослідження надзвичайно важливими постають три види розуміння, виокремлені В.В.Знаковим у межах трьох парадигм дослідження психіки. Так, когнітивній традиції відповідає розуміння-знання, герменевтичній – розуміння-інтерпретація, екзистенційній – розуміння-осягнення [4].

Розуміння-знання постає не лише психологічним, але й лінгвістичним феноменом, який детально окреслено в семантиці мови. Б.Л.Іомдін, розробляючи мовну модель розуміння, розрізняє розуміння-думку та розуміння-знання. При цьому, зазначає вчений, семантика останнього вміщує: «усвідомлювати смисл», «володіти мовою», «міркувати» [5]. Безумовним є те, що необхідність наявності у суб'єкта певних знань щодо об'єкта розуміння постає з мнемічної умови: людина розуміє лише те, що може співвіднести зі своїми знаннями, та те, що не суперечить її особистісному досвіду. Відсутність знань призводить до нерозуміння.

Розуміння-інтерпретація виникає у суб'єкта в результаті віднесення того, що розуміється, до певної категорії, яка висвітлює ту чи іншу цінність, норму, смисл та ін. Приклади розуміння-інтерпретації наводить в своєму дослідженні Р.Шенк [9]. Автор виокремлює сім типів намірів, «розшифрування» яких призводить до виявлення у слухача різних смислів висловлювання, яке розуміється: смисла наміру, аргументації, потреби та ін. Тут смисл висловлювання залежить не лише від того, що було стверджене об'єктивно. Значущу роль відіграють суб'єктивні способи «розшифрування» цілей людини, яка висловлюється, а також ціннісно-сміслові настановлення слухача, що спонукають його до здійснення інтерпретації шляхом звернення до певної категорії.

У процесі здійснення усної перекладацької діяльності в свідомості перекладача мають поєднуватися всі три види розуміння, виокремлені В.В.Знаковим, що дозволить досягти продуктивності цієї діяльності.

Отже, розуміння мовлення є основою перекладу, без чого постає неможливим процес відтворення змісту та форми вихідного повідомлення засобами іншої мови. У той же час, розуміння є детермінантою смислового запам'ятовування. В умовах усної перекладацької діяльності фахівець повинен знайти найбільш економічний та ефективний спосіб запам'ятовування. Таким способом є смислове запам'ятовування. Цей механізм також передбачає здатність фахівця враховувати всю сукупність експліцитних та імпліцитних компонентів смислу в процесі перекладу, вміння проводити семантичний аналіз тексту як надсумарного цілого з урахуванням всіх його конститuentів, здатність до осягнення отриманої інформації. Останнє має на увазі здійснення перекладу як вербальної проекції етноментального стилю однієї лінгвокультурної спільноти через інтеграцію ментальних просторів перекладача як представника іншої лінгвокультурної спільноти.

Література:

1. Букарева, М.М. Интенсификация самостоятельной внеаудиторной учебной деятельности студентов с использованием ТСО при формировании профессиональных умений переводчика (английский язык): дис. канд. пед. наук / Букарева М.М. – М., 1986. 293 с.
2. Выготский Л.С. Мысль и слово. / Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1996.
3. Гавриленко Н.Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации. / Гавриленко Н.Н. – М.: Российский университет дружбы народов, 2008. – 178 с.
4. Знаков В.В. Психология человеческого бытия – одно из направлений развития психологи субъекта / Знаков В.В. // Психологический журнал, 2008. – Т. 29, № 2. – С. 69 – 77.
5. Иомдин. Б.Л. Языковая понимания / Иомдин. Б.Л. // Языковая картина мира и системная лексикография (Отв. ред. Ю.Д.Апресян. – М.: Языки славянских культур, 2006. – С. 517 – 612.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 285 с.
7. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід в сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / за ред. О.В. Овчарук. – К., 2004. – 111с.
8. Рубинштейн С. Л. Избр. филос.-психол. труды / Рубинштейн С. Л. – М.: Наука, 1997. – С. 461-473.
9. Shank R.S. What's the point? // Cognitive science. – 1982. – V.6. – № 3. – p. 255-275.

УДК 373.5.091.3:93/99Т.

Т.В. Малецька

КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ХРОНОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ

Стаття акцентує увагу на формуванні хронологічних знань учнів 5-7 класів за допомогою когнітивного розвитку підлітків. Мета статті – простежити впливи навчального предмета «історія» на когнітивну сферу дитини, запропонувати прийоми розвитку когнітивних умінь учнів 5-7 класів при формуванні хронологічних знань, назвати чинники впливу когнітивного розвитку підлітків на процес формування хронологічних знань. У цьому контексті актуальним завданням є визначення регулятивної ролі різних психологічних властивостей, які є внутрішніми умовами продуктивного навчання, що визначає специфічність їхнього впливу при виборі методів навчання, організації навчальних занять і самостійної роботи учнів.

Ключові слова: знання, хронологічні знання, когнітивний розвиток, когнітивні процеси, підлітки, прийоми розвитку когнітивних умінь.

Статья акцентирует внимание на формировании хронологических знаний учащихся 5-7 классов с помощью когнитивного развития подростков. Цель статьи – проследить влияние учебного предмета «история» на когнитивную сферу ребенка, предложить приемы развития когнитивных умений учащихся 5-7 классов при формировании хронологических знаний, назвать факторы влияния когнитивного развития подростков на процесс формирования хронологических знаний. В этом контексте актуальной задачей является определение регулятивной роли различных психологических свойств, которые являются внутренними условиями продуктивного обучения, определяет специфичность их влияния при выборе методов обучения, организации учебных занятий и самостоятельной работы учащихся.

Ключевые слова: знания, хронологические знания, когнитивное развитие, когнитивные процессы, подростки, приемы развития когнитивных умений.

The article focuses on the formation of chronological knowledge of students grades 5-7 through cognitive development of adolescents. The purpose of the article – to trace the influence of school discipline of «history» in the child's cognition, suggest methods of developing cognitive skills of students in grades 5-7 formation chronological knowledge, to name factors that influence cognitive development of adolescents in the formation of chronological knowledge. In this context, the urgent task is to determine the regulatory role of various psychological properties that are internal conditions of productive learning, which determines the specificity of their influence on the choice of teaching methods, organization of training sessions and individual work of students.

Key words: knowledge, chronological knowledge, cognitive development, cognitive processes, adolescents, methods of cognitive skills.

Постановка проблеми. Одна з найбільших цінностей сучасної цивілізації – знання. З цим погоджуються суспільство, педагоги, батьки і це усвідомлюють випускники школи. Знання – це теоретично узагальнений суспільно – історичний досвід, результат оволодіння людиною дійсності, її пізнання. Знання підіймають діяльність на вищий рівень усвідомленості, підвищують упевненість людини в правильності її виконання. Виконання діяльності неможливе без знань [1]. Не стоїть остеронь цих процесів і когнітивна психологія – напрям, який намагається довести вирішальну роль знання в організації поведінки суб'єкта. Психологи, які об'єднались довкола цього підходу, стверджують, що людина – це не машина, яка сліпо й механічно реагує на внутрішні чинники або на події в зовнішньому світі; навпаки, розумові людини доступно більше: аналізувати інформацію про реальну дійсність, робити порівняння, ухвалювати рішення, розв'язувати проблеми, які постають перед нею щохвилини. Саме такі розумові операції потрібно виконувати учням на кожному уроці історії, особливі зусилля потрібно прикласти для формування хронологічних знань, засвоєння яких неможливе без перебігу когнітивних процесів, до складу яких входять: увага, сприймання, мислення, пам'ять та ін.. Мета ж сучасної історичної освіти – формування історичних знань як основи світоглядних позицій. Як стверджує К.О.Баханов, історичні знання знаходять своє відображення у: фактах – найпростіших одиницях знань, що фіксують конкретну подію або будь-який її прояв; уявленнях – чуттєвих образах або елементарних знаннях про предмет і явища; поняттях – відображення історичних подій, явищ, процесів в їх найістотніших зв'язках; судженнях-утвердженнях або запереченнях наявності у предметах і явищах тих чи інших ознак, властивостей; умовиводах-логічних діях, внаслідок яких з одного або кількох відомих і певним чином пов'язаних між собою суджень виводять нове судження, що містить нове знання про предмет [2, с.32].

Аналіз основних досліджень. Особливе місце в системі історичних знань посідають хронологічні знання, тому що історія поза часом неможлива. У сучасній українській методичній науці процес формування історичних знань, уявлень у межах своїх досліджень розглядають К.Баханов, А.Булда, В.Власов,

В.Комаров, Т. Ладиченко, П.Мороз, Р.Пастушенко, О. Пометун, Г.Фрейман та інші. Спільним для цих авторів є те, що вони розглядають формування історичних знань, уявлень, як емпіричний рівень набуття предметних компетентностей. Термін «когнітивний» у зв'язуванні з поняттям «розвиток» не одержав широкого поширення у вітчизняній психологічній літературі. Він асоціюється з назвою одного з напрямків сучасної психології, що зародились у США в 60-ті роки XX століття: «когнітивною психологією». Слідом за В. Дружиніним ми вважаємо цей термін синонімічним термінам «пізнавальний», «розумовий», «ментальний». Термін «когнітивний розвиток» використовується в роботах М. Коула. Генрі Глейтман зі співавторами визначає когнітивний розвиток як «розумовий ріст людини від дитинства до дорослості» [5, с.1]. У підручнику «Когнітивна психологія», що вишли за редакцією В. Дружиніна й Д.В. Ушакова, когнітивний розвиток визначається як зміна інтелектуальних здібностей і знань про світ у міру розвитку дитини. При цьому підкреслюється, що аналізує й описує шляхи цих змін когнітивна психологія. У монографії С. Міллера «Психологія розвитку: методи дослідження» когнітивний розвиток зовсім ніяк не визначається. Не дає виразного визначення розглянутому поняттю відомий фахівець із когнітивної психології Р. Солсо. Він лише наголошує, що «з погляду розвитку, мислення дорослої людини – це складний результат його довгого росту, що починається із самого моменту народження» [5, с.1].

Когнітивні теорії особистості ґрунтуються на трактуванні людини як істоти, що розуміє, аналізує, оскільки людина перебуває у світі інформації, яку треба збагнути, оцінити, використати. Чи можуть допомогти сучасні дослідження когнітивної психології у формуванні хронологічних знань учнів при вивченні історії? К.О.Баханов у межах своїх досліджень звертає увагу на психолого-педагогічні засади сучасного навчання історії в школі і приділяє значну увагу визначеності рівня сформованості пізнавальних можливостей учнів і допомагає знаходити шляхи подальшого розвитку. На його думку, головним завданням учителя має бути забезпечення індивідуального зростання учня. А для цього потрібно, щоб учитель умів визначати рівень розвитку пізнавальних процесів і новоутворень кожного учня і будував свою освітню діяльність, спираючись на наявний рівень учнів та забезпечуючи обов'язкове його підвищення [1, с.54]. Дослідник особливу увагу приділяє особистісно орієнтованому навчанню, побудованому на психолого-педагогічних засадах, нас цікавить вужче коло питань, а саме: формування хронологічних знань учнів 5-7 класів за допомогою когнітивного розвитку підлітків.

Мета дослідження – простежити впливи навчального предмета «історія» на когнітивну сферу дитини, запропонувати прийоми розвитку когнітивних умінь учнів 5-7 класів при формуванні хронологічних знань, назвати чинники впливу когнітивного розвитку підлітків на процес формування хронологічних знань.

Виклад основного матеріалу. Успішне вивчення історії не можливе без засвоєння хронології. Однак опитування учнів показало, що з 40 опитаних учнів (10-12 років) у 35 (87,5%) виникають труднощі при формуванні хронологічних знань. Тому варто присвятити увагу аналізу значущості деяких чинників, які виявляються важливими в організації успішного навчання історії. У цьому контексті актуальним завданням є визначення регулятивної ролі різних психологічних властивостей, які є внутрішніми умовами продуктивного навчання. Такі властивості можуть зачіпати різні рівні функціонування психіки: сприйняття, перероблення й аналіз навчальної інформації, регуляція навчання, що визначає специфічність їхнього впливу при виборі методів навчання, організації навчальних занять і самостійної роботи учнів. Когнітивний розвиток об'єктивується в різних його показниках. Дослідники виділяють їх відповідно до теоретичних поглядів, що розвиваються. А.Маркова склала найбільш повний їхній перелік, що включає 22 показники. Показниками когнітивного розвитку як природного процесу виступають: узагальнене перенесення засвоєних знань на новий матеріал за власною ініціативою, застосування розумових операцій у нових умовах (Е. Кабанова-Меллер); розумові операції: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація, порівняння, класифікація (Н. Менчинська); якості розуму: самостійність, глибина, критичність, гнучкість, вікова динамічність (З. Калмикова); навченість як сприйнятливості до навчання (Б. Ананьєв, Н. Менчинська, З. Калмикова); «узагальнення з місця» як виділення принципу, закономірності без перебору конкретних варіантів (С. Рубінштейн, В. Крутецький); децентрація розумової діяльності (Б. Ельконин); інтелектуальна ініціатива як пошук нового за межами необхідного (Д. Богоявленська); оборотність інтелектуальних операцій (Ж. Піаже); внутрішній план дії (П. Пономарів) [5, с.2].

Ще один вагомий чинник – підлітковий вік. Це один з найважливіших етапів життя людини. У ньому багато джерел і починань всього подальшого становлення особистості. Вік цей нестабільний, вразливий, важкий і виявляється, що він більше, ніж інші періоди життя, залежить від реальностей довкілля.

Загальна характеристика підліткового віку варіює в різних теоріях залежно від їх основної ідеї. Так, у психоаналізі домінують ідеї статевого дозрівання і пошуку ідентичності, в когнітивних теоріях – зростання розумових здібностей, у діяльнісному підході – змін провідної діяльності. Однак всі ці і багато інших підходів об'єднує те, що в них існують загальні показники, які характеризують цей вік. Вони визначаються численними соматичними, психічними і соціальними змінами.

Взагалі життєві етапи розвитку людини включають три часові модальності: хронологічний, соціальний та історичний вік. Перший відображає розвиток когнітивного, соціального, статевого та інших планів у онтогенезі. Другий – систему норм, соціальних вимог і правил поведінки, що засвоюються у певному віці конкретного суспільства. Третій – положення людини в тих чи інших вікових групах, які послідовно розвиваються в ході історії.

У традиційній класифікації підлітковим прийнято вважати період розвитку індивіда від 10-11 до 14-15 років. Сучасні дослідники підліткового віку зійшлися у важливості визначення однієї суперечності. З одного боку, підлітковість – це вік соціалізації, впровадження в світ людської культури та суспільних цінностей, а з другого – це вік індивідуалізації, відкриття та утвердження власного унікального і неповторного Я. Більшість молодших підлітків (10-12 років) залишаються на рівні розвитку конкретних мисленнєвих операцій. У середині підліткового віку спостерігається найбільш швидкий темп у розвитку пам'яті. В цілому, підлітковий вік є найсуттєвішим етапом формування уважності до людей як важливої риси характеру підлітка. А розвиток усіх психічних функцій сприяє розширенню пізнавального кругозору, опануванню регулятивною стороною поведінки і самодіяльності підлітка, збільшенню його соціального простору, в якому устанавлюються певні рівні взаємовідносин із дорослими і однолітками.

Конструюючи урок історії, учитель повинен пам'ятати, що головне в його роботі – це не те, що він розкаже та покаже, дасть завдання, проконтролює його виконання, а те, як він навчить учнів умінням і навичкам раціонально вчитися. У цьому процесі особливої ваги набувають когнітивні вміння – (універсальні) загально навчальні вміння, володіння якими дозволяє людині самостійно працювати з інформацією у процесі її набуття. Засвоїти знання – це означає бути здатним: відтворити елементи бази навчальної інформації; застосовувати елементи навчальної інформації для розв'язання типових задач предметної галузі; використовувати базу знань для здобуття нової інформації та розв'язання нових задач у нових умовах [6, с.118].

Формування хронологічних знань неможливе без перебігу когнітивних процесів, до складу яких входять: увага, сприймання, мислення, пам'ять. Усі вони взаємопов'язані в пізнавальному процесі, протікають відповідно до встановлених психологічною наукою закономірностей і потребують розвитку.

На ефективність сприймання інформації впливають його вид, характерний для кожної особистості, та кількість інформації, що надійшла до мозку від різних органів чуття. Чим більше каналів, якими інформація потрапляє до людини, тим повніша картина образу предмета, який складається в її свідомості, тим краще він запам'ятовується. За характером сприймання учнів поділяють на аудіалів, візуалів, кін естетиків, учнів із комбінованим типом сприймання.

Мислення – складний розумовий процес, продуктом якого виступають знання. У ньому виділяють три аспекти: мотиваційний, операційний і змістовий. До складу розумових дій, які забезпечують досягнення поставленої мети, входять: порівняння, узагальнення, конкретизація, систематизація, класифікація, аналогія, аналіз, синтез, абстрагування. Кожна із цих дій має свою структуру й алгоритм виконання. Без ознайомлення з ними неможливе навчання учнів усвідомлено та компетентно здійснювати пізнавальну діяльність.

Пам'ять у пізнавальному процесі відіграє особливу роль: по-перше, виступає джерелом знань і вмінь, необхідних для отримання нового знання; по-друге, є механізмом збереження набутих знань і вмінь. За визначенням психологів, під пам'яттю розуміють процес одержання, переробки, запам'ятовування та відтворення інформації. Ефективність запам'ятовування залежить від умінь користуватися законами пам'яті, до складу яких входять: закон повторення, закон обсягу знань, закон установки, закон усвідомленого сприймання, закон першого враження, закон асоціацій, закон довжини інформаційного ряду, закон пропускну здатності людини, закон забування, закон накладання інформації та ін. Незнання цих законів значно знижує результативність праці вчителя та учнів у формуванні хронологічних знань, а отже і у вивченні історії.

Щоб подолати труднощі в цьому процесі, пропонуємо прийоми розвитку когнітивних процесів учнів 5-7 класів під час формування хронологічних знань. Для розвитку уваги учнів 5 класу використайте прийом «У пошуках правди». Запропонуйте учням текст, у якому потрібно знайти помилки і вставити пропущені слова. «Лічба років від певної події називається літочисленням, тобто ... (ерою). Один мільйон років (300-400 років) тому в Україні поступово узвичаїлася лічба років, яку ми використовуємо й тепер. Час від першого року до теперішніх днів називають нашою датою (нашою ерою). Кожні ... (100) років називають століттям, або ... (віком). Тисяча років – це ... (тисячоліття). Перше століття нашої ери починається в 1-му році й закінчується в 101-му році (100-му)».

Ефективність сприймання підсилить прийом «Сприйми дату», що передбачає представлення змісту інформації різними способами та за допомогою різних знаків кодування. Наприклад, викладаючи історію в 6 класі, можна застосувати цей прийом при вивченні дати появи первісних людей на території України – 1 мільйон років тому, а саме: намалюйте малюнок цієї події і заховайте на ньому зазначену

дату; визначте зміст підказок, за якими можна її впізнати; складіть загадку про цю дату; підберіть п'ять дієслів, з якими можна вживати потрібну нам дату.

Для розвитку мислення варто застосовувати ігрові прийоми, які підійдуть для учнів 5-7 класів, такі як «Неслухняні цифри» (учням пропонується хаотичний набір цифр, логічно склавши які вони отримають знайомі їм історичні дати: 1;4;0;9;5;8;9;0;1;4;6;3;5;8; = 988 р.– хрещення Київської Русі; 945 р.– загибель князя Ігоря; 1054 р.– смерть Ярослава Мудрого; 1036 р.– будівництво Софії Київської) та «Чорний ящик», в якому знаходяться ключові дати з вивченої теми, щоб їх назвати, учні по черзі витягують з чорного ящика завдання (ключові поняття, опис, навідні запитання) і називають ці дати.

Обсяг пам'яті дозволяє збільшити прийом: «Хто більше напише на дошці дат із вивченої теми». До дошки викликають декількох учнів і проводять змагання. Клас стежить за правильністю записаних дат. «Хто швидше напише дати, вивчені протягом уроку». Запрошуються учні з кожного ряду, перемагає той ряд, учні якого першими виконали завдання.

Швейцарський психолог Жан Піаже, поставивши перед собою завдання з'ясувати, яким чином людина пізнає реальний світ, вивчав закономірності розвитку мислення в дитини. Він дійшов висновку, що когнітивний розвиток є результатом поступового процесу, який складається з послідовних стадій. Розвиток інтелекту дитини відбувається в результаті постійних пошуків рівноваги між тим, що дитина знає, і тим, що вона прагне зрозуміти [3; с.68]. Отже, завдання вчителя історії при формуванні хронологічних знань підлітків допомогти дитині в цих пошуках, вміло тримати рівновагу між вивченим і тим, що потребує вивчення.

Висновки. Навчальний предмет «Історія» представляє складну систему впливів на когнітивну сферу дитини. Вона включає спосіб побудови навчального матеріалу, методи роботи вчителя, організацію навчально-пізнавальної діяльності школярів та ін.. Історичні знання акумулюють не тільки інформацію про факт, а й пов'язані з нею емоції, не тільки інформацію про зовнішній бік подій, процесів, явищ, а й про їхню сутність, логіку розвитку. Вони складають підґрунтя до переходу на теоретичний рівень пізнання, на пояснення історичних фактів. Чим більш широкими є історичні уявлення учня, тим змістовнішою є система понять, сформованих на їх основі.

Як відзначають психологи, наочно-образний і емоційно-образний виклад навчального матеріалу у 5-7 класах загальноосвітньої школи детермінує переважно діяльність відтворюючої і творчої уяви учнів, викликає у них відповідні емоції, створює співзвучні фактам співпереживання. Отже, створення і збагачення історичних знань у свідомості дитини має велике виховне значення. Картини минулого викликають сильні почуття: ненависть, співчуття, захоплення, натхнення. Яскраві образи минулого впливають на формування життєвих ідеалів, емоційно-ціннісних орієнтацій учня, його поведінку, слугують засобом громадянського і морального виховання.

Прийоми та засоби емпіричного вивчення історії можуть бути представлені у процесі навчання на трьох рівнях пізнавальної діяльності: 1) викладу та відтворення навчальної інформації; 2) її перетворення; 3) творчої реконструкції образів минулого. Це дозволяє враховувати різні пізнавальні можливості школярів. Прийоми розвитку когнітивних умінь дозволяють отримати бажаний результат у формуванні хронологічних знань лише при умові їх системності, добровільності, доброзичливості, посиленості.

Прийоми навчальної роботи, що забезпечують відтворення, перетворення або творчу реконструкцію історичних образів (уявлень) у поєднанні з адекватними засобами навчання є єдиним комплексом способів вивчення історичних фактів на емпіричному рівні. Важливо не тільки механічно запам'ятати дату і подію, а й логічно пов'язати їх з характеристикою історичного явища та епохою. У ході уроку учні повинні вивчити мінімум обов'язкових дат, щоб спираючись на них, вміти визначити в часі факти, історичні події.

Для учнів 5-7 класів характерно конкретно-образне мислення. Тому засвоєння навчальної інформації на емпіричному рівні у вигляді історичних уявлень взагалі та хронологічних знань, уявлень, зокрема, як образу певного історичного часу (доби), тривалості історичного явища, послідовності чи синхронності протікання фактів минулого в контексті співвідношення елементів історичної освіти з потребами і мотивами школярів є важливою умовою формування в них предметних компетентностей та гуманістичного світогляду.

Учитель у своїй роботі з формування хронологічних знань учнів 5-7 класів обов'язково має враховувати чинники впливу когнітивного розвитку підлітків: психологічні властивості дитини та їх регулятивну роль; підлітковий вік, який характеризується численними соматичними, психічними і соціальними змінами; перебіг когнітивних процесів та їх постійний розвиток.

Таким чином, формування когнітивних умінь має плануватися з урахуванням чотирикомпонентного їх складу, можливих чотирьох рівнів засвоєння знань і особливостей перебігу кожного когнітивного процесу. Тому до прийомів розвитку когнітивних умінь повинні увійти: прийоми роботи з інформацією, її сприймання; прийоми розвитку мислення, уваги, пам'яті.

Література

1. Баханов К.О. Професійний довідник вчителя історії. – Х.: Вид. група «Основа», 2012. – 239[1] с.: табл. – (Серія «Професійний довідник»).
2. Баханов К.О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: Дидактичний словник-довідник. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – 108 с., іл.
3. Варій М.Й. Загальна психологія: Підручник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – 2-ге видан., випр. і доп. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
4. Павелків Р.В. Загальна психологія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/12631113/psihologiya/znannya_uminnya_navichki.
5. Ренке С.О. Поняття про когнітивний розвиток і методи його дослідження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/460/94/>.
6. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К.: СПД Богдана А.М., 2007. – 220 с.

УДК159.923.2

О.В. Матласевич

ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОГО ПІДХОДУ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ К.САКОВИЧА)

У статті представлено результати проведеного змістового та контент-аналізу філософських творів Касіяна Саковича, на основі яких авторка виділяє домінуючі когнітивні орієнтації мислителя. Подібні історико-психологічні дослідження дадуть можливість більш повно розкрити природу когнітивних процесів як продукту культурно-історичного розвитку.

Ключові слова: когнітивні процеси, мислення, культурно-історичний підхід, холистичність, логічність.

В статье представлены результаты проведенного содержательного и контент-анализа философских произведений Касияна Саковича, на основе которых автор выделяет доминирующие когнитивные ориентации мыслителя. Подобные историко-психологические исследования позволят более полно раскрыть природу когнитивных процессов как продукта культурно-исторического развития.

Ключевые слова: когнитивные процессы, мышление, культурно-исторический подход, холистичность, логичность.

The paper presents the results of the contextual and content analysis of philosophical works of Kasiyan Sakovych. In them the author identifies the dominant cognitive orientation thinker. Such historical and psychological research will enable more fully disclose the nature of cognitive processes as a product of cultural and historical development.

Keywords: cognitive processes, thinking, cultural-historical approach, holistic, logic.

Традиційно довгий час вважалося, що когнітивні процеси абсолютно однаково протікають у всіх здорових людей. Припущення про універсальність когнітивних процесів домінувало, починаючи з трактування когнітивної психології Ж. Піаже аж до сучасної теорії когнітивної науки, зокрема теорії комп'ютерної метафори. Однак Р. Нисбетт, К. Пенг, І. Чой та А. Норензаян (2001 р.) обґрунтували, що соціальні і когнітивні відмінності тісно пов'язані між собою, в результаті чого на базі різних культурних практик виникають різні системи мислення. Зокрема, представники Східної Азії володіють мисленням холистичного характеру, вони беруть до уваги цілісне поле і приписують саме йому причини подій, порівняно мало використовують категорії і формальну логіку, більше покладаються на «діалектичне» мислення. Західні люди більш аналітичні, зосереджені переважно на конкретному об'єкті і на категоріях, до яких його можна віднести. Щоб зрозуміти поведінку об'єкта, вони опираються на правила, включаючи правила формальної логіки. Описані типи когнітивних процесів є частиною більш широкого знання, характерного для представників зазначених культур [4].

Співзвучними до такої позиції є психологічні ідеї, розроблені в руслі культурно-історичної теорії Л.С. Виготського. Він стверджував, що думка завжди здійснюється при наявності практичної задачі і містить культурні припущення, які неявно включаються у формулювання задачі. Ця точка зору, не давно позначена як «ситуативно-когнітивна», є, за Л. Резником, припущенням про те, що «інструменти думки... утворюють інтелектуальну історію культури... Інструменти включають в себе теорії, вбудовані в них, і ті, хто використовує ці інструменти, приймають ці теорії – швидше за все, несвідомо» [8].

Сьогодні до культурно-історичного підходу (парадигми) психологи звертаються все частіше. Мабуть, це не випадково. О.М. Леонтьєв у свій час висунув кілька тез про майбутнє психології як науки. Перша теза полягає в тому, що психологія тільки тоді стане провідною наукою про людину, коли вона проникне у світ і почне розуміти, що відбувається в цьому світі. Друга теза полягає в тому, що розвиток психології, народження нової системи психологічних знань піде в перспективі не по окремих галузях, а з проблем. Третя теза стверджує, що психології особистості слід повінчатися з етикою і історичною психологією. Четверта теза коротко розкриває властиве діяльнісному підходу розуміння психології особистості як системної і аксіологічної психології. П'ята теза Леонтьєвського «заповіту» пов'язана зі шкільним життям, його організацією: створити школу, де виховують особистість, а не школу як «фабрику з вичинки голів».

Ці п'ять тез О.М. Леонтьєва сприйняті зараз як програма створення психології XXI століття. Вони привели А.Г. Асмолова до розробки неklasичної психології, «що ґрунтується на історико-еволюційному підході, любові до психоісторії і спробі змінити, звернувшись до організації шкільного життя, психосоціальні сценарії розвитку суспільства в епоху життєвої дії» [1, с. 6]. Саме історико-еволюційний підхід дозволяє прогнозувати і структурувати поле проблем і напрямів, з якими пов'язаний майбутній розвиток неklasичної релятивістської психології: зростання міждисциплінарних досліджень, що спира-

ються на універсальні закономірності розвитку систем; перехід при постановці проблем аналізу розвитку особистості від антропоцентричної феноменологічної орієнтації до історико-еволюційної [1, с. 12].

Люди упродовж життя засвоюють логічні, ціннісні та інші доволі абстрактні правила, які впливають не тільки на поведінку, а й на їх повсякденні роздуми, тобто саму природу когнітивних процесів (способи, за допомогою яких вони пізнають світ). У цьому контексті важливо окреслити основні положення згадуваної теорії Р. Нисбетта:

- суспільство спрямовує увагу людей на одні аспекти навколишнього середовища, інші ж залишаються поза увагою;
- під цим впливом формуються певні переконання людей стосовно влаштування світу та причинності;
- ці переконання, своєю чергою, впливають на імпліцитну епістемологію, тобто на уявлення про те, що необхідно знати і як це знання можна отримати;
- епістемологія визначає розвиток і використання одних когнітивних процесів за рахунок інших;
- суспільство і соціальні практики (освіта, зокрема) можуть прямо впливати на домінування тих або інших припущень. Наприклад, причина знаходиться в навколишньому середовищі чи в об'єкті;
- суспільство і соціальні практики (освіта) можуть безпосередньо впливати на розвиток і використання людиною когнітивних процесів. Наприклад, вибір між логікою та діалектикою [4, с. 56].

На думку Р. Нисбетта та його колег, ці системи мислення (когнітивні орієнтації) формуються тривалий час і так само довго залишаються стійкими.

На основі концептуальних положень, запропонованих вище зазначеними вченими, ми припустили, що система мислення нашого народу може мати свої унікальні особливості, оскільки Україна довгий час, та і тепер, знаходиться на межі (під впливом) двох культур: західної та східної.

Тому, враховуючи все вище сказане, для більш повного розкриття природи когнітивних процесів, а також оптимізації процесу навчання і виховання, кращого розуміння решти важливих соціальних процесів (процес прийняття рішення тощо) вважаємо за потрібне звернутися до історичного минулого нашого народу, що ми не раз уже обґрунтовували у своїх попередніх працях.

Метою цієї статті є: на основі аналізу творчої спадщини та біографічних даних Касіяна Саковича дослідити вплив соціокультурної ситуації на формування когнітивних орієнтацій.

Відомо, що процес українського націотворення розпочався у XVI – XVII ст. (цю думку поділяють більшість істориків). На цей період припадає формування української літературної мови, спостерігається підвищений інтерес до національного коріння, етнічної історії, що є свідченням формування у людей національної самосвідомості. Протягом XVI – XVII ст. тривав процес акумуляції у свідомості (в культурі) «українських» еліт тих елементів, які дозволяли значній частині населення етнічних українських земель психологічно відмежуватися від ширшого культурно-політичного і релігійного довкілля, де панувала культура, від якої треба було «відокремитися», або ж якій треба було протистояти [2]. Тому дослідження когнітивних процесів під впливом соціально-культурної організації життя, на нашу думку, доцільно починати саме із цього періоду.

Для дослідження когнітивних процесів у культурно-історичному підході у цій статті ми обрали твори (адже будь-який текст є продуктом мисленнєвих процесів його авторів) Касіяна Саковича (1578 – 1647) – українського православного культурного діяча, ректора Київської братської школи, який, на думку П. Кралюка, чи не найбільше піддався західним, зокрема, ренесансним впливам [3].

К. Сакович народився у сім'ї православного священика у Потеличі на Галичині. У той час це був значний ремісничий центр, пов'язаний торгівлею з містами Центральної Європи. Тому з деякими елементами західної культури К. Сакович міг познайомитися у своєму місті. Вчився у Краківському університеті та Замойській академії. Володів українською, старослов'янською, польською, старогрецькою, латинською мовами [7, с. 354], що ще раз свідчить про його зв'язок із західною культурою.

К. Сакович є автором філософських трактатів «Аристотелівські проблеми» (Краків, 1625), «Трактат про душу» (1625), поетичного твору «Вірші на жалісний погреб Петра Конашевича-Сагайдачного» (1622), який вважається одним із найкращих зразків української поезії того часу, а також циклу публіцистичних, полемічних творів проти православної конфесії – «Старий календар...» (Вільно, 1640), «Схизматичський київський собор, зібраний отцем Петром Могилою... 1640 р.» (Варшава, 1641; Краків, 1642), «Діалог або розмова Мацька з Діонізієм схизматичьким попом» (Краків, 1642), «Спанортозіс, або Перспектива і пояснення помилок, еретицтва і забобонів у греко-руській церкві» (Краків, 1642), «Окуляри старому календарю» (Краків, 1642) тощо [3].

З метою виділення базових когнітивних процесів, які найчастіше використовує мислитель, ми провели змістовий та контент-аналіз двох філософських творів К. Саковича: «Аристотелівські проблеми» та «Трактат про душу».

Твір «Аристотелівські проблеми» П. Кралюк називає першим підручником з філософії, створеним українцем в Україні. У книзі є традиційні присвята й передмова, також додані зразки риторичної прози – промови на весіллі та похоронах, які були оригінальними творами автора.

Прагнення до знань узагалі, до знань про людину, її душу зокрема К. Сакович вважав одним із визначальних. Так, у передмові читаємо: «В природі людини, як стверджує князь філософів Аристотель, закладено прагнення до знання. Знання ж набуває досконалості, коли речі пізнаються своїми причинами» [5, с.338]. На думку К.Саковича, «найбільша мудрість, найвища філософія і найпотрібніша теологія є пізнання себе» [5, с. 338].

«І коли цей цар (*Александр Македонський*) робив для пізнання зовнішньої природи, то наскільки більше належить людині працювати для пізнання самої себе, для того, щоб вивчивши законні властивості своєї природи, жити на світі згідно з ними і ретельно уникати того, що порушує її природу і шкодить їй» [5, с.338]. Цими словами К. Сакович підкреслює більше значення внутрішнього пізнання, ніж зовнішнього.

Пізнати себе – означає пізнати минуле, сучасне і майбутнє. «Роздумуючи над цією сентенцією, людина пізнає, чим вона була до того, як народилась, чим є, живучи на цьому світі, чим буде потім» [5, с. 339]. У такому розумінні самопізнання криється глибока ідея неперервності самої людини.

Зустрічаємо у творі також і ідею цілісності природи людини: «... не пристойніше людині не знати законів своєї природи, не знати властивостей і обов'язків членів, з яких складається її тіло, не відати того, що зберігає її природу в цілості і що веде до її руйнування» [5, с. 339]. Думка про те, що кожен член тіла має свої обов'язки, наближає Саковича до теорії Г. Спенсера, відповідно до якої суспільство функціонує як організм. Сакович зазначає, що важливо зберігати цілісність організму, оскільки члени тіла тісно пов'язані між собою і взаємодіють, відповідно порушення в роботі якогось одного члена (органу) викликати порушення і всього організму. Така аналогія членів тіла із членами суспільства дозволяє нам припустити, що в концепції мислителя люди в суспільстві теж тісно взаємопов'язані і для збереження його цілісності повинні взаємодіяти між собою. Далі Сакович з'ясовує і причини руйнування цілісності: «Члени в тілі пошкоджуються і гинуть у два способи: через надмірність і через недостатність» [5, с. 340], оскільки все в організмі повинно бути гармонійно поєднано і збалансовано. Відповідно, цю ж закономірність можемо перенести і на процеси у суспільстві.

Сакович підкреслює значення доброчинної діяльності, справ на благо суспільства, зокрема забезпечення доброго виховання потомству (через відкриття шкіл), «яке як тут, так і в чужих землях». В «Аристотелівських проблемах» звучить думка про те, що більше треба дбати про школи, ніж про церкви: «... в наш час у деяких місцях більш потрібні школи, ніж численні церкви без жодної школи. Адже буває, що в одному місці є десять чи п'ятнадцять церков, а школи немає жодної. Звідки ж будуть виходити добрі читачі, письменники, співаки, а потім і пресвітери, якщо не буде шкіл?» [5].

Оскільки у контексті цього дослідження нас цікавлять передусім системи мислення, то слід зазначити, що подібні способи міркування Касіяна Саковича наближають його до холістичного характеру мислення, який більше властивий культурі Сходу. Зокрема, відомо, що особливою цінністю східного світогляду є ідея гармонії, взаємних соціальних обов'язків (так звана колективна суб'єктність), відповідно і суспільне благо.

Ще однією характеристикою холістичного мислення є його асоціативність, тобто здатність знаходити зв'язки між предметами та явищами, пояснювати їхню сутність через схожість чи відмінність між ними. Аналітичне ж мислення (яке, на думку Р. Нисбетта, більше властиве західному суспільству), застосовує символічні системи репрезентації і його операції відображають структуру правил [4, с. 59]. У цьому контексті цікаво проаналізувати міркування К. Саковича. Так, відповідаючи на конкретні запитання, К. Сакович наводить цікаві аналогії. Наприклад: «Люди лисіють з тієї причини, по якій листя опадає з дерев. Вологість є причиною обох» [5, с.342]. До того ж, тут знову цікаво підкреслити ідею зв'язку соціального із тілесним: «Люди, що надмірно заживають певних благ, швидко лисіють... Надмір подібних справ призводить до втрати природного тепла і вологості, за якою йде облісіння» [5, с. 342].

Інший приклад: «Чому голова болить? Тому що вона підноситься прямо над шлунком, як комин у будинку. Від шлунку надходять різні гази, які, спрямовуючись до голови, і викликають головний біль» [5, с.343]. Або: «Питання: Чому діти народжуються іноді схожими на батьків, а іноді на когось іншого? Відповідь: ... Через сильне залюбування жінки чоловіком під час поєднання з ним або ж внаслідок пригадування якоїсь іншої особи» [5, с. 406]. К. Сакович для підсилення своїх пояснень наводить приклад, коли одна королева дуже сильно здивилася на зображення негра, намальованого на картині, що висіла неподалік від ложа, і внаслідок народила чорного сина. А інша чорна королева здивилася на білого чоловіка і народила білого сина.

К. Сакович у «Проблемах...» мислить не просто як природодослідник, який вивчає фізіологію людини. У постановці запитань та обґрунтуванні відповідей на них мислитель виходить не стільки з теоретичних міркувань, скільки опирається на свій досвід, тонкі спостереження за функціонуванням людського організму та життєві потреби людини. Так, він пояснює, хоч і примітивно, для чого природа дала вуха? Для чого перед ротом ми маємо губи? Чому людина позіхає? Чому людина чхає, коли дивиться на сонце? Чому передні зуби з'являються раніше, ніж задні? Чому птахи не мають зубів? Звідки виходить гуркіт? Чому кисле пробуджує апетит? Чому ми прикладаємо до грудей речі, які любимо? тощо.

Обґрунтовуючи свої відповіді, К. Сакович звертається до аргументів Платона та Аристотеля і робить висновок, що «хоча й Платонові аргументи здаються сильними, однак аристотелівські – істиннішими» [6, с.351]. У цих словах теж простежується присутність холістичного типу мислення, яке допускає, що в іншій, протилежній точці зору (у цьому випадку у Платона) теж наявний відсоток істини.

Твір К. Саковича рясніє іменами античних філософів, письменників, учених. Тут ми знаходимо посилення не лише на твори Аристотеля та Платона, а й Светонія, Вергілія, Плутарха, Діогена Лаерція, Тита Лівія, Гіппократа, Галена. Автор посилається як на твори античних авторитетів, так і християнських письменників, звертається як до середньовічних авторів (наприклад, Авіцени), так і до сучасних для нього (Джіроламо Кардано, Джуліо Скалігеро), що демонструє синтез культурно-філософських надбань як Західної, так і Східної Європи.

І хоч Саковича і приваблює логічне, натурфілософське мислення, все ж, за загальними характеристиками, в ньому присутньо багато того, що властиво східному, холістичному типові мислення.

Інший твір К. Саковича – «Трактат про душу» – розглядають як продовження «Аристотелівських проблем». Якщо в «Проблемах» мова йде про тіло, то в «Трактаті...» – про душу. Тут також є передмова автора, де, зокрема, говориться, що «наука і розмова про душу – найблагородніше творіння – не лише прекрасні і високі, але й дуже потрібні для нашого знання і спасіння. Через незнання природи душі, її властивостей і здатності між людьми поширилось багато хибних думок» [6]. Загалом дотримуючись поглядів Аристотеля, К.Сакович розрізняв три роди (властивості) душі – вегетативну, чуттєву й розумну. Проте, на відміну від нього, вважав, що людина має не три, а одну душу, в якій те, що в Аристотеля іменується родами душі, є її властивостями.

Таке розуміння цілісності душі знову наближає К. Саковича до холістичного мислення, в якому ключовим є орієнтація на контекст, беручи до уваги взаємостосунки між об'єктом і середовищем, прагнення пояснити події на основі цих взаємостосунків. Для аналітичного ж мислення характерне відокремлення об'єкту від контексту, фокусування уваги на властивостях об'єкта [4, с. 58].

Подібна тенденція простежується і в тому, як Сакович ділить мислення (розум) на види: інтелект активний, пасивний, спекулятивний, практичний, терплячий. Так, «діючий розум називається активним тому, що він витворює і чинить розумні подібності. Він же називається пасивним, тому що сприймає ці зображені подібності і ні в чому іншому, а в собі. Звідси не можна відокремити активний інтелект від пасивного реально й по сутності, а лиш у мисленні» [6, с.473]. Ймовірно, така класифікація впливає із розуміння функцій мислення (розуму, інтелекту), його початкової мети та кінцевого результату. Знову ж таки, хоч К. Сакович і логічно оперує, однак, демонструє знання, одержані швидше із досвіду, ніж з абстрактного аналізу.

К. Сакович цінував освіченість вище, ніж побожність. Так, у «Трактаті про душу» зустрічаємо такі міркування: «...ласкавий читачу, візьми до уваги, що одне бути святим, а інше – мудрим. Наприклад, у Скитському чи Межигірському монастирі може бути чернець побожного життя, але мало вчений. Може бути там й інший чернець, меншої побожності, а більшої науки. Запитаємо у них про нашу справу. Відповідь дадуть обидва, той, побожний, відповідно до своєї думки, а цей, менш побожний і, мабуть, молодший, відповідно до більш досконалої науки. Запитані дадуть різні відповіді про одну й ту саму справу, хоча б і про нашу. Тоді тому, побожному, можемо сказати, що припускаємо твою думку як благочестивої людини, але більше погоджуємося з думкою другого, вченого» [6]. Отже, в цьому творі, як і в попередньому, Сакович демонструє існування іншої точки зору, що є ознакою діалектичного мислення.

Подібна тенденція простежується і в трактуванні розумної душі. Так, К. Сакович пише: «Щоб усе це легше зрозуміти, я замислив викласти доведення обох сторін, адже й ті, хто дотримується протилежних поглядів, мають свої підстави й аргументи, ґрунтуючись на яких..., вони залишаються при своїй думці» [6, с.457]. Як зазначає В. Роменець, «у кожній психологічній проблемі Сакович бачить зв'язок абсолютного і відносного, всезагального і окремого, бачить їхню чітку діалектику» [7, с. 360].

Як уже зазначалося, східне суспільство замість логіки віддає перевагу діалектиці, яка передбачає згоду, іноді навіть прийняття очевидних протилежностей. Наприклад, китайська інтелектуальна традиція не наполягає на несумісності переконань А і не-А і допускає їх одночасне існування (принцип Ін-Янь). Саме це переконання лежить в основі східного мислення, спрямованого на те, щоб знайти «золоту середину» («серединний шлях») між крайнощами, оскільки обидва судження можуть містити деяку істину [4, с.60].

Слід відзначити, що у «Трактаті про душу» простежується більше ознак логічного мислення, ніж у попередньому творі К. Саковича. Так, у цьому контексті цікавими є його пояснення процесу мислення: «Це чуття перебуває посеред голови. Воно приймає подібності, що походять не від зовнішніх відчуттів, а формуються самими відчуттями. І яким би способом це не відбувалось. Ми повинні знати, що сила, яка мислить, слідує за діями фантазії. Враховує подібності, сприйняті відчуттями і затримані фантазією. Наприклад, коли хтось бачить іншу людину, яка скося на нього дивиться і погрожує, то образ такої людини приходить разом з подібністю від зовнішніх відчуттів до загального чуття, потім до фантазії; і коли він уже втриманий, негайно виступає розмірковуючи сила і, розглядаючи, звертає увагу

на вигляд цієї розгніваної людини, на всі її жести, мову. Міркуючи, вона вибирає неприязнь із вигляду, мовби стверджуючи, що ця людина на мене косо дивилася і гнівно мені відповідала, є моїм недругом. І, навпаки, з приємного виразу домислює і обирає дружлюбність. Називається це чуття ... у людини мислительною силою, яка у тварин спричиняє ті ж дії, що й у людини, тільки без дискурсу... Людина ж, яка володіє дискурсом, здійснює це через пояснювальний силогізм, розмірковуючи так: це – мій приятель і це є Петро, отже, Петро – мій приятель» [6, с.455].

Отже, проведений змістовий аналіз творів К. Саковича дає підстави для висновку, що К. Саковичу більше властива холістична система мислення, хоч він і досить вдало демонструє аристотелівський (логічний) спосіб пізнання.

Наступним етапом нашого дослідження було здійснення контент-аналізу вище зазначених творів Касіяна Саковича для ілюстрації його когнітивних орієнтацій та характеристик мислення. Для його проведення на основі аналізу основних теоретичних положень сучасної психології мислення були виділені такі смислові конструкти (поняття), що відповідають одному та іншому типу мислення (за Р. Нисбеттом). Так, для категорії «Холістичність (системність) мислення» відповідали слова: взаємодія, мудрість, досвід, минуле, звичаї, гармонія, обов'язок, цілісність. Для категорії «Аналітичність мислення» – наука, знання, логіка, розум, правила, закони, суперечка, полеміка, аналіз, контроль, причини. Ці смислові конструкти (поняття) піддавалися експертній оцінці фахівцями в галузі психології, яка підтвердила достатню аргументованість цього вибору. Далі було підраховано загальну кількість повторюваності кожного конкретного поняття. Твори оброблялися нами повністю.

Емпіричний розподіл частот появи слів і виразів, що стосуються кожного типу мислення, подано на рис. 1, 2.

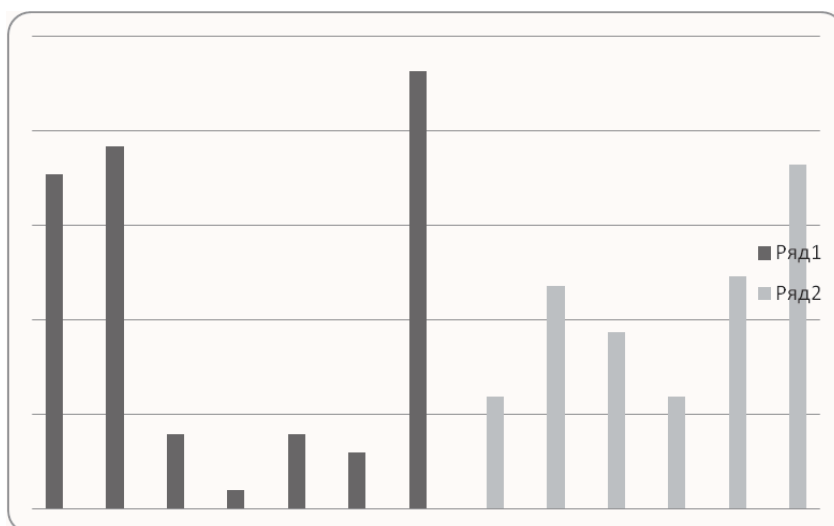


Рис. 1. Емпіричний розподіл частоти повторюваності вибраних смислових конструктів у творі К. Саковича «Аристотелівські проблеми»

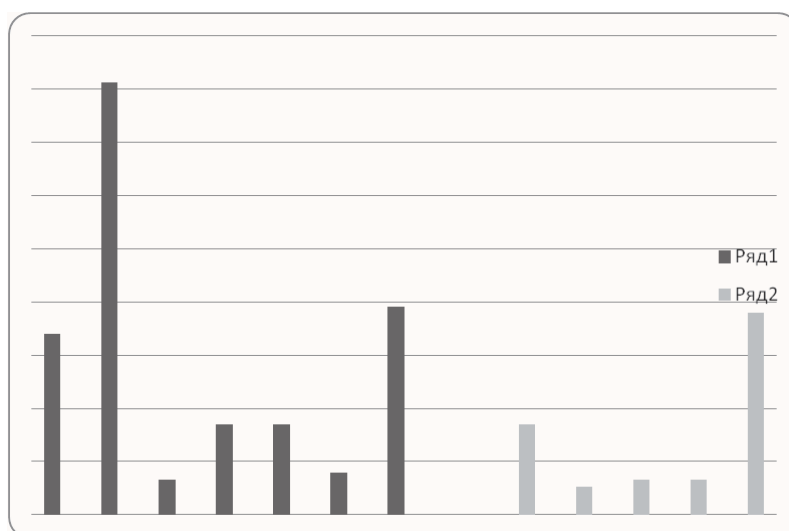


Рис. 2. Емпіричний розподіл частоти повторюваності вибраних смислових конструктів у творі К. Саковича «Трактат про душу»

На рисунку 1, як бачимо, немає значних розходжень у показниках типів мислення, хоч на рисунку 2 помітні значні розходження у показниках «аргументи, логіка» (що властиво аналітичному типові мислення) та «звичай», «гармонія», «обов'язок» (що характерно холистичному типові мислення). Ми бачимо деяку динаміку у когнітивних орієнтаціях Саковича, що можна пояснити поступовим наростанням західного (ренесансного) впливу на його погляди, а відтак і способи міркування.

Таблиця 1

Узагальнені середні значення за типами мислення у творах К. Саковича

	Аналітичний тип мислення	Холістичний тип мислення
«Аристотелівські проблеми»	0,1027	0,1059
«Трактат про душу»	0,1449	0,0611
Разом	0,1238	0,0835

Одержані дані дають підстави для висновку, що соціальна організація життя впливає на когнітивні процеси двома шляхами: через фіксацію уваги людей на різних частинах навколишнього середовища, а також через забезпечення кращого прийняття і засвоєння певних моделей пізнання. Однак теза Р. Нисбетта про те, що когнітивні орієнтації формуються тисячоліттями і є стійкими впродовж тривалого часу, потребує подальшої верифікації.

Крім того, наше дослідження когнітивних орієнтацій українського народу XVII століття, та К. Саковича зокрема, не є вичерпним, оскільки проаналізовано, хоч і найбільш значні, але не всі твори мислителя, зокрема поза увагою лишилися твори, написані польською мовою, що стане перспективою дослідження. По-друге, на нашу думку, дослідження, проведені в межах окремо взятої культури, є обмеженими. Цілісне уявлення та розуміння психічних явищ у цьому випадку, процесу мислення, можуть забезпечити лише кроскультурні дослідження, і тоді правдивою стане думка Р. Нисбетта про те, що «психологічну теорію можна будувати з опорою на результати історичних досліджень» [4, с. 60].

Література:

1. Асмолов А.Г. XXI століття: психологія в століття психології / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – М., 1999. – № 1. – С. 3-12.
2. Касьянов Г. В. Теорії нації та націоналізму / Георгій Володимирович Касьянов: Монографія. – К.: Либідь, 1999. – 352 с.
3. Кралюк П. Історія української філософії [Електронний ресурс] / П. М. Кралюк: Режим доступу: <http://eprints.oa.edu.ua/50/1/lekci.pdf>
4. Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания / Р. Нисбетт, К. Пенг, И. Чой, А. Норензаян // Психологический журнал. 2011, том 32, № 1. – С. 55-86.
5. Сакович К. Аристотелівські проблеми або питання про природу людини з додатком передмов весільних і похоронних обрядів / Касіян Сакович // Пам'ятки братських шкіл на Україні (кінець XVI – початок XVIII століття): Тексти і дослідження / АН УРСР. Ін-т філософії, Ін-т сусп. наук, редкол.: В. І. Шинкарук та ін. – К.: Наук. думка, 1988. – 568 с. – С. 337-443.
6. Сакович К. Трактат про душу / Касіян Сакович // Пам'ятки братських шкіл на Україні (кінець XVI – початок XVIII століття): Тексти і дослідження / АН УРСР. Ін-т філософії, Ін-т сусп. наук, редкол.: В. І. Шинкарук та ін. – К.: Наук. думка, 1988. – 568 с. – С. 443 – 513.
7. Роменець В.А. Історія психології: XVII століття. Епоха просвітництва / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2006. – 1000 с.
8. Resnick L. B. Situated rationalism: Biological and social preparation for learning. In L.A. Hirschfeld, S.A. Gelman (Eds.). Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – С. 476-477.

УДК 811. 111/811.161

Т.Ю. Миронова

КОГНІТИВНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПЕРСПЕКТИВИ АНГЛОМОВНИХ АВТОРСЬКИХ ТЕКСТІВ

Узагальнюється теорія та прикладні результати двох когнітивних напрямків, здійснених у дослідженні комунікативної перспективи англомовного авторського тексту. Перше стосується когнітивних текстотворчих авторських параметрів, тобто авторського голосу, погляду тощо. Друге пов'язане з рушійною потенцією людських потреб А.Маслоу, яка, якщо простежується в письмовому документі, збігається із зрілими комунікативними якостями тексту та гуманістичним змістом. Останнє знаходить втілення в індивідуальних авторських смислах та матеріально оформлюється мовою.

Ключові слова: лінгво-культурні особливості, авторський смисл, погляд тощо, гуманістична складова, динаміка людських потреб, комунікативна подія, оригінальний авторський текст, переклад, відхилення від гуманістичних цінностей.

Обобщаются теория и результаты приложения двух когнитивных направлений относительно коммуникативной перспективы англоязычного авторского текста. Первое касается когнитивных текстопорождающих авторских параметров, т.е. авторского голоса, взгляда пр. Второе связано с динамикой человеческих потребностей А.Маслоу, которая, если прослеживается в письменном документе, совпадает с его зрелыми коммуникативными качествами и гуманистической ценностью. Последнее в полном виде подтверждается в авторских индивидуальных смыслах, оформленных лингвистическими механизмами.

Ключевые слова: лингво-культурные особенности, авторский смысл, взгляд, прочее, гуманистический компонент, динамика человеческих потребностей, коммуникативное событие, оригинальный авторский текст, перевод, отклонения от гуманистических ценностей.

Two cognitive trends are applied to the research into authors' communicative perspectives in English texts. The author's semantic parameters, such as the point of view, voice etc. are of cognitive origin; the hierarchy of needs by A. Maslow, if traced in a text, invariably gives the evidence of complete communicative event and humanistic values in the document. The cognitive theory receives material support in the textual meaning and organized linguistic forms.

Keywords: linguistic and cultural tradition, author's point of view, voice, etc. original English texts, translation into English, humanistic content, deviation from humanism, hierarchy of human needs, true communicative event.

Постановка проблеми. Здійснення авторської особистості в його тексті належить до центральних проблем серед тих, які постають на шляху вивчення комунікативної перспективи індивідуального текстового документу. Предметом наших розвідок постає англомовний авторський текст. Визнаємо, що психологічні проблеми його створення та риси особистості творця письмового документу викарбовуються поміж рядків, додаючи до смислу твору, та закріплюються матеріальними механізмами мови. Така смислова присутність у тексті, oprіч знань про комунікативні його властивості, потребує своїх інструментів дослідження, які, цілковито очевидно, можуть бути знайденими на полі науки, яка сповідує інтерес до людини, тобто когнітивістики.

Актуальність нашого теперішнього дослідницького кроку ми пов'язуємо з узагальненням міркувань та практики аналізу реальних англомовних авторських текстів щодо того, чи є міра гуманістичного наповнення твору, яка перетворює письмовий документ в унікальну комунікативну подію саме цього неповторного автора з людьми, які цінують чисті та високі прояви життя, що підносять не тільки творця такого тексту, але і читача, який приєднався до таких цінностей? Припустимо, що питання про життєві цінності можна залишити філософії, але нам не треба узагальнень та абстракцій. Тут ми скажемо, що немає ніяких текстових смислів, які б не знайшли вираження в досяжних лінгвістичних механізмах та не вплинули б на інші авторські смислові елементи, тим самим ми залишаємося в межах своєї дисципліни, яка вивчає якості людського спілкування, принаймні в авторському тексті.

Мета. Виходить, нам необхідно поміркувати про когнітивні аспекти зв'язку авторської особистості із шляхами її проникнення в письмовий документ. У такому ракурсі ми виділяємо два додаткові аспекти: по-перше, /а/ національно-культурний фон тексту та, по-друге, /б/ особистісно-ціннісний плин авторських смислів. Щодо першого поняття, зазначимо, що ми не станемо розглядати національно-культурні реалії, які найшли віддзеркалення в письмовому документі: такі дослідження не нові та належать більшою мірою реальності поза-особовій та поза-текстовій, як червоні дабл-деккери чи поштові скриньки британській столиці, приміром.

Виклад основного матеріалу. Говорячи про /а/ національно-культурний фон авторського письма, ми, перш за все, розуміємо засвоєні творцем тексту англомовні традиції письмового викладу думок,

що певною мірою замішано на особливостях цієї мови, як-то: розуміння смислів доконаних дієслівних форм, герундія чи незліченних іменників у поєднанні із вживанням чи нехтуванням артиклями та тощо і тощо.

Особистісто-ціннісний обсяг авторських смислів /б/ можливо виділити в тому разі, коли індивідуальний текст становить повний зразок зрілої комунікативної події. Таке твердження варто розуміти як можливість простежити в документі присутність повноцінної духовно багатой людини, досвід якої представляє цінність для іншої особи.

Саме тепер ми підійшли до того моменту в авторській текстотвірчій діяльності, коли перший шарок смислів /а / та другий /б/ поєднуються в цілісному та послідовному тексті, що пронизується, перш за все, глибоким розумінням рідної англійської мови як способу здійснення англомовних традицій письмового викладу у зверненні до читача із людяно притягальним змістом.

Когнітивність у такому сплетінні смислів проглядає в двох напрямках.

Це, по перше, носіння творцем тексту в глибинах своєї свідомості знань про канали авторського смислу як результат *когнітивного розвитку англомовного індивідуума, що пише*. Такими семантичними каналами можна вважати: *авторський погляд, голос, тон, дикцію, динаміку, позицію та смак*. Ми не станемо стверджувати, що англомовні автори всі до одного створюють свої тексти, націлюючись, начебто «... тепер ми вимальовуємо погляд, а потім приступимо до динаміки...»: таке розуміння було б неправильним спрощенням та розтинанням натурального потоку смислів.

З авторськими параметрами, що перелічені вище, виходить справа така сама, як із правилами граматики: люди, які віртуозно нею користуються, вже не потребують формулювань із підручників, а втілюють їх із своїм смислами в текстах. Проте, є моменти, в які англомовні автори все-таки пригадують навчання творчого письма «*step-by-step approach*» [9; та багато інших] та зосереджують увагу на певному каналі авторської семантики. Головним чином таке трапляється, знов, як у випадку із формальними знаннями граматики, тоді, коли сам творець відчуває певну дисгармонію у своєму змісті: ніби щось одне не дуже добре пов'язується з іншим. Тоді увага зосереджується на сумнівному моменті і пригадуються традиційні прийоми перевірки або вжитку мови, або будови смислу.

Якщо спрацювали зазначені, глибинно присутні когнітивні основи англомовного авторства, то отримується текст, у якому гармонійно викладений смисл відкриває можливість розпізнати когнітивність авторської роботи на підвищеному рівні. Останній пов'язується із злагодженою семантикою викладених у тексті життєвих обставин та смислів, поєднаних з особистістю самого автора.

Таким чином, ми щойно визначили два рівні когнітивності в англомовному авторському тексті, які, хоча і поєднані між собою, представляють бачення, відмінне за своїм характером. Перше можна назвати текстотвірчим (через потік смислів *про текст із боку англомовної людини, що пише*), другому більш підходить назва особистий (через потік смислів *про життя із боку людини, що пише*).

Для розуміння останнього нам важливо розглянути, як саме у своєму оригінальному тексті основоположник гуманістичної когнітивістики А.Маслоу розуміє процес індивідуальної самореалізації [6, с. 290-292], чим за своєю суттю є кожний зрілий авторський текст.

Для аналізу індивідуального твору таке наближення є правильним, оскільки в порівнянні з фрейдистською та біхейвіористськими психологіями, когнітивізм відкриває найбільшу віру в людяність: «*it is helping the person to become the best that he is able to become*» [6, с. 290]. Більш за те, таке бачення дає іншу уяву про людську спільноту: «*There is a new image of society. There is a new conception of the goals of society, of all the social institutions, and of all social sciences. There is a new economics, a new conception of education, and this forms the background for my ideas of music and creativity*» [6, с.290], писав А.Маслоу.

Коли ми стверджуємо, що вивчаємо природу авторських текстів, це не значить, що ми станемо аналізувати будь-який текст як продукт написання якою завгодно людиною. Під авторським текстом ми розуміємо індивідуальне звернення до спільноти із людським досвідом, через який інші, якщо не всі, можуть стати кращими, більш щасливими, або зрозуміють дещо про себе самих. Такий стан – задоволення відчувати себе людиною – не повинно здаватися чимось не-науковим, попереджав А.Маслоу, – «*Remember, I am talking here as a scientist. This does not sound as scientific talk, but this is a new kind of science*» [6, с.292]. Далі вчений показує таке наукове спрямування як витік із древніх спроб зрозуміти, що є людське буття. «*We must make new vocabulary: « <...> cognition of being really means the cognition that Plato and Socrates were talking about; almost, you could say, a technology of happiness, of pure excellence, pure truth, pure goodness, and so on. Well, why not a technology of joy, of happiness? »»* [6, с. 292]. А.Маслоу навіть вважає, що те, про що міркували Платон та Сократ, використовуючи нові слова, можна назвати «технологією радості та щастя».

Безпосередній урок, який ми винесли із зазначеної роботи, це необхідність визначення позитивної гуманістичної авторської спрямованості в тексті. Така якість письмового документу, якщо вона була знайдена в нашому практичному вивченні англомовних текстів, ставала прикметою, що ми з таким текстом можемо продовжувати працювати. Позитивна гуманістична авторська спрямованість не зали-

шається чимось недотичним, як добрий намір і не більш за те. Ми пересвідчилися в аналізі авторських текстів, що в зрілій роботі творця всі канали смислу стають настільки злагоджені, що присутність якогось елементу смислу обов'язково має певні матеріальні прикмети. Такий вислів не варто розуміти, що ми можемо пальцем показати в тексті, де втілена авторська гуманність, таке було би занадто просто. Але, вивчаючи індивідуальний документ за авторськими параметрами (див.: *перелічені сім каналів авторського смислу як національно-культурна особливість англомовних текстів*), ми звертаємо увагу на наповненість кожного із цих каналів у конкретного творця, характер їх стикання та який із них стає провідним для автора тексту. Тим самим динамічно розглядаються декілька показників змісту, а також враховуються відповідні мовні механізми, все це – дає можливість вийти на наочне свідчення, що людські цінності є об'єктивно присутні в певній авторській роботі.

Якщо ми звернемося до іншої роботи А. Маслоу, «Теорії людської мотивації» / «*A Theory of Human Motivation*» (1943) або «*Motivation and Personality*» (2-d ed. 1954), яка стала великим звершенням у розвитку різних галузей науки, то ієрархія людських потреб [8, с. 524-525] несподівано перетворюється в важливий інструмент, що допомагає нашому дослідженню авторського тексту. Більш за те, ми би стали стверджувати, що розуміння рушійних сил людської активності, прикладене до змісту авторського тексту, ми використовуємо як показник якостей письмового документу як дійсної комунікативної події.

У цьому смислі ми можемо посылатися на наші попередні напрацювання, які було описано в інших публікаціях. Так, враховуючи ієрархію А. Маслоу, ми характеризували текст Дж.Оруела «*The Hotel Kitchens/Кухня в готелі*» [7] як дійсну комунікативну подію. Більш за те, розуміння динаміки людських потреб дозволило виявити особливості авторського погляду, який міняв ракурс залежно від етапу викладу змісту, що перегукнулося з ієрархією А. Маслоу. Наступна ілюстрація показує таку зміну сприйняття автором-оповідачем свого змісту.



Можна згадати ще одне наше дослідження, в якому ми аналізували англомовний переклад російського оповідання К.Г.Паустовського «*Золотий лин*» / «*The Golden Trench*» [7, с. 433-435]: до такого тексту англійською мовою ми наблизилися з критеріями, характерними для англомовних текстів, адже переклад цією мовою вже дав для цього підстави. Дивним було те, що простежити ієрархію А. Маслоу в роботі перекладачки було справою нелегкою. Проте, зробивши проекцію того, як ми це виконували з англомовними текстами, на авторський варіант самого К.Г.Паустовського, ми з радістю пересвідчилися, що із текстом російського письменника проба вийшла гармонійно легкою і красивою. Російською мовою К.Г.Паустовський досяг справжньої комунікативної події в своєму творі. Однак наші знахідки не значать, що всі техніки, які ми практикуємо в роботі з текстами англійською мовою, прямо переносяться на тексти іншою мовою; значна кількість із них тісно пов'язана з особливостями англійської лінгвістичної системи та їх традиціями письма.

Причину, чому у випадку англійського перекладу оповідання К.Г.Паустовського «*Золотий лин*» / «*The Golden Trench*» [1] динаміка людських потреб А. Маслоу простежувалась із надломом, ми пояснюємо присутністю особи перекладачки в семантиці перекладу, яка, хоча і показала добрі знання формальної граматики, але деякі канали авторського смислу моделювала на взірці російських висловлювань, а в інших випадках робила смислові акценти, виходячи із власного життєвого досвіду, який був далеким від того, що знав про буття К.Г.Паустовський.

Можна згадати ще один текст, який, хоча в оригіналі викладений французькою, став у нас теж об'єктом аналізу щодо динаміки людських потреб та авторських параметрів. Перш за все, чому твір «*Vivre avec la philosophie*» французькою підліг такому випробовуванню. Ми не хотіли цього робити, але були вимушені, через ті думки, які в своєму житті висловлював автор цього тексту – М.Фуко/ Michel Foucault. Саме М.Фуко належить на весь світ сумнозвісне «*вбивство автора текстів*» («*Les Mots et les Choses*», *le livre qui constante «la mort de l'homme»*; «*exclut la présence de l'homme – dont Foucault, après Nietzsche, fera la tâche du philosophe*» [3, с.36]).

Оскільки в нашій роботі блюзнірство М.Фуко неможна було залишити без уваги через гуманістичну спрямованість пізнання, що є авторський текст англійською мовою, то перед тим ніж шукати, як французький філософ та психолог зміг вивести своє нищівне узагальнення, незважаючи ні на мови, ні на культури, ми вирішили проаналізувати його власне оригінальне письмо французькою мовою. Як ми виправдовували прикладення авторських смислових критеріїв, які практикувалися на англійських текстах, до документу, що викладено французькою? Ми знайшли деякі підстави: із твором «*Vivre avec la philosophie*» [5, с. 60-61], який нами проаналізовано, М.Фуко/Michel Foucault виступав перед американською аудиторією в Каліфорнійському університеті в Беркелі / Berkeley, тим самим він сам спрямував свій зміст назустріч англомовним дискурсивним очікуванням.

Оскільки в саме цій нашій публікації мова йде про роботу когнітивної теорії на полі авторських текстів, зокрема про роль, яку зіграла ієрархія людських потреб А.Маслоу в оцінці авторського твору, то ми не можемо відволікатися на всі знахідки у письмі М.Фуко. Ми лише згадаємо, що в його тексті динаміка людських потреб А. Маслоу не працює: їй нема чим житися. М.Фуко міцно відсікав від свого змісту всі особисті життєві прояви, і він знав чому, із відчуттям вини, не пускав свій безпосередній комунікативний досвід, про що зазвичай люди знають краще за все і що є перевіреною правдою життя, у свій текст. Крім того, твір М.Фуко не пройшов у нас випробовування на гуманістичність змісту.

Не можна сказати, що ми дещо виявили про агресивного та амбіційного французького автора, а американські слухачі пасивно сприймали все, про що і як розповідав їм М.Фуко. П'ять-шість осіб, за свідченням французьких авторів [2, с.63], вступало із французьким філософом в обговорення. Американці з'ясували все для себе відразу, ще в 1983, коли цей виступ пролунав, а швидше за все, ще раніш при різних нагодах, що «*смерть автора*» на ґрунті їх культури не здійсниться (дещо про оцінку М.Фуко англомовними сучасниками у [4]).

Висновки. Таким чином, якщо глибоко проникнути в природу англомовного авторського тексту, який очікується бути комунікативною подією гуманістичного спрямування, то когнітивна психологія стає тим маяком, який надалі висвічує людяність в найбільш зрілому її прояві в авторських смислах, що матеріалізуються в мовних формах. Однак зворотного шляху немає, оскільки абстрагована теорія має бути ствердженою в досяжних проявах, інакше гуманістичне вчення залишиться узагальненням, яке стоїть під загрозою отримати свавільне тлумачення.

Перспективи. Надалі сподіваємось випробовувати нашу віру в когнітивне розуміння авторства і продовжувати аналіз англомовних авторських текстів, зокрема двох текстів одного письменника, з урахуванням характерного для них співвідношення авторських параметрів та граматичних форм, відзначених національно-культурною специфікою; а після цього у подібному ж ставленні до англомовного авторського тексту, яке виявилось плідним, очікуємо розглянути цілісність зрілого авторського тексту, яка своєю гармонійністю протистоїть стороннім смисловим елементам.

Література:

1. Паустовский К.Г. Золотой линь. // Собрание сочинений в 8-ми т. – т. 6 / К.Г.Паустовский. – М: Худ. литература, 1969. – с. 432-436.
2. Cusset François. L'Oracle Californien / François Cusset // Le magazine littéraire № 435, octobre, 2004. – Paris. – p. 62-63. – p.98.
3. Ewald François. Un Philosophe de Terrain / François Ewald // Le magazine littéraire № 435, octobre, 2004. – Paris. – p.35 -38. – p.98
4. Foucault Michel. Encyclopædia Britannica / Michel Foucault // Encyclopaedia Britannica Ultimate Reference Suite. Chicago: Encyclopædia Britannica, 2010
5. Foucault Michel. Vivre avec la philosophie / Michel Foucault // Le magazine littéraire № 435, octobre, 2004. – Paris. – p. 60-61. – p.98
6. Maslow A. Peak Experiences in Education and Art. // Human Values by Joseph A. Zaitchik and Roger E. Wiehe / Abraham Maslow. – New York: Brown and Benchmark, 1993. – 525 p.
7. Orwell G. Hotel Kitchens. // Gould E. and others. The Art of Reading. Contexts for Writing / Gould Eric, Robert Diyanni, William Smith, Judith Stanford. – New-York: McGraw-Hill, 1990. – p. 305-312.
8. Sprinthall Norman and Sprinthall Richard/ Educational Psychology: A developmental approach/ Norman Sprinthall and Richard Sprinthall //5-th edition. New-York: Mc-Graw-Hill, Inc., 1990. – 668p.
9. Trimmer J.F. and McCrimmon J. M. Writing with a Purpose / J.F. Trimmer and J. M. McCrimmon. – Boston: Houghton Miffling Company, 1988. – 524 p.

УДК 159.922.8:37.048.4:316.7

Р. В. Мотрук

СИСТЕМА ДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ЇЇ САМОСПРИЙНЯТТЯ

У статті представлено результати факторного аналізу емпіричних даних про систему детермінації професійного самовизначення студентської молоді, які представляють співвідношення соціально-диспозиційного, етнокультурного, сенсорно-перцептивного і наративно-життєтворчого характеру, отриманих в процесі порівняльного психодіагностичного дослідження.

Ключові слова: особистість, детермінація, професійне самовизначення, студентська молодь.

В статье представлены результаты факторного анализа эмпирических данных о системе детерминации профессионального самоопределения студенческой молодежи, которые представляют соотношение социально-диспозиционного, этнокультурного, сенсорно-перцептивного и нарративно-жизнетворческого характера, полученных в процессе сравнительного психодиагностического исследования.

Ключевые слова: личность, детерминация, профессиональное самоопределение, студенческая молодежь.

In the article the results of factor analysis of empiric data are presented about the system of determination of professional self-determination of student young people, which present correlation of socialdispositional, ethnocultural, sensory-perceptional and to narativ-life-creative character, got in the process of comparative psychodiagnostical research.

Keywords: personality, determination, professional self-determination, student young people.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства першочерговим завданням є врегулювання соціокультурних процесів та їх внеску в професійне самовизначення і життєздійснення особистості [1]. У зв'язку з цим важливо мати чітке уявлення про систему детермінації процесу професійного самовизначення на певному віковому етапі особистісного й когнітивного розвитку, емпірично перевірити питому вагу впливу того чи іншого чинника на вибір молоддю людиною майбутньої професії та сфери самореалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему професійного самовизначення досліджували вітчизняні психологи Л. І. Божович, М. Р. Гінзбург, Є. І. Головаха, А. В. Мудрик, котрі вивчали професійне самовизначення у зв'язку з життєвими перспективами особистості і плануванням майбутнього. Т. М. Афанасьєва, Д. І. Фельдштейн розглядали професійне самовизначення крізь призму соціального самовизначення. К. О. Абульханова-Славська, Є. О. Клімов, М. С. Пряжников відзначали зв'язок професійного самовизначення із розвитком особистості в онтогенезі [7].

І. В. Дубровіна, І. Ю. Кулагіна, В. Н. Колоцький, О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська як новоутворення юнацького віку виділяють психологічну готовність до життєвого самовизначення, а в його контексті і до вибору майбутньої професії. І. С. Кон характеризує юність як період «відкриття Я», формування Я-концепції у співвідношенні з довкіллям, що визначає перспективу подальшого життя [4]. Низка науковців – Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, О. Ф. Бондаренко, М. В. Єрмолаєва, З. С. Карпенко, Г. К. Радчук, С. Л. Рубінштейн, Т. М. Титаренко, Н. Ф. Шевченко та ін. – розглядають професійне самовизначення у контексті розгортання суб'єктності, що передбачає формування ціннісно-сислової сфери майбутнього фахівця [2].

На думку М. Р. Гінзбурга, самовизначення, як особистісне, так і професійне, суттєвим чином детерміновано потребами суспільства, але також зумовлено внутрішньою логікою психічного розвитку особи і пов'язано з потребою в самореалізації, яка загострюється в юнацький період. За висновком О. М. Коропецької, центральним моментом професійного самовизначення є усвідомлення людиною своїх особистісних особливостей та можливостей, а також орієнтація в соціально-економічних умовах, в яких здійснюється свідомий вибір професії.

За Н. В. Самоукіною, професійне самовизначення спонукається прагненням до гармонійного розкриття й утвердження свого природного творчого потенціалу через самоаналіз, самопізнання і самооцінку власних здібностей і ціннісних орієнтацій, рефлексію того, наскільки власні індивідуальні особливості відповідають вимогам професії.

Зарубіжні дослідники виокремлювали психодинамічні детермінанти професійного самовизначення: за З. Фройдом, – це підсвідомі структура основних потреб, сублімація; за К. Хорні, – вплив соціально-культурних традицій; за А. Адлером, – почуття неповноцінності та прагнення до переваги; за У. Мо-

зером, – це незадоволені дитячі потреби та формування так званих оперотропізмів, кожен з яких може бути основою формування певного типу професійного розвитку.

Е. Гінзберг і Д. С'юпер підкреслюють еволюційно-феноменологічний чинник професійного самовизначення як результату становлення Я-концепції. Соціокультурні детермінанти професійного самовизначення розкривають теорії Е. Роу (роль батьківських настанов) і Е. Берна (вплив життєвого сценарію). Типологічна теорія Дж. Холланда встановлює зв'язок між особистістю та екологією.

Незважаючи на велику кількість теорій, підходів, концепцій, малодослідженими все ж залишаються етнокультурні детермінанти професійного самовизначення особистості.

В етносоціології (дотичних в методологічному розумінні до психології) сьогодні чітко виокремлено два основні теоретичні напрямки дослідження етносу – примордіалізм та конструктивізм. Етнічна ідентичність трактується примордіалістами як така, що відповідає основним потребам людини. У межах цього напрямку виникає еволюційно-історичний підхід до трактування етнічної ідентичності (Е. Д. Сміт, Ю. В. Бромлей). Для конструктивізму вирішальне значення для визначення етнічної ідентичності мають уявлення (міфи, ідеї). Дж. Мадзині, Л. М. Дробижева до детермінантів формування ідентичності відносять релігію, національний характер, етнічну свідомість і самосвідомість, етнічні стереотипи. Автор теорії етногенезу Л. М. Гумільов розглядає етнос як «замкнену систему дискретного типу, корпускулярну систему», структурну складність якої забезпечує стійкість етносу. Остання полягає в ієрархії окремих таксономічних одиниць – консорцій (груп людей, об'єднаних однією історичною долею) і конвенцій (груп людей з подібним побутом і сімейними зв'язками) [5].

З цього огляду випливає, що етнокультурним чинникам професійного самовизначення в контексті вікової та педагогічної психології нині приділяється недостатньо уваги, тоді як наявна освітня ситуація в Україні, неоднозначність і непослідовність гуманітарної політики держави вимагають її гнучкої корекції з огляду на провідні тенденції Доби Постмодерну: глобалізацію, плюралізм думок, мультикультуральність, соціальну мобільність тощо. Значний крок у цьому напрямі зробив кримський дослідник Є. В. Чорний, який обґрунтував та емпірично перевірів концепцію полікультурної освіти [6]. В центрі уваги низки острозьких психологів (І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич) перебувають питання спадкоємності етнокультурних диспозицій та освітньої політики на історичних українських теренах в їх поєднанні з сучасними детермінантами професійного вибору і професійної самореалізації [3]. Проте актуальність означеної проблеми цим не вичерпується, що зумовлює необхідність подальшого дослідження етнокультурних чинників професійного самовизначення особистості, зокрема у самосприйнятті студентської молоді.

Мета дослідження полягає в диференціюванні та уточненні інтенсивності і специфіки впливу етнокультурних чинників професійно-особистісного становлення на вибір напряму вищої професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Онтогенетична структурно-функціональна модель детермінації професійного самовизначення представляє останнє результатом зустрічного взаємовпливу соціального (в тому числі й етнокультурного) та особистісного самовизначення (в тому числі й нарративного конструювання, життєтворчості), який вибірково поєднує в собі професійно-релевантні особливості обох джерел детермінації (соціальної, а також етнічної ідентичності, особистісної, а також і нарративної ідентичності).

Загальна вибірка респондентів – учасників емпіричного дослідження становила 180 студентів I-II курсів, з них 50 осіб належали до фізико-математичного, 50 осіб – художнього, 30 осіб – музичного та 50 осіб – теологічного напряму професійної підготовки. Вибір такого дизайну експериментальних груп був не випадковим. Ми намагалися збалансувати традиційні для прикарпатського регіону професії, пов'язані з народними ремеслами, побутованням народної пісні та інших фольклорних жанрів, міцними позиціями церкви з переважно греко-католицьким віросповіданням, з інноваційними професіями, що стосуються Інтернет-технологій, сучасного образотворчого мистецтва тощо.

Як засоби порівняльного емпіричного дослідження виступали психодіагностичні опитувальники: типів особистості Дж. Холланда та «Диференційно-діагностичний опитувальник» Е. А. Клімова; методики «Психологічний портрет» (за А. Маслоу), «Етнічна картина світу» (обидві – Є. В. Чорний), БІАС-тест визначення репрезентативних систем (Р. Б. Льюїс, Ф. Пуцелік).

Факторний аналіз емпіричних даних дав змогу визначити насиченість системи детермінації професійного самовизначення студентів етнокультурними чинниками за напрямами вищої освіти та в сукупній вибірці.

У результаті факторного аналізу сукупності емпіричних даних, отриманих за психодіагностичними методиками у групі майбутніх художників (табл. 1), було виділено чотири фактори загальною інформативністю 43%. З них тільки фактор F1 містить релевантні показники залежної змінної, за якими інтерес до людини, її внутрішнього світу (0,675) і прагнення створювати художні образи (0,654) не поєднуються з інтересом до техніки (-0,776) і засобів знакової комунікації (-0,760).

Таблиця 1

Результати факторного аналізу професійного самовизначення майбутніх художників

Фактор, його інформативність	Факторні компоненти та їх навантаження
F1 (h = 14%)	Соціальний (0,403), конвенціональний (-0,516); артистичний тип (0,443); людина-природа (0,459); людина-техніка (-0,776); людина-людина (0,675); людина-знакова система (-0,760); людина-художній образ (0,654).
F2 (h = 11%)	Реалістичний тип (0,468); інтелектуальний тип (0,714); соціальний тип (-0,743); візуальний (-0,566); психологічний портрет (0,520).
F3 (h = 9%)	Артистичний (0,575); мораторій (0,485); кінестетичний (0,630); дигітальний (-0,840).
F4 (h = 9%)	Виражена особистісна ідентичність (0,747); соціальна дистанція (0,696); стереотипи (0,508); психологічний портрет (0,582).

Другий фактор (F2) констатує інтелектуальність (0,714) і соціальну незаангажованість, споглядальність майбутніх художників (-0,743). F3 з навантаженням по дигітальному типу (-0,840) підтверджує тенденцію, репрезентовану змістом F1, а F4 зі значним факторним навантаженням за показником переваги особистісної ідентичності (0,747) і значної соціальної дистанції (0,696) ще більше увиразнює творчу персоналістичну орієнтацію майбутніх художників.

Таблиця 2

Результати факторного аналізу професійного самовизначення майбутніх музикантів

Фактор, його інформативність	Факторні компоненти та їх навантаження
F1 (h = 13%)	Реалістичний (-0,645); соціальний (0,597); конвенціональний (-0,505); артистичний (0,670); людина-природа (0,479); людина-техніка (-0,624); людина-людина (0,664); людина-знакова система (-0,431).
F2 (h = 11%)	Інтелектуальний (0,639); діловий тип (-0,445); аудіальний (-0,765); візуальний (-0,417); дигітальний (0,708); психологічний портрет (0,518).
F3 (h = 11%)	Діловий (-0,631); людина-техніка (-0,422); людина-знакова система (0,403); людина-художній образ (0,432); дифузна ідентичність (-0,432); мораторій (0,717); кін естетичний (-0,645).
F4 (h = 10%)	Людина-природа (-0,571); людина-художній образ (0,567); виражена особистісна ідентичність (0,704); соціальна дистанція (0,693); психологічний портрет (0,504).
F5 (h = 9 %)	Дифузна ідентичність (-0,445); досягнена ідентичність (0,866); стереотипи (-0,406); візуальний (-0,499).

За результатами факторного аналізу показників професійного самовизначення у групі майбутніх музикантів (табл. 2) було виділено п'ять факторів загальною інформативністю 54%. Із них F1 чітко вказує на артистичний хист (0,670) та інтерес до людей (0,664). При цьому антагонізмз технопрактичними установками й неприйняття знакової комунікації у майбутніх музикантів виражені слабше, ніж у майбутніх художників. Другий фактор (F2) зосереджує нашу увагу на потужності дигітальної (0,708) і дотичної до неї інтелектуальної орієнтації (0,639), які за онтогенетичними передумовами протилежні здатності до аудіальної диференціації (-0,765) та кін естетичної чутливості (-0,645) у F3. Фактори F4 і F5 містять значущі показники чинника етнокультурної ідентичності. Щонайперше у F4 акцентовано значення вираженої особистісної ідентичності (0,704) і соціальної дистанції (0,693), а в F5 – досягненої ідентичності (0,866).

Таблиця 3

Результати факторного аналізу чинників самовизначення майбутніх священиків

Фактор, його інформативність	Факторні компоненти та їх навантаження
F1 (h = 13%)	Соціальний (-0,692); людина-людина (-0,707); людина-знакова система (0,857).
F2 (h = 11%)	Інтелектуальний (0,799); виражена особистісна ідентичність (0,662).

F3 (h = 10%)	Реалістичний (0,459); людина-природа (-0,835); людина-художній образ (0,723).
F4 (h = 8%)	Аудіальний (-0,833); дигітальний (0,742).
F5 (h = 8%)	Діловий тип (-0,663); людина-техніка (-0,853).
F6 (h = 7%)	Наперед визначена ідентичність (0,617); мораторій (0, 511); соціальна дистанція (-0,806).
F7 (h = 6%)	Дифузна ідентичність (0,596); кінестетичний (0,578); візуальний (0,710); дигітальний (-0,417).
F8 (h = 5%)	Конвенціональний (-0,466); досягнена ідентичність (-0,737); стереотипи (-0,521); психологічний портрет (0,623).
F9 (h = 4%)	Артистичний (0,903).

У групі майбутніх священиків (табл. 3) експліковано 9 факторів загальною інформативністю 72%. Виокремлені фактори здобуто методом головних компонент, а не процедури «кам'яного зсуву», який дає змогу зменшити число факторів і більш виразно представити встановлені тенденції.

Зазначимо, що в усіх інших випадках, крім цього, було використано метод «кам'яного зсуву». Попри це можна зауважити полімотивованість професійного вибору майбутніх священиків, їхню схильність до артистичної само презентації (0,903 в F9), близькість до людей (показник соціальної дистанції в F6 = -0,806).

Якщо у студентів-музикантів в окремий кластер виокремилися фактори, пов'язані з професійними здібностями, то у студентів-теологів окремо стоять фактори, що вказують на вплив на процес професійного самовизначення етнічної картини світу.

На мотивацію духовного зростання можуть вказувати контрастні показники досягненої ідентичності (-0,737) і самооцінки процесу самоактуалізації (0,623) у F8.

Таблиця 4

Результати факторного аналізу чинників самовизначення майбутніх математиків

Фактор, його інформативність	Факторні компоненти та їх навантаження
F1 (h = 14%)	Інтелектуальний (-0,649); соціальний (0,739); людина-техніка (-0,725); людина-людина (0,701); людина-знакова система (-0,601); людина-художній образ (0,662).
F2 (h = 10%)	Конвенціональний (0,551); людина-природа (-0,669); соціальна дистанція (0,486); кінестетичний (0,640); аудіальний (-0,592).
F3 (h = 10%)	Реалістичний (0,464); наперед визначена ідентичність (0,667); візуальний (0,697); дигітальний (-0,824).
F4 (h = 9%)	Діловий (-0,586); людина-знакова система (0,401); досягнена ідентичність (0,645); виражена особистісна ідентичність (0,478); соціальна дистанція (0,534).

У групі майбутніх математиків (табл. 4) було виділено чотири фактори загальною інформативністю 43%. У першому факторі (F1) спостерігаємо протиставлення знаково-технічної орієнтації професійної самосвідомості художньо-гуманітарній та екологічній у F2. У F3 дигітальна (-0,824) і схильність контрастує з візуальною (0,697) і наперед визначеною ідентичністю (0,667), що може вказувати на затребуваність професійної діяльності абстрактно-логічного мислення, а не залежності від стимулів «поля» – безпосередньо стриманого чи «культурно успадкованого». Підтвердженням справедливості даної інтерпретації може слугувати високий показник досягненої ідентичності (0,645) у структурі чинників професійного самовизначення майбутніх математиків.

Таблиця 5

Результати факторного аналізу професійного самовизначення у загальній вибірці

Фактор, його інформативність	Факторні компоненти та їх навантаження
F1 (h = 12%)	Конвенціональний (-0, 594); артистичний (0,681); людина-техніка (-0,563); людина-знакова система (-0,613); людина-художній образ (0,728).

F2 (h = 10%)	Інтелектуальний (0,444); соціальний (-0,537); людина-природа (-0,470); людина-людина (-0,499); виражена особистісна ідентичність (0,451); соціальна дистанція (0,538); психологічний портрет (0,533).
F3 (h = 9%)	Візуальний (0,636); дигітальний (-0,687).

У загальній вибірці (табл. 5) встановлено три фактори інформативністю лише 31%. При цьому профільними для першого фактора є професійна орієнтація «людина художній образ» (0,728) в поєднанні з артистичною диспозицією (0,681). F3 фіксує антагонізм візуального сприйняття і обробки інформації за дигітальним типом (протилежність безпосереднього й опосередкованого, чуттєвого і абстрактного відображення дійсності) – відповідно 0,636 і – 0,687. F2 містить змішані змінні, в тому числі й етнокультурні, але вони не сягають високих значень.

Висновки. На загал структура факторів професійного самовизначення в сукупній вибірці студентів указує на сильнішу залученість представників художніх професій в процеси етнічної самоідентифікації. Окремо ця тенденція виражена в тих, хто обрав дорогу служіння Богові.

Суворий відбір факторних навантажень на рівні, не меншому 0,7, показує, що у майбутніх художників етнокультурний чинник соціальної дистанції поєднується з їх творчою персоналістичною орієнтацією й інтересом до гуманітарних проблем. Факторний профіль майбутніх музикантів містить доволі потужний блок етнокультурних чинників професійного самовизначення, які стосуються зрілих стадій етнокультурної самоідентифікації, що поєднуються із професійно релевантними якостями. У факторній структурі майбутніх священників виявлено факт полімотивованості професійного вибору при значущості чинника етнічної ідентичності загалом. Факторна структура чинників професійного самовизначення майбутніх математиків вказує на затребуваність опосередкованого, абстрактно-логічного мислення і слабкий інтерес до питань етнічної самоідентифікації. Факторна структура сукупної вибірки фіксує достовірне протиставлення безпосередньо-чуттєвого й опосередковано-логічного відображення дійсності, яке радикальним чином впливає на вибір напряму професійної підготовки, причому набагато сильніше, ніж етнокультурні чинники. Відтак можемо констатувати, що природні задатки і схильності є сильнішим предиктором професійного вибору в сучасних умовах, ніж етнічні сценарії трудової діяльності і зайнятості в структурі суспільного поділу праці.

Література:

1. Етнос. Соціум. Культура: регіональний аспект. / [В. В. Грещук, В. І. Кононенко, З. С. Карпенко, М. П. Лесюк, М. І. Паньків, М. Д. Романюк, С. І. Хороб та інші]; під ред. В. І. Кононенко. – Київ – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2006. – 315 с.
2. Карпенко З. С. Аксиопсихологические критерии эго-идентичности / З. С. Карпенко // Профессиональная психотерапевтическая газета. – 2012. – № 10 (119). – С.72-73).
3. Матласевич О. В. Психологічні ідеї гуманізму в світлі концепцій острозьких просвітників XVI-XVII століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Матласевич. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
4. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Ин-т практической психологии; Воронеж : НПО «МДЭК», 1996. – 256 с.
5. Стефаненко Т. Г. Социальная психология в культурно-исторической перспективе // Социальная психология в современном мире / Т. Г. Стефаненко. – М. : Аспект Пресс, 2002. – С. 27-42.
6. Чёрный Е. В. Психология моделирования поликультурного образования: монография / Е. В. Чёрный. – Симферополь : СОНАТА, 2010. – 540 с.
7. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учебное пособие. / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд.-во Моск. психолого-социального института; Воронеж : Изд.-во НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

УДК 159.923; 159.928

Н.О. Никончук

ЯК ЗАПОБІГТИ ФОРМУВАННЮ НЕГАТИВНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті описане явище формування негативних особистісних якостей у молодших школярів, представлена програма ціннісної підтримки регуляції розвитку навчальних здібностей учнів початкових класів, проаналізовано зміни у формуванні особистісних якостей дітей, які відбулися під впливом програми ціннісної підтримки.

Ключові слова: молодший шкільний вік, здібності, рефлексія, особистісні якості.

В статье описано явление формирования негативных личностных качеств у младших школьников, представлена программа ценностной поддержки регуляции развития учебных способностей учащихся начальных классов, проанализированы изменения в формировании личностных качеств детей, которые произошли под влиянием программы ценностной поддержки.

Ключевые слова: младший школьный возраст, способности, рефлексия, личностные качества.

The article describes the phenomenon of formation of negative personality traits in primary school children. It has presents the program of value support the regulation of the value of learning children's abilities. Also analyzes the changes in the formation of the personal qualities of children that occurred by program of value support.

Keywords: primary school age, abilities, reflection, negative personality traits.

Постановка проблеми. Одним з головних завдань загальноосвітньої школи є формування особистості дітей. Велика увага цьому приділяється у початковій ланці. Зміст матеріалу в підручниках, особливості організації навчальних і виховних занять, позакласна і позашкільна робота класоводів зорієнтована на ознайомлення учнів із загальнолюдськими цінностями та формування у них позитивних особистісних якостей. Однак попри всі зусилля вчителів частина школярів демонструють протилежні якості – негативні.

На сьогодні розвиток особистісних якостей молодших школярів є важливою прикладною проблемою, що вимагає теоретичного осмислення та емпіричних досліджень. Знання закономірностей формування позитивних і негативних особистісних якостей учнів початкових класів дозволить внести конструктивні зміни в організацію навчально-виховного процесу, зробити виховні впливи більшою мірою обґрунтованими, а отже, й більш дієвими.

Аналіз наукових робіт, у яких започатковано розв'язання проблеми. Молодший шкільний вік є якісно новим етапом розвитку особистості дитини. На межі дошкільного та молодшого шкільного віку вперше з'являється таке новоутворення, як ціннісність – взаємозв'язок між найбільш значущими для людини сторонами її життя та способами усвідомлення, виділення й утвердження себе в системі стосунків з навколишніми (Н.І. Непомнящая). У цей період складаються передумови для зміни казково-міфологічної стадії ставлення до етнокультурного та природного середовища на релігійно-етичну (О.В. Сухарев), для переходу дітей від естетичного до етичного осягнення дійсності (В.В. Зеньковський).

Про становлення ціннісної свідомості молодших школярів свідчать зміни в їх моральній регуляції. Учні початкових класів перебувають на рівні доконвенційної моралі, але, на відміну від дошкільнят, уже усвідомлюють відносність моральних норм. У ситуації аналізу моральних дилем діти намагаються укласти домовленість між персонажами й налагодити взаємний обмін послугами (Л. Кольберг). Молодші школярі рухаються від морального реалізму до морального релятивізму; поряд з моральністю примусу в них з'являється моральність співробітництва. Учні не лише засвоюють зразки поведінки, а й навчаються самостійно вибудовувати правила й норми співіснування та дотримуватися їх, а також контролювати, як цих правил дотримуються партнери. Аналізуючи моральні вчинки, діти орієнтуються переважно на наміри людини (Ж. Піаже).

У молодшому шкільному віці моральні уявлення, знання та судження набувають усвідомленості, збагачуються та узагальнюються. Поряд з раціональним засвоєнням моральних понять відбувається їх емоційне привласнення. Розуміння моральних якостей досягає такого рівня, що починає виконувати функцію регуляції поведінки. У школярів формується потреба діяти відповідно до засвоєних знань (М.Е. Боцманова, А.В. Захарова, А.А.Тюков, Чан Тхи То Оань, В.Г. Щур).

На думку Р.В. Павелківа, перетворення, які відбуваються в когнітивно-ціннісній та емоційній структурах дитячої психіки, складають основу розвитку моральної свідомості та самосвідомості в молодшо-

му шкільному віці. Учні початкових класів переходять від повного підкорення соціальним вимогам до їх усвідомленого прийняття, виокремлення сутності моральних норм, їх інтеріоризації [8].

У роботах З.С.Карпенко зазначається, що в молодшому шкільному віці формуються такі особистісні новоутворення ціннісного змісту, як нормовідповідна поведінка (результат прийняття особистістю мотивів, цілей і способів конкретної діяльності – «треба»), соціальні установки та ціннісні орієнтації (морально-сміслові переживання – «мушу»), часові та смислові цілі загальної життєдіяльності («буду»). Співвідношення цих новоутворень, а також суб'єктивних здатностей, здібностей, творчих можливостей, вікових, психофізіологічних та характерологічних якостей лежить в основі ціннісного самовизначення молодших школярів [3].

На думку дослідниці, традиційні засоби впливу на школярів (регламентування, обмеження, заборона, примус) мало сприяють формуванню оцінного еталона «що є добре». Натомість учні початкових класів добре розуміють те, що є погано для школяра, і впевнено ідентифікують з таким еталоном однокласників. Парціальна оцінка неуспіху в навчальній сфері поширюється на інші сфери діяльності молодших школярів і створює несприятливі умови для самореалізації та ціннісного самовизначення [3].

Дослідження моральної вихованості молодших школярів, проведені М.Г. Іванчук, свідчать про те, що у більшості учнів початкових класів, які навчаються за традиційною системою навчання, позитивні особистісні якості (чуйність, ввічливість, дбайливість, працьовитість та ін.) розвинені слабо. Наприклад, якість «доброзичливість» у 73% молодших школярів сформована на низькому і середньому рівнях, і лише у 27% учнів – на достатньому і високому рівнях. Труднощі у розвитку позитивних особистісних якостей учнів початкових класів дослідниця пов'язує зі слабким виховним потенціалом традиційної системи навчання [2].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. На сьогодні недостатньо вивченими залишаються причини формування негативних особистісних якостей у молодшому шкільному віці. Описані лише окремі аспекти впливу навчальної діяльності на закріплення деструктивних способів діяльності та взаємодії з навколишніми в учнів початкових класів. Мало досліджені шляхи попередження формування негативних особистісних якостей у молодших школярів.

Завдання статті: описати явище формування негативних особистісних якостей у молодшому шкільному віці; вивчити вплив ціннісної підтримки регуляції розвитку навчальних здібностей засобами усної народної творчості на формування особистісних якостей учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У роботах О.Л.Музики питання формування особистісних якостей розглядається в контексті проблеми здібностей. У структурно-функціональній моделі розвитку здібностей поряд із діяльнісним компонентом, операційно-когнітивним та референтним дослідник виокремлює особистісно-ціннісний компонент. Автор наголошує на тому, що рефлексія особистісних якостей для розвитку здібностей має таке ж важливе значення, як і рефлексія умінь, дій і операцій та поцінування з боку референтних осіб [1].

У своїх розробках О.Л.Музика спирається на праці А.Маслоу та зазначає, що базовою потребою, яка спонукає людину до розвитку здібностей, є потреба у визнанні [4]. Дослідник не лише навчання, а й виховання дітей розглядає крізь призму розвитку здібностей. Вихованою автор вважає таку людину, «яка знає, вміє і може щось таке, чим вона могла б бути корисною, потрібною або принаймні цікавою іншим людям» [4, с. 124]. На думку дослідника, одним із шляхів розвитку особистості є розвиток її здібностей до тих діяльностей, які забезпечують визнання.

За О.Л.Музикою, уміння та якості представлені в свідомості особистості як діяльнісні, моральнісні та суб'єктивні цінності. Під діяльнісними цінностями дослідник розуміє перевірені життєвим досвідом, фіксовані уявлення людини про способи досягнення нею визнання, на основі яких вона планує саморозвиток. Моральнісні цінності автор розглядає як уявлення про прийнятні способи досягнення визнання з боку особистісно значущих людей, на основі яких людина здійснює оцінку власної поведінки і діяльності. Суб'єктивні цінності О.Л.Музика визначає як утворення ціннісної свідомості особистості, які відображають її індивідуально-своєрідний спосіб існування в суспільстві, спосіб і засоби досягнення визнання та забезпечення самоповаги [1; 6]. Суб'єктивні цінності є результатом життєвого досвіду – узгодження потреби в визнанні та суспільних вимог у процесі діяльності. Це внутрішні, стійкі, але водночас гнучкі ціннісні утворення, взаємопідтримуюче поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей. Найважливіше те, що суб'єктивні цінності є глобальними внутрішніми регулюючими утвореннями, які визначають поведінку людини у значущих для неї ситуаціях, напрямок та характер її розвитку [1; 5; 6].

У молодшому шкільному віці розвиток здібностей загалом та формування особистісних якостей зокрема тісно пов'язані з характеристиками провідної діяльності. Аналіз особливостей традиційної системи навчання показує, що молодші школярі освоюють навчальну діяльність у середовищі з низьким рівнем культури поцінування досягнень. Учні отримують оцінки переважно від вчителя. Ці оцінки зазвичай виражені в балах і не завжди супроводжуються детальними коментарями з приводу того, що діти зробили краще чи гірше в зіставленні з попередніми власними завданнями, порівняно з іншими дітьми.

Школярів не спонукають допомагати один одному в навчальній діяльності та взаємно поціновувати досягнення. Спонтанні вияви такої поведінки (підказки, списування тощо) навіть карають. Досвід співробітництва, взаємопідтримки й ціннісного обміну, набутий у попередній віковий період, залишається майже незадіяним, а нового такого досвіду діти особливо не отримують. Натомість з'являється гостра конкуренція, де успіху досягають лише окремі учні – ті, які виконали завдання найкраще або найпершими.

У таких умовах багато дітей втрачають надію бути визнаними в навчальній діяльності. Частина з них переорієнтовується на інші соціальні групи або пробує отримати визнання в інших діяльностях, не пов'язаних зі шкільним навчанням. Це зумовлює компенсацію в розвитку навчальних здібностей. Однак багато «невизнаних» школярів обирають легший шлях – вони вдаються до фізичної чи вербальної агресії й самостверджуються через знецінення досягнень навколишніх та приниження їх. У такий спосіб діти задовольняють інстинктивну потребу в домінуванні, яка філогенетично є більш ранньою, ніж потреба у визнанні [4]. Це є основою для неприязні і негативно забарвлених міжособистісних стосунків, а отже, й для формування негативних особистісних якостей.

Явище формування негативних особистісних якостей у молодшому шкільному віці на емпіричному рівні було виявлено нами в межах дослідження рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку навчальних здібностей учнів початкових класів [7].

Для дослідження було використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) і методику моделювання ціннісної свідомості (ММЦС), розроблені О.Л.Музикою [1; 7].

В основі методики вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) лежить структурно-операціональна модель розвитку здібностей особистості. Методика дозволяє вивчити суб'єктивне відображення в ціннісній свідомості школярів їх здібностей, представлених референтними, діяльними, операційно-когнітивними та особистісно-ціннісними компонентами.

Процедура дослідження за МВДЗ передбачає індивідуальну нестандартизовану бесіду, в ході якої дослідник цікавиться, що вміє робити школяр, чим він любить займатися, які діяльності йому вдаються найкраще. Також учня запитують, чого він ще хотів би навчитися і для чого йому це потрібно. Дослідник пропонує дитині оцінити рівень розвитку власних умінь та просить виокремити в названих уміннях складові (практичні, перцептивні, розумові дії та операції тощо). У школяра цікавляться, хто поціновує його уміння і від кого ще він хотів би отримати оцінку своїх досягнень. Досліджуваного запитують, які особистісні якості допомагають йому досягнути успіху в різних видах діяльності чи, навпаки, заважають це зробити, які якості він хотів би розвинути надалі і яких позбутися [7].

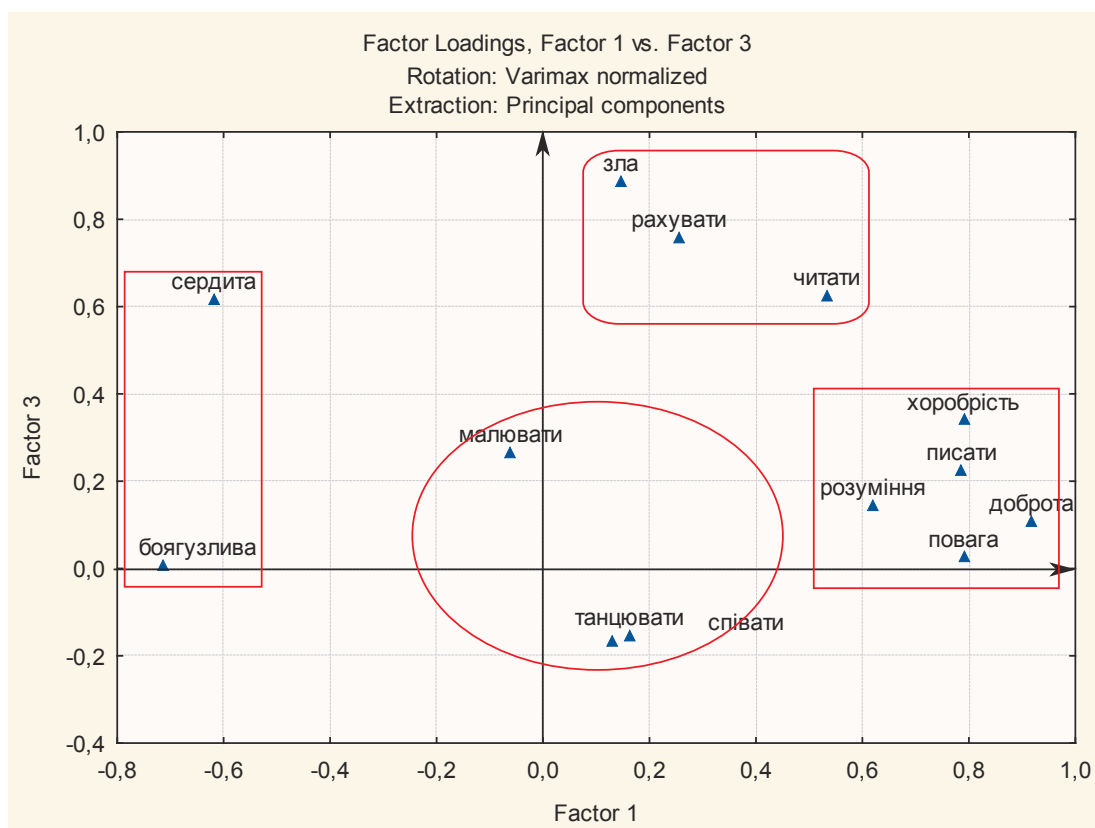
Дані, отримані за допомогою МВДЗ, були покладені в основу психосемантичного дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей молодших школярів. Відповідно до методики моделювання ціннісної свідомості (ММЦС) факторні моделі свідомості учнів початкових класів будувалися на основі матриць, де особистісними конструктами виступали значущі для дітей уміння та якості, а елементами були референтні особи та сам досліджуваний. Кожен елемент оцінювався за виділеними молодшими школярами особистісними конструктами. Отримані результати піддавалися факторному моделюванню методом головних компонент із застосуванням Varimax-ротації. Факторна модель аналізувалася на предмет наявності та співвідношення в свідомості учнів моральнісних, діяльнісних і суб'єктивних цінностей, характеру зв'язків між ними [7].

Дослідження проводилося впродовж 2003-2008 років на базі Житомирського міського колегіуму та ЗОШ І-ІІІ ступенів № 35 м. Житомира. Участь у дослідженні взяли 192 молодші школярі. До вибірки увійшли учні 1-4 класів з високим, середнім і низьким рівнями навчальної успішності, які навчаються за традиційною системою навчання [7].

Результати дослідження показали, що рівень рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці в цілому є достатньо низьким, разом з тим, діти вже здатні виділяти й закріплювати окремі стратегії діяльності та взаємодії з навколишніми: «тренуватися», «старатися», «робити іншим приємне», «ділитися» тощо. Привертає увагу те, що поряд із конструктивними стратегіями набувають значущості й деструктивні стратегії: «вміти махлювати», «битися», «злитися», «обзиватися».

Школярі усвідомлюють, що навколишні не схвалюють їхні дії, але продовжують застосовувати деструктивні стратегії попри будь-який соціальний тиск, оскільки ці стратегії дозволяють вирішити особисто значущі завдання. Наприклад, один із досліджуваних вміння махлювати в іграх з ровесниками коментує так: «Я також іноді махлюю. Коли я махлюю, мені везе. Я сьогодні разів 20 змахлював... Махлювати погано, але це допомагає. Коли хтось махлює, мені це подобається». Інший учень виокремлює у себе негативну особистісну якість «б'юся» та зазначає: «Це помагає, якщо хтось до тебе лізе битися... Буває, і заважає... Ну, як тоді, коли ми набили Ярослава... Нам усім у щоденник позаписували і вдома насварили».

Явище формування негативних особистісних якостей у молодших школярів продемонструємо на прикладі факторної моделі ціннісної свідомості досліджуваної С.А. (рис. 1).



**Рис. 1. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної С.А.
(4 клас, високий рівень учбової успішності)**

За результатами факторного аналізу виокремилися три фактори – один біполярний і два уніполярні. Перший біполярний фактор пояснює 38,59% дисперсії та об'єднує на позитивному полюсі актуальні особистісні якості «доброта» (0,91), «хорообрість» (0,79), «розуміння» (0,62), «повага» (0,79), а також вміння «писати» (0,78), яким учениця володіє на високому рівні. Негативний полюс фактора утворений конструктами «боягузлива» (-0,71) та «сердита» (-0,61). На думку досліджуваної, ці якості у неї розвинені на низькому рівні і проявляються епізодично, але надалі вона хотіла б позбутися їх узагалі.

Другий уніполярний фактор охоплює 18,48% дисперсії. Його утворюють актуальне вміння «малювати» (0,71) та бажані вміння «співати» (0,89) й «танцювати» (0,94).

Третій уніполярний фактор пояснює 15,30% дисперсії й об'єднує актуальні навчальні вміння «рахувати» (0,75), «читати» (0,62) та негативну особистісну якість «зла» (0,88).

Поєднання конструктів у межах факторів дозволяє умовно визначити перший із них як фактор моральнісних цінностей, а другий і третій як фактори діяльнісних цінностей. У свідомості школярки навчальна діяльність і дозволяння представлені як окремі та певною мірою незалежні сфери отримання визнання.

На нашу думку, суб'єктивно більш значущою в плані розвитку здібностей для школярки є сфера навчальної діяльності. Доказом чого є те, що саме навчальні вміння та особистісні якості навантажують водночас перший і третій фактори та мають тісні кореляційні зв'язки між собою. Взаємно підкріплюючи одне одного, вони надають ціннісній свідомості цілісності. Додаткові підтвердження значущості навчальної діяльності ми отримали в ході застосування процедури biplot, яка дозволяє простежити розподіл елементів щодо виокремлених конструктів. З'ясувалося, що елемент «Я» співвідноситься з першим і третім фактором на рівні 0,45 та 0,84. На семантичному полі він найбільше наближений до навчальних умінь «читати» та «рахувати».

Особливу увагу привертає до себе обставина, що навчальні вміння досліджуваної «читати» та «рахувати» мають тісний кореляційний зв'язок з якістю «зла» ($p=0,59$; $p=0,69$). Ми припускаємо, що поява останнього конструкта в ціннісній свідомості учениці є наслідком двох процесів – по-перше, усвідомлення того, як однокласники сприймають її в ситуації чергового досягнення в читанні та рахунку, а по-друге, рефлексії власного неприязного ставлення у відповідь на неприязне ставлення з боку однолітків.

Експертні оцінки свідчать про те, що досліджувана в розвитку згаданих умінь випереджає ровесників і систематично отримує схвальні відгуки з боку вчителя. Очевидно, дівчинка претендує на першість у зазначених видах діяльності. У середовищі з низьким рівнем культури взаємного поцінування це

провокує заздрощі та неприязне ставлення з боку інших учнів. Зауважимо, що школярка не має можливості конструктивно перебудувати стосунки з однокласниками в межах згаданих видів діяльності, оскільки в умовах традиційної системи навчання їй складно налагодити справжнє співробітництво та бути цікавою і корисною їм своїми уміннями. Ситуація, у якій опинилася дівчинка, залишає їй чи не єдиний шлях – демонструвати неприязне ставлення у відповідь. Досліджувана усвідомлює, що якість «зла» є негативною, і не хоче, щоб вона існувала надалі, але оскільки це єдиний перевірений спосіб взаємодії, то у факторній моделі ціннісної свідомості конструкт не прив'язується однозначно до негативного полюсу та в поєднанні з уміннями утворює уніполярний фактор. Як бачимо, високі досягнення не тільки не дозволяють учениці належно задовольнити потребу в визнанні, а й ускладнюють її взаємини з навколишніми та сприяють формуванню негативної особистісної якості.

Закріплення деструктивних стратегій діяльності й взаємодії з навколишніми, поступове формування негативних особистісних якостей у молодших школярів зумовлені відсутністю належних умов для розвитку альтернативних конструктивних стратегій. Логічно припустити, що така ситуація може змінитися на краще, якщо цілеспрямовано розвивати здібності дітей, збагачувати їх досвід конструктивними стратегіями діяльності й взаємодії з навколишніми та формувати у них високий рівень культури взаємного поцінування. У цьому контексті продуктивною є ідея ціннісної підтримки, запропонована О.Л.Музикою. Під ціннісною підтримкою дослідник розуміє систему впливів, які йдуть від референтних осіб і спрямовані на формування або збереження суб'єктних цінностей особистості, за допомогою яких вона реалізує потребу в визнанні шляхом розвитку здібностей, соціальних стосунків і рефлексії [1; 4].

Реалізувати ідею ціннісної підтримки частково вдалося в межах експериментального дослідження рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку навчальних здібностей учнів початкових класів [7]. Ми створили *програму ціннісної підтримки регуляції розвитку навчальних здібностей*, зорієнтовану на актуалізацію в свідомості молодших школярів рефлексивно-ціннісних регуляційних механізмів вищих рівнів. Ця програма базується на використанні 165 українських народних приказок і прислів'їв (паремій) для вирішення проблемних ситуацій у процесі учіння і спрямована на ціннісну підтримку рефлексії навчальної діяльності, рефлексії потреби у визнанні та рефлексії співробітництва.

Для ціннісної підтримки рефлексії учбової діяльності застосовуються прийоми ціннісної підтримки початку, процесу та завершення роботи. За допомогою приказок і прислів'їв підтримуються мотиваційно-вольові зусилля школярів, пов'язані з початком роботи («Добрий початок – половина діла», «Добре начало – половину діла вкачало») та її тривалим продовженням («Аби руки і охота, буде зроблена робота», «Не тим капля камінець довбає, що сильна, а тим, що часто падає», «Доки не впрієш, доти не вмієш»). Паремії допомагають позитивно оцінити завершення діяльності та зорієнтувати учнів на успіхи в майбутньому («Кінець діло хвалить», «Не той гарний, що гарний, а той, що діло зробив», «Роби добре всюди – похвалять тебе люди»).

Ціннісна підтримка рефлексії визнання спрямовується на надання й отримання поцінування в навчальній діяльності та вироблення адекватної оцінки чужих і самооцінки власних досягнень. Вживання прислів'їв та приказок дозволяє школярам звернутися один до одного з пропозицією або проханням поцінувати досягнення («Не той друг, що медом маже, а той, що правду каже», «Про добру роботу добре й говорити»), а також використовуються як засіб поцінування («І коваль, і швець, і на дуді грець», «Працьовитий, як бджілка», «Зробив чисто і гладко, комар носа не підточить»). Варто підкреслити, що застосування паремій дозволяє поцінувати незначні або часткові досягнення, а також роботу низької якості та зорієнтувати дітей на ситуацію успіху в майбутньому («Хоч не гладко, аби міцно», «Хоч не скоро, зате здорово», «Раз не зовсім гаразд, а другий раз краще»). Прислів'я та приказки визначають і загальні правила процедури поцінування досягнень навколишніх та презентації власних досягнень («Не штука ганьбити, штука ліпше зробити», «Шануй людей, то й тебе пошанують», «Хвалися не словами, а ділами»).

Для ціннісної підтримки рефлексії співробітництва використовуються прийоми мотивування спільної діяльності та взаємодопомоги. Прислів'я та приказки використовуються як засіб демонстрації школярам переваг об'єднання спільних зусиль («В гурті і комар сила», «Гуртом можна й море загатити»), схвалення стратегії звернення за допомогою («Хто не знає, нехай людей попитає»), підкреслення впливу характеру взаємовідносин на ефективність діяльності («Дружні сороки орла заклюють», «Берись дружно – не буде сутужно»). Використання паремій також дозволяє налагодити ситуацію надання та отримання допомоги («Добра порада дорожча від золота», «Добрий друг завжди допоможе», «Для доброго друга випряжу коня з плуга»).

Робота за програмою ціннісної підтримки регуляції розвитку навчальних здібностей засобами усної народної творчості здійснювалася безпосередньо на навчальних заняттях. Проблемні ситуації, які мали місце на різних етапах учіння (початку, продовженні чи завершенні роботи), супроводжувалися паремійними коментарями, які учні робили під керівництвом вчителя. Робота була організована таким чином, щоб упродовж одного навчального дня діти отримали ціннісну підтримку рефлексії навчальної діяльності, визнання та співробітництва з боку однокласників принаймні один раз.

Програма ціннісної підтримки регуляції розвитку навчальних здібностей засобами усної народної творчості була впроваджена в навчально-виховний процес Житомирського міського колегіуму та ЗОШ I–III ступенів № 35 м. Житомира. Формувальний експеримент тривав упродовж 2007–2008 н.р. До контрольної та експериментальної груп увійшли по 96 учнів 1–4 класів.

В основу експериментального дослідження впливу ціннісної підтримки на регуляцію розвитку учбових здібностей молодших школярів покладено формуючу стратегію. Експеримент мав якісний між-груповий експериментальний план R_1OO R_2OO ,

де R_1 – експериментальна група; R_2 – контрольна група; X – ціннісна підтримка рефлексії навчальної діяльності, визнання та співробітництва засобами усної народної творчості; O – дослідження рівня розвитку рефлексії здібностей та ціннісної свідомості молодших школярів.

Після впровадження програми ціннісної підтримки ми простежили низку позитивних змін у розвитку рефлексії діяльнісно-операційного, референтного, й особистісно-ціннісного компонентів здібностей учнів початкових класів: у досліджуваних збільшилася кількість навчальних умінь, розширилося коло референтних осіб, зріс рівень усвідомлення розвитку власних здібностей, знизився рівень конфліктності ціннісної свідомості та ін. У плані розвитку особистісних якостей молодших школярів намітилося дві позитивні тенденції. По-перше, в учнів зріс рівень рефлексії негативних особистісних якостей. По-друге, в дітей сформувалися конструктивні стратегії діяльності та взаємодії з навколишніми і закріпилися в свідомості як суб'єктні цінності [7].

Розглянемо детальніше ті зміни, які пов'язані з формуванням особистісних якостей учнів початкових класів. Загальна кількість особистісних якостей, які назвали школярі на II етапі дослідження, збільшилася і в експериментальній, і в контрольній групі. Натомість співвідношення позитивних і негативних особистісних якостей змінилося. Поряд із конструктивними стратегіями діяльності та взаємодії з навколишніми («наполегливий», «доброзичливий»), досліджувані експериментальної групи стали краще відрефлексовувати деструктивні стратегії («лінивий», «жадібний»), що є ознакою розвитку рефлексії та зростання рівня критичності, а відтак передумовою для самовиховання й саморозвитку. Вищі показники рефлексії негативних особистісних якостей, порівняно з результатами, отриманими на I етапі дослідження, продемонстрували 58,33% школярів, які взяли участь у програмі ціннісної підтримки регуляції розвитку здібностей, та 33,33% учнів, які склали контрольну групу.

Усвідомлення молодшими школярами деструктивних стратегій діяльності та взаємодії з навколишніми може спровокувати негативні переживання і, відповідно, включення захисних механізмів. За умови ціннісної підтримки розвиток рефлексії сприяє оптимізації діяльності та налагодженню міжособистісних стосунків.

Тенденцію до появи та закріплення в свідомості молодших школярів конструктивних стратегій діяльності і взаємодії з навколишніми, формування позитивних особистісних якостей проілюструємо на прикладі факторної моделі ціннісної свідомості досліджуваної С.А., отриманої після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку навчальних здібностей (рис. 2).

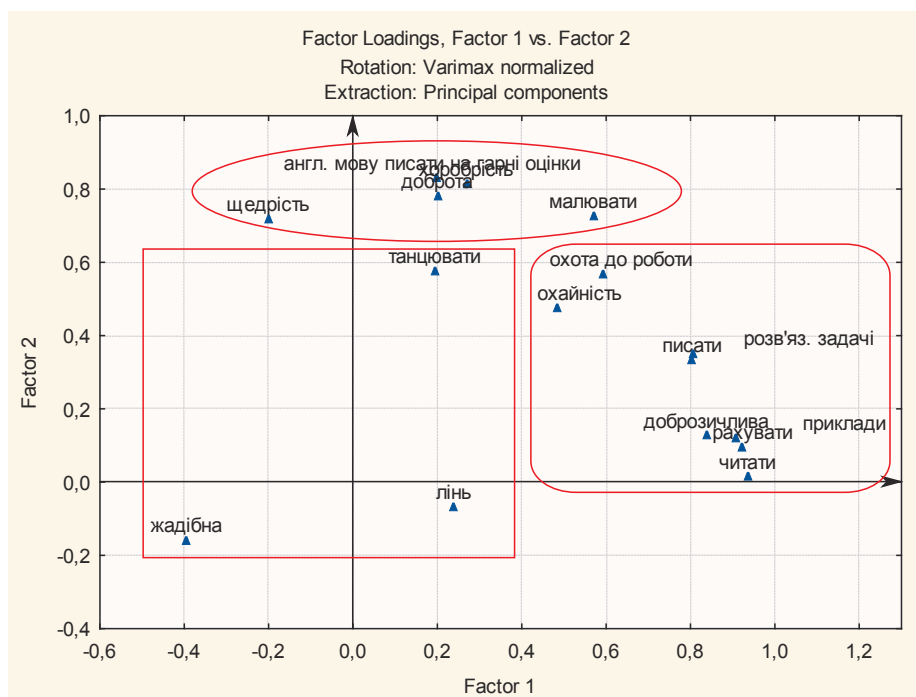


Рис. 2. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної С.А. після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку навчальних здібностей (4 клас, високий рівень успішності)

У результаті факторного аналізу було виокремлено один біполярний та два уніполярні фактори. Перший біполярний фактор пояснює 47,74% дисперсії. На позитивному полюсі його об'єднують актуальні вміння та якості «читати» (0,93), «рахувати» (0,92), «розв'язувати приклади» (0,90), «розв'язувати задачі» (0,80), «писати» (0,80), «охота до роботи» (0,59), «охайність» (0,48) та бажана якість «доброзичлива» (0,84). Негативний полюс фактора утворений особистісною якістю «жадібна» (-0,39).

Другий уніполярний фактор описує 15,56% дисперсії. Його навантажують актуальні вміння та якості: «англійську мову писати на гарні оцінки» (0,82), «малювати» (0,72), «хорообрість» (0,81), «доброта» (0,77) та «щедрість» (0,71).

Третій уніполярний фактор пояснює 10,04% дисперсії. Він утворений бажаним умінням «танцювати» (0,64) та негативною особистісною якістю «лінь» (0,76).

Найбільш суб'єктивно значущою в плані отримання визнання для досліджуваної залишилася сфера навчальної діяльності. Кількість і перелік навчальних умінь, які виокремила школярка, суттєво не змінилися, але ці вміння набули тісних кореляційних зв'язків із конструктивними стратегіями діяльності та взаємодії, що значно розширило можливості дівчинки задовольнити потребу в визнанні.

Взаємне поцінування школярами досягнень один одного та надання допомоги в процесі навчальної діяльності посприяли формуванню в досліджуваної нової конструктивної стратегії «доброзичлива». Підкреслимо, що згадана особистісна якість має значущі кореляційні зв'язки з навчальними вміннями «розв'язувати приклади» ($p=0,81$), «читати» ($p=0,78$), «рахувати» ($p=0,75$), «писати» ($p=0,63$) та розв'язувати задачі» ($p=0,59$). Отже, вона є не декларованою, а власною цінністю школярки, що формується в процесі діяльності та взаємодії з навколишніми. Конструкт «доброзичлива» навантажує лише один фактор і ще не набув характеристик суб'єктної цінності повною мірою. Разом з тим зазначена стратегія вже підкріплена діяльнісними засобами та складає альтернативу деструктивній стратегії «зла», яку школярка виокремила на етапі первинного дослідження (див. рис. 1).

Підкріплення моральнісних цінностей діяльнісними можемо простежити також на прикладі якості «доброта». На етапі первинного дослідження школярка вважала доброю таку людину, яка демонструє приязне ставлення до навколишніх, але не використовує для цього особливих діяльнісних засобів: «Коли погана людина штовхнула когось, то добра людина допоможе піднятися». На етапі повторного дослідження дівчинка виокремлює й описує згадану якість у контексті застосування власних умінь: «Погана людина – вона жадібна, нікому нічого не дає і не допомагає, а добра дає, не жаліє. Якщо комусь треба допомогти, то я можу це зробити. Коли ми робили маски, то Володимир П. не міг приклеїти дощик, і я допомогла».

Після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку навчальних здібностей у школярки зросла готовність до ціннісного обміну. Про це свідчать тлумачення особистісних якостей «доброзичлива», «доброта», «щедрість» і спонтанні коментарі в процесі роботи: «якщо ти комусь допоміг, то й тобі хтось допоможе...», «ти комусь позичив річ, то й тобі можуть позичити...», «якщо мене про щось попросять, а я відмовлю, то потім і мені відмовлять. Є таке прислів'я: «Зроби добро, добро і повернеться».

На нашу думку, такі відповіді свідчать про те, що школярка використовує конструктивні стратегії взаємодії переважно з метою налагодження доброзичливих взаємин з навколишніми, а не у відповідь на попереднє приязне ставлення з їхнього боку. Дівчинка займає активну позицію щодо налагодження ситуацій ціннісної підтримки, і це значно розширює її можливості впливати на характер взаємин з навколишніми.

Варто підкреслити й те, що досліджувана для підкріплення власної позиції в ситуації обґрунтування конструктивних стратегій взаємодії використала приказку, що не входила до переліку 165 паремій програми ціннісної підтримки. На нашу думку, це свідчить про дві позитивні тенденції. По-перше, школярка свідомо використовує засоби усної народної творчості для саморегуляції. По-друге, систематичне застосування приказок і прислів'їв у навчально-виховному процесі зробило дівчинку чутливою до таких засобів. Вона навчилася самостійно виокремлювати їх у мовленні навколишніх (поза експериментальною ситуацією) й використовувати у відповідних (релевантних) ситуаціях.

Поряд із конструктивними стратегіями взаємодії в ціннісній свідомості школярки з'явилися нові конструктивні стратегії діяльності: «охайність» та «охота до роботи». Зазначені якості навантажують обидва фактори на рівні 0,47-0,59 та мають тісні кореляційні зв'язки з іншими конструктами. Це надає їм характеристик суб'єктних цінностей. В умовах взаємного підкріплення якостей та умінь ціннісна свідомість досліджуваної набуває цілісності та інтегрованості.

Первинне дослідження показало, що рівень рефлексії особистісних якостей (особливо тих, що відображають діяльнісні аспекти розвитку здібностей) у молодшому шкільному віці значно нижчий, ніж рівень рефлексії вмінь. З огляду на це, поява й закріплення в ціннісній свідомості учениці стратегій діяльності є особливо вагомим здобутком, який є доказом того, що впровадження програми ціннісної підтримки дійсно дозволило створити середовище, сприятливе для формування й закріплення конструктивних стратегій організації діяльності.

Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної відображає також ситуативні аспекти розвитку здібностей. Можна помітити, що уміння чи якість набувають характеристик деструктивної або конструктивної стратегії лише в поєднанні з іншими вміннями та якостями. Конструкт «танцювати» має тісний кореляційний зв'язок з якістю «лінь». Дівчинка усвідомлює, що заняття танцями часом бувають втечею від складніших або менш привабливих діяльностей, а отже, в цілому негативно впливають на поцінування з боку навколишніх: «Коли я не хочу робити уроки, то я дивлюся телевизор або танцюю... це погано, бо якщо не зробиш домашні завдання, то можеш отримати двійку». З іншого боку, конструкт «танцювати» пов'язаний з вміннями «малювати», «писати англійську на гарні оцінки» та якостями «хорообрість» і «охота до роботи». Очевидно, зазначена діяльність у ціннісній свідомості дівчинки представлена також як альтернативний варіант розвитку здібностей поза сферою навчальної діяльності.

Отже, ціннісна підтримка регуляції розвитку навчальних здібностей засобами усної народної творчості дозволила створити середовище, сприятливе для задоволення потреби у визнанні і, відповідно, для формування позитивних особистісних якостей. За таких умов у досліджуваної зникла необхідність вдаватися до деструктивних стратегій взаємодії з навколишніми. Це позитивно вплинуло як на розвиток здібностей, так і на становлення особистості учениці загалом.

Висновки. Передумовою для формування негативних особистісних якостей у молодшому шкільному віці є обмежені можливості дітей для належного задоволення потреби у визнанні. У зв'язку з цим учні початкових класів вдаються до самоствердження через знецінення досягнень навколишніх та їх приниження.

Одним із шляхів формування позитивних особистісних якостей молодших школярів може бути ціннісна підтримка регуляції розвитку навчальних здібностей засобами усної народної творчості. Завдяки ціннісній підтримці рефлексії навчальної діяльності, рефлексії визнання та рефлексії співробітництва формується середовище з високим рівнем культури поцінування досягнень, у якому діти вміють і бажають поціновувати досягнення один одного. Створюються сприятливі умови для розвитку здібностей та особистісного зростання учнів початкових класів.

Література:

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Іванчук Марія Георгіївна ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 43 с.
3. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Карпенко Зіновія Степанівна ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 37 с.
4. Музика О.Л. Розвиток у дітей здібностей та обдарованості в позашкільних навчальних закладах / Олександр Леонідович Музика // Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості в умовах позашкільних навчальних закладів : зб. матеріалів наук.-практ. конф. – К. : Грамота, 2006. – Ч.2. – С. 122–129.
5. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту / Олександр Леонідович Музика // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.І. – С. 137–143.
6. Музика О.Л. Ціннісна регуляція суб'єктної активності особистості / Олександр Леонідович Музика // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / [за ред. академіка С.Д. Максименка]. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26, в 4-х томах, т. 3. – С.168–173.
7. Никончук Н.О. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Никончук Наталія Олександрівна. – К., 2009. – 282 с.
8. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в дитячому віці : [монографія] / Роман Володимирович Павелків. – Рівне : Волинські обереги, 2004. – 248 с.

УДК 159.123.2:159.928.22:372.3

Ю. В. Паненкова

ЗАКОНОМІРНОСТІ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті представлено результати теоретичного аналізу та експериментально-діагностичного дослідження чинників адаптації обдарованих дітей в освітньому середовищі. Визначено закономірності адаптаційного процесу обдарованих дітей.

Ключові слова: обдарованість, обдарована дитина, адаптація, чинники адаптації, профілі адаптованості, закономірності адаптації.

В статье представлены результаты теоретического анализа и экспериментально-диагностического исследования факторов адаптации одарённых детей в образовательной среде. Определены закономерности адаптационного процесса одарённых детей.

Ключевые слова: одарённость, одарённый ребёнок, адаптация, факторы адаптации, профили адаптивости, закономерности адаптации.

In article presents results of the theoretical analysis and experimental-diagnostic research factors of gifted children's adaptation in educational enviroment. The patterns of gifted children's adaptation process are determined.

Keywords: gift, gifted child, adaptation, factors of adaptation, adaptation profiled, patterns of adaptation.

Постановка проблеми. Психологічне діагностування обдарованості і чинників адаптації є важливою умовою запобігання дезадаптації обдарованих дітей та основою здійснення дієвої психологічної допомоги у подоланні їх дезадаптаційних станів. Результати діагностичного дослідження озброюють психолога знаннями про особливості, рівні функціонування та закономірності адаптаційних процесів обдарованих дітей в освітньому середовищі, вказуючи правильних напрямків в ідентифікації обдарованості та пошуку засобів психологічної допомоги дитячій обдарованій особистості.

У вітчизняній психологічній науці та практиці існує низка не вирішених питань, пов'язаних з ідентифікацією обдарованих дітей, діагностикою чинників адаптації обдарованих дітей та виявленням закономірностей їхньої адаптації в освітньому середовищі.

Мета публікації полягає в аналізі взаємозв'язків і взаємозалежностей між адаптованістю, домінантними особистісними рисами, самооцінкою, рефлексією та ціннісною свідомістю обдарованих дітей.

Теоретичний аналіз та результати дослідження проблеми. Аналіз наукової літератури з проблем обдарованості й адаптації особистості дає підставу вважати, що підходи до дослідження обдарованості та адаптації обдарованих дітей повинні будуватися на положенні про цілісність та інтегративність дитячої особистості, відповідати принципам і стандартам сучасної психологічної науки. При цьому важливо зазначити, що, хоча обдарованість дуже тісно пов'язана з рівнем розвитку здібностей, її не можна ототожнювати з рівнем розвитку однієї чи декількох здібностей. Обдарованість – це завжди системна якість, в якій інтегровані і пізнавальна, і емоційна, і особистісна сфери свідомості дитини. У випадку, наприклад, з інтелектуальною або академічною (навчальною) обдарованістю – це, як мінімум, єдність пізнавальної потреби, емоційної включеності, мотивації і здатності до регуляції своїх дій. Тому прояв і розвиток обдарованості нерозривно зв'язані з розвитком психофізіологічної, вольової, емоційної та інших сфер психіки дитини і з процесами її адаптації. У зв'язку з цим у різних дітей і в різному віці обдарованість виявляє себе по-різному і з більшим ступенем індивідуальності. На думку А.І.Грабовського, обдарованість у дитячому віці можна розглядати лише як потенціал психічного розвитку щодо наступних етапів життєвого шляху особистості. Тому краще вживати словосполучення «дитина з ознаками обдарованості» [2].

Ситуацію з виявленням ознак обдарованості дуже вдало характеризує відома вчена в галузі обдарованості Н.Б.Шумакова: «Існує велика кількість «переліку» основних ознак обдарованості, в яких відображаються особливості обдарованих дітей, які проявляються ними в їхньому реальному житті і діяльності. Як правило, наявність таких ознак можна оцінити в процесі спостереження за особливостями поведінки дитини. Складність полягає в тому, що самі ознаки обдарованості різноманітні і дуже залежать від соціокультурного середовища. Це породжує значні розбіжності в уявленнях про те, що повинно бути включене в «перелік» особливостей обдарованих дітей, а що ні, які ознаки обов'язково повинні проявлятися, а які ні. Найбільш продуктивною, на наш погляд, можна вважати таку позицію в цьому питанні, згідно якої наявність хоча б однієї із виділених ознак повинна привертати увагу спеціаліста і спонукати його до ретельного і тривалого аналізу конкретного випадку» [12].

Сучасний американський психолог Дж. Рензуллі вважає, що обдарованість визначають три основні характеристики [13]:

- пізнавальна мотивація;
- досить високий рівень інтелектуального розвитку;
- здатність до творчості (креативності).

При цьому зауважимо, що Дж. Рензуллі пропонує вважати обдарованими не тільки того, хто за трьома основними показниками перевищує однолітків, а й того, хто демонструє високий рівень хоча б за одним з них. На наш погляд, все це дуже важливо, оскільки з'являється можливість значно розширити контингент обдарованих порівняно з тим невеликим відсотком дітей, яких виявляють окремо за допомогою тестів інтелекту, креативності чи досягнень.

Необхідні об'єктивні критерії успішної ідентифікації обдарованих дітей та їхньої адаптації в умовах освітнього середовища. Як зауважує О.Л.Музика, навряд чи є продуктивною і взагалі можливою тестова ідентифікація обдарованості, що основана на вимірюванні окремих показників розвитку здібностей. Такі показники, як феноменальна пам'ять, висока креативність, високий інтелект можуть існувати за повної відсутності обдарованості. Природно, що виникає питання про критерії виявлення обдарованості. Значні досягнення в діяльності – ось чи не єдиний вагомий критерій розпізнавання обдарованості. Високими досягненнями вважають такі досягнення учнів, які різко виділяють їх з-поміж контактного оточення. Ідентифікаційними ознаками для обдарованості можна вважати такі об'єктивні показники, як перемоги на олімпіадах та конкурсах різного рівня. Тому сьогодні найпопулярнішим і найдієвішим методом виявлення і розвитку обдарованих дітей є проведення конкурсів різних рівнів. Адже конкурсна діяльність відкриває широкі можливості створення оптимальних умов для розпізнавання індивідуальних здібностей та розвитку вольових і комунікативних якостей обдарованої дитини. З психологічної точки зору важливим є те, що обдарована особистість завдяки своїм досягненням виділяється у контактній групі; обдарованість змінює соціальні стосунки і саму соціальну ситуацію розвитку особистості [4].

Психодіагностика обдарованості знаходиться в постійному пошуку новітніх підходів та технологій, які дали б змогу краще вирішувати проблеми вивчення феномену обдарованості. Продуктивними у роботі з обдарованими дітьми є моніторингові дослідження на різних рівнях та біографічний метод дослідження і розвитку здібностей. Так, провідні науковці з питань освітнього моніторингу О.Ляшенко і Т.Лукіна зазначають, що моніторинг у системі освіти є передусім системною процедурою, яка не обмежується контрольною функцією. Вона полягає не лише у відстеженні стану певного суб'єкта освітньої діяльності, а більше спрямована на з'ясування чинників, які потрібні для його розвитку, зміни ситуації тощо, що може призвести до подальших змін у розвитку особистості, зокрема обдарованої дитини [7; 8].

Опираючись на дані біографічного методу, на думку В.О.Моляко і О.Л.Музики, можна здійснити біографічний аналіз процесу становлення і розвитку обдарованості через:

- констатацію чимось вираженої обдарованості;
- виявлення принципово важливих та значущих періодів у житті обдарованої дитини та встановлення зв'язків між ними;
- вивчення особливостей макро– і мікросередовища обдарованої дитини та їх вплив на її творчу діяльність;
- вивчення індивідуального стилю творчої діяльності обдарованої дитини – його витоків, форм та особливостей прояву, реагування на різноманітні ускладнюючі умови, бар'єри, перешкоди;
- встановлення, наскільки це можливо, як впливає обдарованість досліджуваної дитини на її оточення, а оточення на обдарованість [4].

Опираючись на концептуальні моделі обдарованості Д.Б. Богоявленської, В.М. Дружиніна, О.І. Кульчицької, Н.С. Лейтеса, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, Дж. Рензуллі, В.Д. Шадрикова, Н.Б. Шумакової [1; 3; 5; 6; 9; 10; 13; 11; 12], вважаємо, що поряд з отриманням широкої інформації про досліджуваних шляхом опитування і виявленням досягнень у діяльності, важливо дослідити такі ознаки обдарованості, як підвищену пізнавальну активність, кмітливість, творчість, що є показниками інтелектуального розвитку дітей, застосовуючи опитувальник визначення пізнавальної активності та шкільної мотивації Н.Г. Лусканової, тест кмітливості В.Д.Шадрикова, тест «Віддалені асоціації», невербальна модифікація тесту А.Медника.

Для діагностики адаптації обдарованих дітей нами використана методика А.В.Фурмана, основу якої становить тест-опитувальник «Наскільки адаптований Ти до життя?». Методика дає змогу дослідити адаптованість обдарованих дітей на всіх можливих рівнях її функціонування, охоплює все актуальне поле життєдіяльності дитини, визначає межі високої і низької адаптованості, сприятливі й несприятливі ситуації розгортання адаптаційних процесів, вказує на найважливіші напрямки функціонування Я-концепції особистості та програмує найкращі психосоціальні умови її розвитку залежно від того чи іншого психологічного портрета особистісної адаптованості.

Поглибленому психологічному аналізу підлягали різні рівні функціонування трьох видів адаптаційних процесів-показників дитячої особистості:

- 1) адаптованість (дуже висока, висока, середня, низька);
- 2) неадаптованість (неочевидна (псевдоадаптованість), очевидна);
- 3) дезаптованість (ситуативна, стійка очевидна, критична).

Для вирішення завдань дослідження чинників адаптації обдарованих дітей в освітньому середовищі ми створили комплекс психодіагностичних методик, релевантних меті і завданням дослідження, до якого ввійшли новітні і традиційні надійні й валідні методики. Це тестові і проєктивні методики, що є важливим і об'єктивно необхідним інструментом відстеження пристосованості обдарованої дитини в цілому, оскільки дає розгорнуту картину її взаємодії із соціумом. Серед них: проєктивні методики «Неіснуюча тварина» та «Малюнок людини», діагностика вад особистісного розвитку (ДВОР) З.С.Карпенко, опитувальник для виявлення самооцінки Г.М.Казанцевої, рефлексивний опитувальник Т.П.Скрипкіної «Довіра до себе», методика Т.В.Дембо-С.Я.Рубінштейн, модифікована Ю.О.Бабаян для виявлення ціннісної свідомості.

Вибірка досліджуваних становила 109 обдарованих дітей 7 – 10-річного віку.

Як показали результати дослідження, показники пізнавальної активності, кмітливості і творчості є досить високими у обдарованих дітей. Так, за методикою Н.Г.Лусканової, високий рівень пізнавальної активності виявлено у 89 обдарованих дітей, що становить 82% від загальної кількості обдарованих дітей; середній рівень пізнавальної активності – у 16 обдарованих дітей, що становить 15% від загальної кількості обдарованих дітей; низький рівень пізнавальної активності – у 4 обдарованих дітей, що становить 3% від загальної кількості обдарованих дітей.

За методикою В.Д.Шадрикова, високий рівень кмітливості виявлено у 81 обдарованої дитини, що становить 75% від загальної кількості обдарованих дітей; середній рівень кмітливості – у 21 обдарованої дитини, що становить 19% від загальної кількості обдарованих дітей; низький рівень кмітливості – у 7 обдарованих дітей, що становить 6% від загальної кількості обдарованих дітей.

За методикою А.Медника, високий рівень творчості виявлено у 80 обдарованих дітей, що становить 74% від загальної кількості обдарованих дітей; середній рівень творчості – у 24 обдарованих дітей, що становить 22% від загальної кількості обдарованих дітей; низький рівень творчості – у 5 обдарованих дітей, що становить 4% від загальної кількості обдарованих дітей.

Табличні дані свідчать, що в адаптованих обдарованих дітей тривожність, імпульсивність, агресивність, замкнутість і невпевненість виражені слабо, і в незначній кількості дітей (низький рівень тривожності виявлено у 13% обдарованих дітей, середній рівень імпульсивності – у 1%, низький рівень імпульсивності – у 12%, середній рівень агресивності – у 2%, низький рівень агресивності – у 11%, низький рівень замкнутості – у 12%, низький рівень невпевненості – в 11%) (табл. 1).

Таблиця 1

Кількісний розподіл обдарованих дітей за індивідуальними інваріантами розвитку адаптованості – рівнями тривожності, імпульсивності, агресивності, замкнутості, невпевненості (проєктивна методика «Неіснуюча тварина», проєктивна методика «Малюнок людини», ДВОР; у відсотках)(n = 109)

Обдаровані діти	Загальна кількість	Вад особистісного розвитку														
		Тривожність			Імпульсивність			Агресивність			Замкнутість			Невпевненість		
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Адаптовані	86	–	–	12,8	–	1,2	11,6	–	2,3	10,5	–	–	11,6	–	–	10,5
Неадаптовані	11	54,5	45,5	–	63,6	36,4	–	72,7	27,3	–	81,8	18,2	–	72,7	27,3	–
Дезадаптовані	12	100,0	–	–	100,0	–	–	100,0	–	–	100,0	–	–	100,0	–	–

У неадаптованих обдарованих дітей (11) тривожність, імпульсивність, агресивність, замкнутість і невпевненість виражені досить сильно (високий рівень тривожності виявлено у 55% обдарованих дітей, середній рівень тривожності – у 45%, високий рівень імпульсивності – 64%, середній рівень імпульсивності – 36%, високий рівень агресивності – у 73%, середній рівень агресивності – у 27%, високий рівень замкнутості – у 82%, середній рівень замкнутості – у 18%, високий рівень невпевненості – у

73%, середній рівень невпевненості – у 23%) (табл. 1).

Усі дезадаптовані обдаровані діти (12) мають високий рівень тривожності (100%), високий рівень імпульсивності (100%), високий рівень агресивності (100%), високий рівень замкнутості (100%), високий рівень невпевненості (100%) (табл. 1). Яскраво ілюструють високу тривожність малюнки, виконані дітьми («Малюнок неіснуючої тварини», «Малюнок людини»), – це жирні лінії з натиском, затемнення фігури, штрихові лінії, зображення очей.

За результатами нашого дослідження, більшість адаптованих обдарованих дітей мають адекватну самооцінку (76%), добре розвинену рефлексію (63%) та сформовану ціннісну свідомість (75,6%). У всіх неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей – низька самооцінка (100%), низький рівень рефлексії (100%) і ціннісної свідомості (100%) (табл. 2).

Таблиця 2

Кількісний розподіл обдарованих дітей за індивідуальними інваріантами розвитку самооцінки, рефлексії і ціннісної свідомості (опитувальник дослідження самооцінки Г.М.Казанцевої; рефлексивний опитувальник Т.П.Скрипкіної «Довіра до себе»; методика Т.В.Дембо-С.Я.Рубінштейн, модифікована Ю.О.Бабаян для виявлення ціннісної свідомості; у відсотках) (n = 109)

Обдаровані діти	Загальна кількість	Компоненти образу Я обдарованої дитини								
		Самооцінка			Рефлексія			Ціннісна свідомість		
		Висока	Адекватна	Низька	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Адаптовані	86	17,4	75,6	7,0	29,1	62,8	8,1	10,5	75,6	13,9
Неадаптовані	11	–	–	100,0	–	–	100,0	–	–	100,0
Дезадаптовані	12	–	–	100,0	–	–	100,0	–	–	100,0

У контексті означеної проблеми, за результатами дослідження ознак обдарованості (пізнавальна активність, кмітливість, творчість), релевантних позитивних і негативних особистісних рис (комунікативність, впевненість, тривожність, імпульсивність, агресивність), самооцінки, рефлексії, ціннісної свідомості, нами побудовано профілі адаптації обдарованих дітей (адаптованих, неадаптованих і дезадаптованих), (усереднені показники у відсотках за стандартними рівнями – низький, середній, високий) (рис. 1).

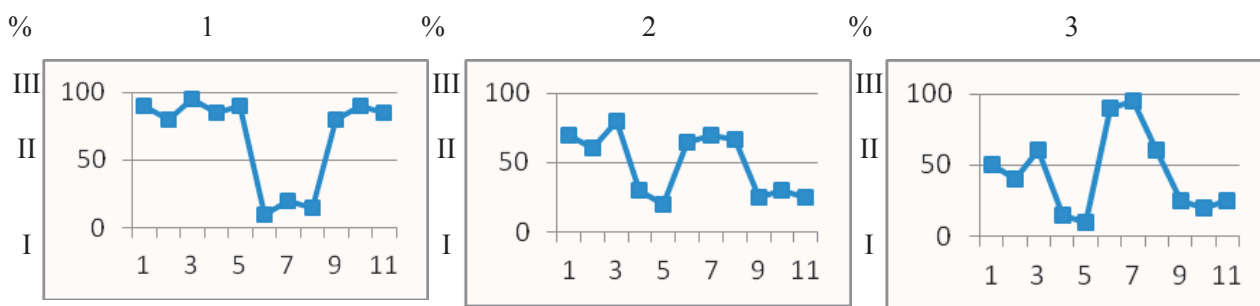


Рис. 1. Профілі адаптованості (усереднені показники у %) обдарованих дітей

Примітка: 1. На осі абсцис – показники адаптованості (за шкалами опитувальників): 1 – пізнавальна активність, 2 – кмітливість, 3 – творчість, 4 – комунікативність, 5 – впевненість, 6 – тривожність, 7 – імпульсивність, 8 – агресивність, 9 – самооцінка, 10 – рефлексія, 11 – ціннісна свідомість; на осі ординат – рівні показників адаптованості: I – низький рівень, II – середній рівень, III – високий рівень (у відсотках за стандартною рівневою шкалою: низький рівень – 0 – 39%, середній рівень – 40 – 79%, високий рівень – 80 – 100%).

2. Профілі: 1 – адаптовані обдаровані діти, 2 – неадаптовані обдаровані діти, 3 – дезадаптовані обдаровані діти.

Психологічний аналіз кожного профілю здійснювався у такій послідовності: 1) визначалися загальні показники адаптованих, неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей за шкалами засто-

сованих тестів-опитувальників; 2) узагальнювалися і обчислювалися середньостатистичні показники адаптованих, неадаптованих і дезадаптованих обдарованих дітей за такими шкалами тестів-опитувальників: пізнавальна активність, кмітливість, творчість, комунікативність, впевненість, тривожність, імпульсивність, агресивність, самооцінка, рефлексія, ціннісна свідомість; 3) порівнювалися показники контрольної та експериментальної груп.

Як видно з графічного зображення (рис. 1), адаптовані обдаровані діти мають високу пізнавальну активність і творчість, достатньо кмітливі, комунікабельні і впевнені, у них адекватна самооцінка, добре розвинена рефлексія, сформована ціннісна свідомість, тривожність, імпульсивність і агресивність виражені слабо; неадаптовані обдаровані діти проявляють пізнавальну активність і кмітливість, є творчими, проте замкнутими і невпевненими, мають низьку самооцінку та недостатньо сформовані рефлексію і ціннісну свідомість, тривожність, імпульсивність і агресивність досить сильно виражені; дезадаптовані обдаровані діти проявляють пізнавальну активність, кмітливість і творчість, однак замкнуті і невпевнені, мають досить низьку самооцінку, несформовану рефлексію і ціннісну свідомість, є дуже тривожними і імпульсивними при помірній агресивності.

Виходячи з того, що дослідження адаптованості обдарованих дітей здійснювалося на основі методики А.В.Фурмана «Наскільки адаптований Ти до життя», нас цікавили взаємозв'язки і взаємозалежності між адаптованістю та змінними (пізнавальною активністю, кмітливостю, творчістю, комунікативністю, впевненістю, тривожністю, імпульсивністю, агресивністю, самооцінкою, рефлексією, ціннісною свідомістю) і між самими змінними. Кореляційні зв'язки нами були об'єднані за трьома групами досліджуваних обдарованих дітей: адаптованими, неадаптованими, дезадаптованими.

На основі кореляційного аналізу (коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона) та профілей адаптованості нами виявлені такі **закономірності** адаптації обдарованих дітей в освітньому середовищі:

- чим вищий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим вищими є їхня пізнавальна активність, кмітливість, творчість; а чим нижчий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим нижчі у них пізнавальна активність, кмітливість, творчість;

- чим вищий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим вищими є у них комунікативність і впевненість; а чим нижчий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим нижчі у них комунікативність і впевненість (домінує замкнутість і невпевненість);

- чим вищий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим нижчими у них є тривожність, імпульсивність, агресивність; а чим нижчий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим вищими є тривожність, імпульсивність, агресивність;

- чим вищий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим вищий у них рівень самооцінки, рефлексії, ціннісної свідомості; а чим нижчий рівень адаптованості обдарованих дітей, тим нижчий і рівень самооцінки, рефлексії, ціннісної свідомості;

- в адаптаційному процесі обдарованих дітей семантичну спорідненість утворюють: 1) пізнавальна активність, кмітливість, творчість; 2) комунікативність, впевненість; 3) тривожність, імпульсивність, агресивність; 4) самооцінка, рефлексія, ціннісна свідомість.

Література:

1. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одарённости / Д.Б.Богоявленская // Вопр. психол. – 2004. – № 4. – С. 46-68.
2. Грабовский А.И. Виды детской одарённости / А.И.Грабовский // Обдарована дитина, 2004. – № 4. – С. 38-46.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Рута, 2006. – 329 с.
5. Кульчицька О.І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О.І.Кульчицька // Обдарована дитина, 2004. – №8. – С. 2-9.
6. Лейтес Н.С. О признаках детской одарённости / Н.С.Лейтес // Вопр. психол. – 2003. – № 4. – С. 13-19.
7. Лукіна Т. Види моніторингових досліджень / Т.Лукіна // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи. – К.: КІС, 2004. – С. 40-47.
8. Ляшенко О. Концептуальні засади моніторингу якості освіти / О.Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи. – К.: КІС, 2004. – С. 21-28.
9. Матюшкин А.М. Загадки одарённости. Проблемы практической диагностики / А.М.Матюшкин. – М.: «Школа–Пресс», 1993. – 128 с.
10. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости / В.А.Моляко // Вопр. психол. – 1994. – № 5. – С. 86-95.
11. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д.Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 216 с.
12. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одарённых детей в школе / Н.Б.Шумакова // Учителю об одарённых детях. – М.: Просвещение, 1997. – С. 203-233.
13. Renzulli J.S. What makes giftedness? Reexamining a definition / J.S.Renzulli // Phi Delta Kappan, November 1978, 60. – P. 180-184.

УДК:159.9:37.015.3

Ю.С. Плиска

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ В КУЛЬТУРНІЙ ПАРАДИГМІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто диференціацію когнітивної сфери в культурній парадигмі вчителя та проілюстровано відмінності в когнітивних схемах, у способах отримання та переробки інформації в педагогічній взаємодії. Автор також наголосив на врахуванні особливостей узагальнених абстракцій теоретичного мислення та ролі порівняння у формуванні самооцінки. Стаття також відображає окремі аспекти культурної парадигми вчителя з позиції його можливостей, з концептуального розуміння процесів навчання та виховання як двосторонньої активної взаємодії вчителя і учнів.

Ключові слова: педагогічна культура вчителя, когнітивна сфера, самооцінка.

В статье рассмотрено дифференциацию когнитивной сферы в культурной парадигме учителя и проиллюстрировано различия в когнитивных схемах, в способах получения и переработки информации в педагогическом взаимодействии. Автор также подчеркнул на учете особенностей обобщенных абстракций, теоретического мышления и роли сравнения в формировании самооценки. Статья также отражает отдельные аспекты культурной парадигмы учителя с позиции его возможностей, с концептуального понимания процессов обучения и воспитания как двустороннего активного взаимодействия учителя и учащихся.

Ключевые слова: педагогическая культура учителя, когнитивная сфера, самооценка.

The paper considers the cognitive differentiation in the cultural paradigm of the teacher and illustrated herein the differences in cognitive schemas in the methods of obtaining and processing information in a pedagogical interaction. The author also emphasized on the account, the characteristics of generalized abstractions of theoretical thinking and the role of comparison in the formation of self-esteem. The article reflects some aspects of the cultural paradigm of the teacher from the perspective of its capabilities, with a conceptual understanding of the processes of training and education as an active a bilateral interaction between teacher and students.

Keywords: pedagogical culture of the teacher, the cognitive sphere, self-esteem.

Будь-яка пізнавальна діяльність – педагогічна, художня, економічна, політична – завжди потребує необхідності розгляду якісної своєрідності її когнітивних схем.

Під когнітивними схемами ми розуміємо, перш за все, особливості вичленення й опрацювання індивідом інформації при розв'язуванні пізнавально-професійних задач, спрямованих на стимулювання його пізнавально-професійної активності. Когнітивні схеми формуються під впливами віку, навчання, індивідуально-психологічних особливостей, безпосередньо професійної діяльності. Їх слід розглядати як внутрішні психолого-педагогічні умови, що впливають на процес і успішне виконання тієї чи іншої пізнавально-професійної діяльності. Диференціацію когнітивної сфери як необхідний фактор здійснення успішної діяльності відзначали такі видатні педагоги та психологи, як: К.Ушинський, В.Давидов, С.Захарова, Г.Уїткін, П.Зінченко, Дж.Брунер, У.Нейсер, І.Сеченов, І.Тихомирова, С.Максименко, І.Малафійк, М.Бродський, та інші. У працях вищезазначених авторів відмічається, що різні умови глибини аналізу матеріалу можливо створювати не тільки різними інструкціями, що розкривають спосіб роботи з матеріалом, але й те, що різна глибина аналізу виникає за рахунок внутрішніх психологічних умов – неоднакового розвитку і якісної своєрідності когнітивних схем у різних індивідів. У нашій роботі ми робимо спробу розглянути деякі показники такої якісної особливості когнітивних схем, як їх диференціація, що, своєю чергою виступає необхідною складовою високої культури вчителя. Зупинимося на загальнотеоретичних положеннях. Як відомо, когнітивний стиль «полезалежності-полenezалежності», або більш широко, «психологічної диференціації», дозволяє оцінити залежність сприймання від організації, перцептивного поля, здатність до перцептивного вичленення, а в більш широкому аспекті – здатність діяти незалежно від включеного контексту і взагалі зовнішніх референтів.

Цікаво, що при полезалежному когнітивному стилі у сприйманні домінує ціле, а частини сприймаються як недостатньо диференційовані. Незалежно від поля, частини сприймаються як окремі, а ціле – як структуроване. Таким чином, у вчителів, що відрізняються за ступенем полезалежності, виникає можливість передбачити різний аналіз матеріалу, що сприймається в розумінні його розбиття та виділення з контексту. При різному розвитку та співвідношенні інформації передбачається різниця в когнітивних тактиках, що пов'язана з різними рівнями обробки інформації. На думку деяких педагогів (Н.І.Чуприкова), різниця між учителями художнього та мислительного типів проявляється в глибині такого розділення явищ внутрішнього та зовнішнього світу, де провідним чинником є слово. Узагальнення на першосигнальному рівні ґрунтується на цілісному паттерні збуджень, а з допомогою слова відбувається дроблення, розчленування цілісного чуттєвого відображення дійсності. Узагальненню на

другосигнальному рівні передус велика глибина аналітичного розчленування матеріалу, який сприймається. Різниця в когнітивних схемах, у способах отримання та переробки інформації впливає на особливості еталонів пам'яті, що становить життєвий досвід вчителя, і факторів, що визначають його когнітивну тактику самостійної орієнтації в новому, незнайомому йому матеріалі. Однак говорячи про когнітивну сферу в культурній парадигмі вчителя, слід відзначити, що ця парадигма передбачає не тільки знання та вміння в безпосередній педагогічній діяльності власне вчителя, але й особливості когнітивної сфери та її диференціації в такій специфічній діяльності як учіння, тобто діяльності власне учня. Тут слід враховувати, що на успішність навчання розпізнаванню стилістичних категорій можуть вплинути не тільки категорії перцептивної абстракції, що полягають у самостійному виділенні тих або інших характеристик стилю як роздільних ознак, але й ефективність способів оперування з уже виділеними ознаками.

Наведені міркування можуть бути корисними вчителям тому, що з них випливає необхідність формування в школярів роздільності когнітивної сфери з метою більш успішного засвоєння ними складних узагальнень. Чим більше зв'язків (ознак) виділяється в матеріалі, тим, як правило, успішніше будуються складні узагальнення. Потрібно враховувати, що успішному формуванню складних узагальнень допомагає опора на ознаки, що стосуються окремих частин об'єкта, та на ознаки, в яких дається та або інша характеристика об'єкту. Необхідно навчати розділенню об'єкта на властивості та змістовно характеризувати ці властивості, при цьому не бажано, щоб вони мали описовий характер. На основі складних узагальнень формується теоретичне мислення, адже односторонній розвиток емпіричного рівня мислення відбувається тоді, коли учні засвоюють лише окремі способи вирішення конкретних задач, коли основою таких способів виступає готова сума часткових знань. Дослідження показують, що можливе інше вивчення предмету або його великих розділів, коли учням із самого початку демонструється необхідність побудови та засвоєння теоретично узагальнених способів орієнтації в цій галузі, розв'язок достатньо широких класів конкретних задач.

У подальшому часткові вміння та навички, що відповідають вирішенню цих задач, успішно формуються на узагальнено-теоретичній основі. Завдяки цьому учні навчаються, перш за все, шукати загальний принцип вирішення всіх подібних задач, шукають різноманітні джерела знань для виявлення цього принципу, зокрема набувають умінь вивчення спеціальної літератури, яка дає теоретично обґрунтовані узагальнені способи підходів до різноманітних явищ. Таким чином, теоретичне мислення формується в процесі навчальної діяльності, коли засвоєння уявлень і понять про теоретичні узагальнення відбувається раніше, аніж учні оволодіють на цій основі різноманітними частковими випадками його застосування.

Педагогічна культура вчителя передбачає виховання всебічно розвинутих особистостей, з якостями, що забезпечують їх активну соціально спрямовану життєдіяльність. Завдання полягає в тому, щоб виховати майбутнє покоління творчо активним, оптимістично налаштованим, зосередити зусилля на пошуку тих умов, які спонукають вихованню психологічно здорової особистості. Суттєве місце в цьому процесі належить формуванню самооцінки особистості. Самооцінка являє собою особливий ступінь в розвитку самосвідомості, на якому виникає певне оцінювальне ставлення до себе, своїх здібностей, продуктів діяльності тощо. Таке оцінювальне ставлення проявляється в здатності оцінити себе критично, зіставити свої можливості з результатами діяльності, потреба діяти тільки відповідно до вимог навколишніх, але і на рівні власних вимог до себе – найважливіший ступінь у розвитку педагогічної культури. У педагогічних дослідженнях наголошується, що серед численних мотивів, що побуджують навчальну діяльність учнів, суттєвою є оцінка вчителем засвоєних знань. Під впливом оцінювальних дій вчителя формується така важлива і складна якість особистості, як самооцінка і рівень домагань. У дослідженнях польських учених-педагогів (Богдан Суходольський, Зігмунд Влодарський) встановлено, що оцінка здійснює більш сильний вплив на самооцінку, аніж на безпосередні результати діяльності. Висока оцінка робить надзвичайно сильний, але односторонній вплив на самооцінку. Вона підвищує самооцінку навіть у тому випадку, якщо це вступає в суперечність з минулим досвідом. Оцінка, таким чином, є потужним чинником впливу, переважаючи навіть вплив об'єктивних результатів у діяльності. У зв'язку з цим виникає важлива проблема пошуків оптимальних умов та прийомів, що допомагають вихованню адекватної самооцінки в умовах навчальної діяльності. Відомо, що як прийом у процесі виховання та навчання застосовується використання порівняння.

Використання порівняння, як прийом пізнавальної діяльності, досить добре досліджено педагогами та психологами. Однак, як прийом виховання, порівняння досліджено недостатньо, хоча в реальній практиці виховання застосовується набагато частіше, аніж інші, і виявляється дуже ефективним засобом впливу. В.О.Сухомлинський, погоджуючись із важливістю виховання особистості, що мають власну гідність, надавав прийомам порівняння дуже велике значення. У роботі «Народження громадянина» він пише: «Слід мати на увазі деякі підводні камінці самої логіки педагогічного процесу: навчання проникнуте постійною, подвійною перевіркою (контролем), щогодинним порівнянням успіхів

одного учня з успіхами іншого. За усім цим ховається небезпека розчарування, невпевненості в своїх силах, замкнутості, байдужості, озлоблення, тобто таких душевних зривів, які призводять до озлоблення душі, втрати чуйності до слова та краси». Спостереження і спеціально організоване навчання показують, що постійне підкреслення недоліків одних учнів і досягнення інших несприятливо впливають на особистість розвитку дитини, зокрема на формування її самооцінки. В учнів, недоліки яких постійно підкреслюються, формується занижена самооцінка, а в тих, хто постійно демонструється як зразок – виховується почуття переваги над іншими. Цьому сприяє той мікроклімат, що створився в класі, та своєрідне ставлення друзів. Той, хто відмінно навчається, починає зверхньо ставитись до тих, хто не «відмінник», тобто до середніх і, особливо, до тих учнів, які навчаються незадовільно, з легкістю даючи їм якнайгіршу характеристику. В учнів, які навчаються незадовільно, за таких обставин нарощується тенденція до недооцінки своїх і без того іноді обмежених можливостей.

Дослідження українських педагогів (А.Липкіна, Є.Серебрякова) переконливо доводять, що під впливом педагогічної оцінки здебільшого формується завищена самооцінка, яка виявляється стійкою і зберігається протягом усього періоду навчання. Разом з тим у слабких учнів при переході з класу в клас зростає усвідомлення своєї неповноцінності. Дуже важливо у зв'язку з цим вміло впливати на учня, укріплюючи його віру в себе, уникаючи порівняння учнів, які могли б принизити почуття власної гідності в одних і сформувати почуття переваги в інших. Однак ми не можемо забувати, що пізнаючи себе, людина, як правило, звертається до порівняння себе з іншими людьми. Вдивляючись в іншу людину, порівнюючи себе з нею, людина приходить до усвідомлення своїх учинків та дій, вчиться розуміти свої можливості, визначати своє місце в колективі тощо.

Порівняння себе з іншими людьми є необхідною умовою, необхідною передумовою пізнання людиною самої себе, своїх можливостей. Повністю стверджуючи важливість порівняння як виховного прийому, разом з тим хочемо застерегти вчителів, що тільки при дотриманні певних умов цей спосіб впливу на учнів може допомагати вихованню адекватної самооцінки. В. Абдрахманова спеціально організувала педагогічний навчальний експеримент з тим, щоб виявити залежність самооцінки учня від характеру використаних учителем прийомів порівняння (у процесі навчання). Експериментальне навчання з використанням різноманітних способів порівняння результатів навчальної діяльності, а також особистісних якостей учнів здійснило суттєвий вплив на формування самооцінки дітей. Виявилось, що найбільш оптимальним способом порівняння є такий, при якому зіставляються результати навчальної діяльності учнів, що мають однакові можливості, але досягають з огляду на особливості і особистості (організованість, уважність) різні результати у засвоєнні знань.

Ефективним виявився також спосіб формування адекватної самооцінки через зіставлення, коли учень свої навчальні досягнення й особистісні характеристики порівнює із самим собою. Найбільша кількість учнів із неадекватною самооцінкою виявилась у класі, де порівняння мало стихійний характер, тобто частіше за все порівнювався учень, який добре навчається, з учнями, що відставали у навчанні. Отже, вчитель має враховувати, що порівняння не повинне носити, як це здебільшого буває, випадковий характер. Його потрібно заздалегіть планувати з врахуванням можливостей та навчальних досягнень кожного учня.

Розглядаючи диференціацію когнітивної сфери в культурній парадигмі вчителя, ми зупинились лише на питаннях аналітичного розчленування матеріалу, проілюструвавши при цьому різницю в когнітивних схемах, у способах отримання та переробки інформації. Також наголосили на врахуванні, при цьому особливостей узагальнених абстракцій, теоретичного мислення та ролі порівняння у формуванні самооцінки. Ми глибоко усвідомлюємо, що проблеми культурної парадигми вчителя належать до кола найбільш актуальних та дискусійних проблем у сучасній зарубіжній та вітчизняній педагогіці. Зумовлено це уже самою багатогранністю феномену особистості вчителя, в якій відображається об'єктивно наявна різноманітність проявів людської індивідуальності в історії суспільства та власного життя. Окрім того, окреслена проблема має міждисциплінарний характер, через що перебуває в полі уваги не лише педагогіки, але і психології, культурології, філософії, соціології, герменевтики, соціальної практики та духовно-матеріальної культури. Сьогодні ми є свідками об'єктивного зростання впливу особистості вчителя, в першу чергу його культури, на перспективи історичного процесу, що закономірно ставить питання про колосальну відповідальність учителя за наслідки цього впливу перед минулим, теперішнім та майбутнім поколінням. На питання культурної парадигми вчителя, різні вчені з різних галузей науки давали різні відповіді, і саме у різноманітті, однаково як і в суперечливості думок з цього питання, проявляється складність феномену особистості педагога. Зрозуміти культуру вчителя як цілісний феномен, що саморозвивається, – одне з кардинальних завдань педагогічної науки про особистість учителя галузі, яка, на цей момент, переживає процес динамічного розвитку і має велике майбутнє.

Стаття відображає нашу спробу побачити культурну парадигму вчителя з позиції його можливостей, з концептуального розуміння процесів навчання та виховання як двохсторонньої активної вза-

ємодії вчителя і учнів у результаті якої учні привласнюють культурні надбання минулих поколінь. Успішність цього процесу значною мірою залежить від диференціації когнітивної сфери в культурній парадигмі вчителя.

Література:

1. Абдрахманова В. Залежність самооцінки від інтраособистісного та інтерособистісного порівняння дітей / В. Абдрахманова // Вопросы психологии. – Ж., 1998. – №5. – С. 138-140.
2. Алексеюк А.Н. Педагогіка вищої школи / А.Н. Алексеюк – К. 1989. с. 84-89.
3. Бабанський, Ю.К. Педагогіка: підручник / Ю.К. Бабанський. – М.: Знання, 1998. – С. 14-24.
4. Заброцький М. М. Психологія особистості: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / М. М. Заброцький, О. М. Савиченко, І. М. Тичина; М-во освіти і науки України, Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. – К. : Освіта України, 2009. – С.7.
5. Захарова С. Розчленування когнітивної сфери і особливості формування образних узагальнень в старших школярів / С. Захарова // Вопросы психологии. – Ж., 1999. – №4. – С. 53-68.
6. Максименко С. Психологія учіння людини / С. Максименко // Слово. – К.:2013. – С.8-11.
7. Максименко С. Психологія та педагогіка / С. Максименко, М. Євтух, Я.Цехмістер, О. Лазуренко // Слово. – К.:2012. – С.145-170.
8. Малафіїк І. Дидактика / І. Малафіїк. – К.: Кондор, 2005. – С.165-175.
9. Нечипоренко Л.С. Педагогічна культура, Харків, 1993, С.42-45.
10. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский ; пер. с укр. Н. Дангуловой. – 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1971. – С.24-31.
11. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню Людин / В. А. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1975. – С. 8-12.

УДК: 159.9: 06.053.52

А.А. Рикун

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА ФАХОВОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У статті проаналізовано різні підходи науковців до класифікації стилів спілкування у різноманітних сферах діяльності, обґрунтовано сутність та окреслено роль індивідуального стилю спілкування у професійній діяльності майбутнього практичного психолога. Охарактеризовано детермінанти та форми вияву стилю професійного спілкування психолога та сформульоване визначення індивідуального стилю професійного спілкування психолога.

Ключові слова: індивідуальний стиль професійного спілкування, особистісні диспозиції, характеристики когнітивних процесів, параметри поведінки, процес самопізнання.

В статье проанализированы различные подходы ученых к классификации стилей общения в различных сферах деятельности, обоснована сущность и обозначены роль индивидуального стиля общения в профессиональной деятельности будущего психолога. Охарактеризованы детерминанты и формы проявления стиля профессионального общения психолога и сформулировано определение индивидуального стиля профессионального общения психолога.

Ключевые слова: индивидуальный стиль профессионального общения, личностные диспозиции, характеристики когнитивных процессов, параметры поведения, процесс самопознания, доминирующая система мотивов.

The article analyzes different approaches to classification of communication styles in different spheres of social work. The author grounds the essence and the role of individual communicative style in the professional work of future practical psychologist. The main determinants and forms of exposure of psychologist's style of communication are characterized, the definition of individual style of psychologist's professional communication is formed.

Keywords: individual style of communication, personal dispositions, characteristics of cognitive processes, the parameters of behavior, self-cognition process.

Постановка проблеми. Поняття стилю, стилю комунікативної діяльності, індивідуального стилю професійного спілкування тощо розглядаються в працях багатьох учених, зокрема, в роботах Б.О.Вяткіна, В.М.Данильченко, Н.А.Жарової, В.М.Дружиніна, О.Є.Ілгунової, Є.О.Клімова, С.М.Козловської, І.І.Литвинова, Л.Е.Мішуровського, А.В.Меньчукова, С.О.Печерського, Є.В.Сініциної, М.В.Талана, В.О.Толочека, М.Р.Щукіна, А.В.Фінашина та ін. Саме психологи вперше застосували методи наукового аналізу для вивчення стильових проявів, що відображають відмінності у способах взаємодії людей з навколишнім предметним світом та один з одним. Пріоритет психологічної парадигми в розробці стильової проблематики пов'язаний із загальноновизнаним серед дослідників положенням щодо зумовленості стильових закономірностей властивостями людської індивідуальності, унікальності тощо.

Актуальність дослідження. У численних визначеннях стилю, яких на сьогодні налічується декілька десятків, відбиваються, насамперед, настановлення самих дослідників на розуміння проблеми індивідуальності в цілому, їхні погляди на характер взаємодії людини зі світом. Достатньою мірою поширеною є втілення індивідуальності, особистості людини. При цьому в психологічних працях наголошується на домінуючій ролі особистісного чинника в процесі формування стилю та його структури. Найбільш образним є визначення В.Гюте, який за стиль приймає деякі прояви вищих властивостей індивідуальності людини. Це загальне положення знаходить певне підтвердження і в уявленнях сучасних психологів про існування «ефективних» і «неефективних» стилів, розглянутих поза контекстом конкретних видів поведінки та діяльності. Але серед наявної великої кількості підходів до вивчення проблеми стилю спілкування нас цікавить психологічний аналіз цього феномену, його структурні компоненти, виокремлені в психологічній літературі, а саме: особистісні диспозиції; характеристики когнітивних процесів; параметри поведінки суб'єкта. Проаналізуємо зміст окреслених напрямків щодо тлумачення стилю професійного спілкування фахівця.

Викладення основного матеріалу. Аналізуючи поняття «стиль спілкування» особистості, ми виявили, що в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях мають місце три концептуальні підходи до вивчення стилів спілкування, а саме: нормативний підхід, ситуативний (або діяльнісний) підхід, метакогнітивний підхід тощо.

Нормативний підхід (Б.Б.Коссов [6], В.П.Натаров [10] та ін.) полягає у визначенні найбільш ефективних, загальних для працівників різних професій стилів професійного спілкування. Найчастіше дослідники описують необхідні для суб'єкта риси чи якості з метою здійснення фахівцями ефективного

спілкування. Вони припускають, що існує єдиний для всіх стиль спілкування, який є найбільш оптимальним для виконання тієї чи іншої професійної ролі, не зважаючи на індивідуальні особливості особистості та різні ситуації професійного спілкування.

На думку Б.Г.Ананьєва [2], Б.Ф. Ломова [8] та ін., біологічні та соціальні детермінанти структури особистості великою мірою визначають системну організацію індивідуальності, сприяють всебічному розкриттю і розвитку індивідуального професійного спілкування практичного психолога. Останнє також пояснюється тим фактором, що формування індивідуального стилю спілкування для людей, зайнятих саме у психологічній сфері діяльності, створює неабиякі можливості компенсаторного подолання недостатньою мірою виражених здібностей.

У нашій статті вивчення особистісних структур суб'єкта та стильових особливостей діяльності психологів є основою для виявлення особливостей індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх психологів. Тому проаналізуємо особистісні характеристики, що впливають на формування індивідуального стилю професійного спілкування таких фахівців.

У роботах О.О.Грібеннікової, В.П.Захарова, Л.А.Колосової, Л.В.Кухаревої, В.Г.Леонтьєва, Н.А.Морозової, Ю.С.Сировецького, Г.Кунтза та ін. зазначені особистісні якості, які найбільшою мірою визначають індивідуальний стиль професійного спілкування психологів: доброзичливість, професійна грамотність, повага до інших людей, прагнення до впровадження нового, уміння розподіляти роботу, вимогливість, справедливість, вміння будувати взаємостосунки, ініціативність і активність, обов'язковість, стриманість і врівноваженість, самостійність, освіченість і підготовленість, самокритичність, вміння переконувати, оперативність у роботі, відповідальність, наполегливість тощо. Низкою авторів (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, Е.О.Голубєва, А.М.Зімічев, А.І.Кітов, Т.В.Кудрявцев, Г.В.Ложкін, К.К.Платонов, В.В.Спасенников, В.Ю.Шегурова) особливо наголошено на значенні комунікативних якостей: товариськості, доброзичливості та привітності у поведінці з підопічними особами.

Г.С.Костюк неодноразово підкреслював, що для психолога, перш за все, необхідними є такі якості, як любов до своєї професії, неабияка зацікавленість в досягненні таємниць людської душі, характеру, поведінки, мотивів діяльності клієнта, прагнення до нагромадження фактів, і, головне, розвиток власне діалогічних якостей пізнавальної діяльності, без яких неможливе формування професіонала на рівні акме [7, с. 72].

У ряді емпіричних досліджень (М.О.Амінов [1], Е.О.Голубєва [4], І.А.Зязюн [11]) встановлено зв'язок між слабкістю і лабільністю нервової системи та розвитком комунікативних здібностей фахівця. За результатами досліджень кореляційних залежностей особистісних рис психолога, проведеними Л.К.Білозеровою, Л.В.Івановою, А.Г.Ісмагіловою, Н.А.Менчинською, в центрі багатьох кореляційних плеяд знаходяться комунікативні риси особистості, що виражають ставлення фахівця до інших людей. Однак щільність зв'язків між комунікативними та іншими рисами особистості всередині певної типологічної групи спеціалістів має багато унікальних варіантів оптимального урівноваження стосовно зовнішніх вимог, але, при цьому, не дає можливостей виявити найбільш важливі для психолога комунікативні якості (всі якості однаковою мірою виявляються важливими для досягнення оптимального результату в практичній діяльності фахівця). Це можна пояснити тільки тим, що індивідуальний стиль професійного спілкування формується не під фатальним впливом природних форм реагування, а як ефект одночасної дії багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів. Стиль спілкування психолога може формуватися або стихійно, у процесі професійної діяльності, або цілеспрямовано, від навчання у вузі, за допомогою систематизованого впливу викладача на студента, проведення певної роботи з метою усвідомлення майбутніми психологами себе, своєї індивідуальності, співвідношення її з вимогами професії, прагненням розвинути свої сильні сторони особистості та намаганнями «заглушити» слабкі тощо.

Прихильники *ситуативного (діяльнісного) підходу* (Б.О.Вяткін, А.А.Лузаков, В.Д.Шадриков, М.Р.Щукін та ін.) акцентують увагу на деяких зовнішніх особливостях ситуації спілкування, а саме: позиції та поведінці партнерів по спілкуванню, контексті, у якому відбувається спілкування, характері завдань, які потрібно виконати тощо.

Яскравим прикладом ситуативного підходу щодо розв'язання проблеми стилю спілкування є підхід Т.Є.Аргентової [3], яка під стилем спілкування розуміє «рухливу систему використання засобів та способів спілкування, що змінюється залежно від ситуації [3, с. 130]». З урахуванням ступеня адекватності засобів та способів спілкування Т.Є.Аргентова виділяє гнучкі, ригідні та перехідні стилі спілкування. Під адекватністю стилю спілкування ситуації авторка розуміє відповідність засобів та способів спілкування, що використовує особистість, характеру міжособистісних стосунків у групі, психологічним особливостям партнерів по комунікації, специфіці та організації спільної діяльності.

Ситуативний підхід наголошує, що особи, які володіють гнучким стилем спілкування, добре орієнтуються в ситуації спілкування, вміють адекватно оцінити себе та інших, розуміють імпліцитний зміст, підтекст спілкування та емоційний стан іншого і вміють налаштувати свій емоційний стан відповідно

до вимог певної ситуації, при цьому використовують вербальні та невербальні засоби спілкування у формі, яка є доступною для сприйняття партнера по спілкуванню, добре володіють технікою впливу на партнера по спілкуванню, вміють створити такі умови, які були б найсприятливішими для ефективної комунікативної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Осіб з ригідним стилем спілкування характеризує відсутність вищезазначених якостей. Своєю чергою, перехідний стиль спілкування є проміжним між гнучким та ригідним стилями.

Більш детальний підхід до визначення та класифікації ситуативних стилів професійного спілкування запропонував Роберт Люс'єр [16]. На його думку, поведінка психолога характеризується варіативністю, що передбачає поведінкові комбінації, які класифікуються за спрямованостями: спрямованістю на задачу та спрямованістю на взаємодію. Цим вимірам також властива сила чи слабкість прояву, яка залежить від потужності зусиль, спрямованих на досягнення мети у процесі спілкування. Таким чином, Р.Люс'єр виділяє чотири стилі професійного спілкування психолога: автократичний, консультативний, партнерський та стиль невторчання.

Представники ситуативного (або діяльнісного) підходу (Б.О.Вяткін, А.А.Лузаков, В.Д.Шадриков, М.Р.Щукін та ін.) наголошують, по-перше, на окремих властивостях, які входять у структуру індивідуальності психолога, утворюють складні динамічні утворення; по-друге, для кожного працівника характер таких структур є суто індивідуальним; по-третє, характеристики інтегральних підструктур визначаються вимогами діяльності та життєвою ситуацією кожного окремого фахівця; по-четверте, індивідуальні властивості та їх поєднання є стійкими утвореннями, що впливають, а в низці випадків і визначають характер професійної діяльності психолога. Іншими словами, загальні властивості особистості (що розглядаються як основа стильових проявів) реалізуються не «автоматично», а, швидше за все, вони можуть розглядатися як віртуальні аспекти індивідуальності: спрямованість, рівень і якість їхньої актуалізації в певному «діяльнісному просторі», з урахуванням активності психолога. Тому індивідуальний стиль професійного спілкування фахівця визначається багатьма факторами, в тому числі – і психологічним змістом діяльності, її особистісною значущістю для суб'єкта, що відображено в низці робіт (Г.М.Андрєєва, Б.Б.Коссов, Т.Б.Кудрявцев, В.С.Мерлін, С.Ю.Флоровський, В.Ю.Шегурова та ін.).

У парадигмі такого, ситуативного, підходу стає очевидним, що взаємодія психолога з підопічною особою може проходити і в межах декількох різних моделей, з переходом від однієї з них до іншої і використанні їх у поєднанні. Таким чином, стиль спілкування розглядається з позицій зміни засобів і способів спілкування залежно від ситуації діяльності. Своєю чергою, моделі спілкування фахівця відповідають двом основним стратегіям психології впливу – маніпулятивній та рефлексивній. У діалогічній, суб'єкт-суб'єктній моделі спілкування ситуація психологічного впливу осмислюється як рефлексивна. Чи то йде мова про взаємодію психолога в діаді, або про його роботу з мікрогрупою, у будь-якому разі наголошується на активності позицій усіх учасників комунікації. При цьому кожна ситуація психологічного впливу має ознаки соціально-психологічної взаємодії (О.О.Бодальов, Ю.М.Жуков, Л.А.Петровська, А.М.Сухов, Е.Шостром та ін.).

У межах *метакогнітивного підходу* стиль спілкування визначається як «індивідуально стабільна форма комунікативної поведінки фахівця, яка виявляється як в будь-яких формах взаємодії психолога з підопічними особами, так і у стилі керівництва..., у способах прийняття й здійснення рішень, у прийомах психологічного впливу на людей, у методах розв'язання і попередження міжособистісних і професійно спрямованих конфліктів [5, с. 9]».

У межах такого підходу індивідуальний стиль професійного спілкування розглядається в парадигмі двох напрямків, а саме:

1. Індивідуально-типологічного, який полягає у вивченні індивідуально-типологічних детермінант стилів, їхньої диференціації, у виявленні системоутворювальних характеристик, побудові та описі типологій стилів тощо.

2. Суто індивідуального, основним вихідним принципом якого є розуміння неповторності та унікальності кожної особистості.

Є.В.Руденський [13] визначає стиль спілкування психолога як індивідуально-типологічні особливості взаємодії фахівця з підопічними особами. Визначальним чинником певного стилю спілкування спеціаліста, на його думку, є морально-етичні настановлення особистості й соціально-етичні норми суспільства. До найбільш розповсюджених стилів спілкування науковець відносить творчо-продуктивний, дружній, дистанційний, пригнічувальний, популістський, стиль загравання, вимогливий, діловий та позиційний стилі спілкування.

М.С.Коваль [5] розрізняє домінантний, м'який, статусно-рольовий, особистісно-відкритий, доброзичливий, агресивний стилі спілкування. Він також зазначає, що ефективне спілкування передбачає здатність фахівця до гнучкого переходу від одного стилю до іншого, залежно від ситуації спілкування. Тому найбільш продуктивним, на його думку, є гармонійний стиль спілкування, у якому зазначені параметри виявляються в збалансованому вигляді відповідно до ситуативних вимог професійної взаємодії.

Спробу синтезувати ситуативний та метакогнітивний підходи до вивчення стилів спілкування було зроблено І.Л.Руденко [12]. На думку автора, можна виділити дві основні детермінанти стилю – когнітивну та ситуативну, а також дві форми вияву стилю – абстрактну і конкретну.

Абстрактна форма стилю виявляється під впливом особистісних новоутворень суб'єкта і є сукупністю узагальнених характеристик способів міжособистісної взаємодії, які відображають загальний предметний зміст професійної діяльності психолога.

Конкретний стиль спілкування формується під впливом двох чинників – особистісного та нормативного. Він являє собою стійкий спосіб реалізації фахівцем певних мотиваційних тенденцій в конкретних умовах професійного спілкування з підопічною особою.

Під індивідуальним стилем професійного спілкування психолога В.С.Мерлін [9] розуміє своєрідну форму комунікації, в основі якої виявляється той чи інший спосіб впливу на підопічну особу. Найбільш суттєвою вчений вважає системоутворювальну функцію індивідуального стилю професійного спілкування, тобто у процесі формування індивідуального стилю змінюється власне і структура інтегральної індивідуальності суб'єкта, встановлюється зв'язок між індивідуальними властивостями різних ієрархічних рівнів. При цьому зміна різнорівневих зв'язків відбувається в бік їх гармонізації. Ядро індивідуального стилю професійного спілкування психолога створюють такі особливості та способи спілкування, які є достатньо стійкими для цього індивіда. Під час здійснення професійної діяльності, набуття психологом професійно значущого досвіду в нього створюються особливості (чи властивості), які вважаються В.С.Мерліним своєрідною надбудовою ядра індивідуального стилю професійного спілкування фахівця.

Так, психолог з відносно стійким стилем професійного спілкування відрізняється неабиякою орієнтацією в ситуаціях спілкування, адекватною оцінкою інших та адекватною самооцінкою, розумінням підтексту спілкування, емоційного стану клієнта, вмінням реагувати на певну ситуацію з урахуванням індивідуальних особливостей підопічної особи, використанням вербальних та невербальних засобів спілкування у формі, яка є доступною для ментального та інтелектуального рівню співрозмовника, створенням комфортної ситуації комунікації для здійснення найбільш ефективної взаємодії та взаємовпливу.

Найбільш істотною функцією індивідуального стилю професійного спілкування вважається та, що відповідає за зміну структури інтегральної індивідуальності особистості, тобто зв'язок між індивідуальними властивостями різних ієрархічних рівнів (Е.М.Шаліна [15]). Наявні емпіричні дані свідчать про те, що таку ж саму функцію виконує й індивідуальна система операцій у комунікативному акті.

При цьому індивідуальний стиль професійного спілкування виконує системоутворювальну функцію, завдяки якій створюється цілісна єдність інтегральної індивідуальності особистості. Вчені наголошують, що в результаті того, що індивідуальний стиль професійного спілкування виконує ті ж самі функції й має ті ж властивості, що й індивідуальний стиль в предметній діяльності, між цими двома формами стилю існує зв'язок. Він полягає в тому, що у людини з певним стилем у предметній діяльності виявляється чітка тенденція до формування відповідного стилю професійного спілкування (В.С.Мерлін, Т.Є.Аргентова, Л.В.Іванова).

Також формування індивідуального стилю професійного спілкування психолога вимагає достатнього осмислення ним вимог діяльності використання різноманітних способів дій. Тільки за таких умов людина може свідомо відібрати способи й прийоми роботи, які відповідають її можливостям, і разом з тим доцільні таким вимогам шляхи здійснення ефективної комунікації (О.Г.Асмолов, М.Г.Краюшенко, В.С.Мерлін, В.О.Толочек).

Так, у процесі оволодіння професією психолог ніби «розпредмечує» нормативні засоби здійснення діяльності, перетворюючи їх у суто індивідуальний спосіб виконання дій та операцій. Потреби людини, її інтереси, світогляд, переконання й настановлення, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій, нейродинамічних якостей, властивостей особистості є вихідними моментами для формування індивідуального стилю професійного спілкування фахівця.

Тому фахівцям психологічної сфери діяльності, вважає Н.М.Тимченко, перш ніж розпочинати спілкування з іншою людиною, слід визначити інтереси клієнта, співвіднести їх з проблемами підопічної особи, оцінити його як особистість, обрати найбільш відповідну техніку, прийоми та засоби спілкування. Потім, вже безпосередньо в процесі спілкування, необхідно контролювати його хід і результати, вміти адекватно ситуації завершити процес розв'язання певної проблеми, залишивши в партнера відповідно сприятливе враження про себе з тим, щоб надалі в клієнта виникло прагнення продовжувати комунікацію та взаємодію з психологом [14].

Висновки. Базуючись на аналізі наукових праць, присвячених вивченню індивідуального стилю професійного спілкування, а також взявши до уваги мету, предмет та завдання нашого дослідження, ми пропонуємо таке визначення *індивідуального стилю професійного спілкування*: психологія – гнучка система особистісних інтегральних характеристик та способів професійного спілкування, яка виявля-

ється в умінні психолога максимально ефективно спілкуватися у професійній сфері, використовуючи при цьому найбільш доцільні засоби та способи спілкування, пристосовуючи особливості своєї індивідуальності до нормативних та ситуативних чинників професійного спілкування, що дозволяє психологу-практику досягати високих результатів у професійній діяльності. При цьому ми вважаємо, що деякі риси особистості психолога (зокрема толерантність, гуманність, людяність, терплячість, милосердя, конгруентність, доброзичливість, альтруїстичність тощо) можуть мати інструментальне (практичне) значення, репрезентуючи стиль або експресію поведінки, при цьому не обов'язково будучи базовою особистісною структурою. Індивідуальний стиль професійного спілкування визначається як характеристика системи операцій, якої особистість прагне в результаті своїх індивідуальних якостей. Індивідуальний стиль професійної діяльності психолога – це своєрідна система психологічних засобів, які свідомо використовує фахівець з метою найкращого врівноваження власної (типологічно зумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності. В цьому визначенні підкреслюється практична (інструментальна) функція стилю та його зумовленість індивідуальними властивостями особистості психолога і професійними особливостями діяльності. Таким чином, індивідуальний стиль професійного спілкування психолога є системним утворенням, що вміщує стильові характеристики різних рівнів узагальненості, які будуть описані в наступних наших наукових пошуках.

Література:

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Николай Александрович Аминов // *Вопр. психологии.* – 1988. – № 5. – С. 71-77.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Борис Герасимович Ананьев / [под ред. А. Бодалева, Б. Ломова]. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
3. Аргентова Т.Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности / Татьяна Евгеньевна Аргентова // *Психологический журнал.* – 1984. – Т. 5., № 6. – С. 130-133.
4. Голубева Э.А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям / Эра Александровна Голубева // *Психол. журн.* – 1989. – Т. 10, № 4. – С. 75-85.
5. Коваль М.С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Михайло Володимирович Коваль. – К., 1998. – 20 с.
6. Коссов Б.Б. Типологические особенности стиля деятельности руководителя различной эффективности / Борис Борисович Коссов // *Вопросы психологии.* – 1983. – № 5. – С. 126-130.
7. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316 с.
8. Ломов Б.Ф. Вклад Б.М. Теплова в общую психологию / Борис Фёдорович Ломов // *Психология и психофизиология индивидуальных различий : Сб. / Под ред. А.А. Смирнова.* – М., 1977. – С. 162-166.
9. Мерлин В.С. Структура личности, характер, способности, самосознание / Вольф Соломонович Мерлин. – Пермь, 1990. – 110 с.
10. Натаров В.П. Развитие у курсантов командных училищ качеств руководителей воинского коллектива: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Виктор Петрович Натаров. – М., 1988. – 198 с.
11. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасович и др.; Под ред. И.А. Зязюна. – М., 1989. – 180 с.
12. Руденко И.Л. Стиль общения и его детерминанты: автореф. на соискание дис. степени канд. псих. Наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / И.Л. Руденко. – М., 1988. – 25 с.
13. Руденский Е.В. Основы психотехнологии общения менеджера / Евгений Владимирович Руденский. – М.-Новосибирск, 1998. – 180 с.
14. Тимченко Н.М. Искусство делового общения / Н.М. Тимченко / Харьков : РИП «Оригинал». – Ч.1. – 1992. – 180 с.
15. Шалина Е.М. Формирование личностной готовности учащихся к профессиональному выбору и обучению (на примере педагогического лица): дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Елена Михайловна Шалина. – Краснодар, 2000. – 203 с.
16. Lussier R.N. Human relations in organizations: a skill-building approach / Robert N. Lussier / 3-rd ed. – Boston : McGraw-Hill, Inc., 1996. – 560 p.

В.Л. Романюк, В.В. Луцик, Т.О. Горбачевська

БІОХІМІЧНІ СКЛАДОВІ КОГНІТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Когнітивна діяльність особистості супроводжується відповідними енергозатратами головного мозку та збігається з оптимальним вмістом глюкози в крові організму експериментальної групи студентів у різні періоди діяльності та їх здобутками в навчанні.

Ключові слова: гомеостаз, метаболізм, глюкоза, головний мозок, когнітивна діяльність, студенти.

Когнитивная деятельность личности сопровождается соответственными энергозатратами головного мозга и совпадает с оптимальным содержанием глюкозы в крови организма экспериментальной группы студентов в разные периоды деятельности и их достижениями в учебе.

Ключевые слова: гомеостаз, метаболизм, глюкоза, головной мозг, когнитивная деятельность, студенты.

Cognitive performance of an individual is accompanied by corresponding energy demands of a brain coinciding with optimal concentration of glucose in blood and study achievements of each student from experimental group during different periods of their activity.

Key words: homeostasis, metabolism, glucose, brain, cognitive performance, students.

Діяльність особистості – фізична і когнітивна залежно від інтенсивності може суттєво впливати на фізіологічні процеси та біохімічні показники як складові метаболізму та гомеостазу. Серед біохімічних показників когнітивної діяльності особистості слід виділити глюкозу (моносахариди) крові як основне енергетичне джерело головного мозку. Окрім того, маловивченою залишається динаміка окремих біохімічних показників, у т.ч. глюкози під час навчання студентів в університеті, що і було основною метою роботи. Окремої уваги заслуговують вікові, статеві, а також екологічні складові когнітивної діяльності особистості. Своєю чергою, інтенсивна когнітивна діяльність може супроводжуватися фізіологічним і психологічним (емоційним та інформаційним) стресом, що вимагає відповідних міждисциплінарних досліджень із розробкою і впровадженням ефективних функціональних (поведінкових) методів корекції і терапії.

Матеріали і методи. Для аналізу динаміки окремих біохімічних показників в організмі людини – глюкози крові в умовах навчальної діяльності – була сформована експериментальна група із 7 студентів (дівчата і хлопці у віці 18-19 р.) другого курсу психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету спеціальності «психологія» на добровільних засадах із дотриманням відповідних етичних норм. Результати ефективності навчання студентів (успішності) – в основному «добре» і «відмінно» (якісна оцінка – аналіз залікових книжок). Біохімічні дослідження (вміст глюкози крові) проведені на аналізаторі Cobas Integra 400 (Австрія) реактивами виробництва Roche Diagnostics (Німеччина) у відділенні автоматизованої лабораторної діагностики Рівненського обласного клінічного лікувально-діагностичного центру ім. Віктора Поліщука. Забір крові у студентів та відповідні біохімічні дослідження проведені у два періоди – у жовтні 2012 р. (під час навчальної діяльності) та грудні 2012 р. (під час зимової заліково-екзаменаційної сесії).

Екологічні складові навчання – в умовах Західного регіону України (межа Полісся і Лісостепу) з природним дефіцитом у довкіллі та харчових ланцюгах біогенних мікроелементів, у т.ч. йоду.

Результати дослідження та їх обговорення. Навчання в умовах вищої школи (університету) можна розглядати як універсальну модель когнітивної діяльності особистості (кодування, обробка, декодування інформації з оцінкою її ефективності закріплення та відтворення на тлі відповідної поведінкової активності), яка значною мірою залежить від гомеостазу і метаболізму організму людини та його вікових і статевих особливостей. Своєю чергою, заліково-екзаменаційну сесію можна розглядати як психофізіологічну модель стресу (загального адаптаційного синдрому).

Гомеостаз – стан динамічної рівноваги будь-якої системи, що зберігається завдяки протидії зовнішнім і внутрішнім впливам, які намагаються його порушити [9]. У живих системах – це здатність організму підтримувати відносну постійність свого внутрішнього середовища (температури тіла, артеріального тиску, вмісту глюкози в крові тощо) в умовах безперервної зміни властивостей середовища існування. Поняття гомеостазу вперше виникло у фізіології (Клод Бернар, Уолтер Кеннон) та перейшло в інші науки, у т.ч. кібернетику і психологію та здобуло більш загальне значення принципу системного підходу і механізму саморегуляції на основі зворотних зв'язків [8]. При цьому залишається актуальною думка Клода Бернара (12.07.1813–10.02.1878), що сталість внутрішнього середовища є запорукою вільного та незалежного життя.

Завдяки гомеостазу відбувається збереження і підтримання оптимальних умов для функціонування головного мозку як органу психіки і регуляції поведінки та нервової системи загалом при виконанні різних видів діяльності. Гомеостаз забезпечується саморегуляцією хімічного складу і фізико-хімічних властивостей крові, лімфи, тканинної рідини [13]. Підтримання гомеостазу – єдиний можливий спосіб існування будь-якої відкритої системи (у т.ч. організму людини і тварин), яка знаходиться у постійному контакті з середовищем існування. На сьогодні під гомеостазом розуміють відносну динамічну сталість внутрішнього середовища організму, а також стійкість його основних фізіологічних функцій.

Згідно із поглядом Петра Анохіна, в організмі існують жорсткі та пластичні константи (показники) гомеостазу [10]. До жорстких фізіологічних (біохімічних) констант відносять такі показники внутрішнього середовища, як осмотичний тиск, іонний склад, реакція крові (рН), до гнучких – вміст (концентрація) глюкози тощо.

Гомеостаз тісно пов'язаний через склад крові (вміст білків, вуглеводів, ліпідів, макро– і мікроелементів) з обміном речовин. Обмін речовин (метаболізм) – одна з найважливіших і найбільш суттєвих ознак живих систем, яка включає велику кількість різних і часто протилежних процесів (фізичних, хімічних, фізіологічних), що забезпечують постійне самооновлення і самовідтворення живої матерії та існування організму в його єдності з середовищем існування [2]. Метаболізм включає два взаємообумовлених та взаємозалежних процеси, які забезпечують існування організму як стабільної і впорядкованої системи – асиміляції (процеси синтезу) та дисиміляції (процеси розщеплення). Своєю чергою, співвідношення між процесами асиміляції та дисиміляції в організмі є важливим показником його функціонального стану в нормі і патології.

Умовно обмін речовин поділяють на загальний, проміжний і внутрішньоклітинний, а також виділяють обмін білків, вуглеводів, ліпідів, води і мінеральних речовин. Поряд з іншими специфічною функцією обміну речовин є перетворення екзогенних сполук та виділення енергії, необхідної для процесів життєдіяльності. Так, при окисленні 1 г білків виділяється 17,7 кДж енергії, при окисленні 1 г вуглеводів – 17,2 кДж енергії, при окисленні 1 г ліпідів – 38,97 кДж енергії [2].

Понад 2/3 енергетичних потреб організму людини задовольняється внаслідок використання вуглеводів із харчових раціонів, які поділяють на прості (моносахариди) і складні (олігосахариди і полісахариди). У цілому вуглеводи забезпечують в організмі структурні, захисні, регуляторні та енергетичні функції, а також беруть участь у підтриманні сталості внутрішнього середовища організму (гомеостазу). Важливою є також резервна роль вуглеводів, зокрема глікогену, який може використовуватися для забезпечення енерговитрат організму в умовах підвищеної фізичної і розумової діяльності, а також голодування.

Добова потреба у вуглеводах залежить, насамперед, від віку та особливостей діяльності людини. Так, добова потреба дітей у вуглеводах у віці 7-11 років становить 300 г, у дорослих (масою тіла 60-70 кг) при розумовій праці – 430 г, при фізичній праці (легкій, середній, важкій) – відповідно 490-560-630 г [3]. При надмірному вживанні вуглеводів до 40% їх може перетворюватися на ліпіди і до 12% – резервуватися у вигляді глікогену.

Вагомою складовою добової потреби у вуглеводах є статеві і професійні належності (вид трудової діяльності). Так, добова потреба у вуглеводах у студентів-дівчат становить 383 г, у студентів-хлопців – 450 г [3]. У жінок і чоловіків, професійна діяльність яких пов'язана з механізованою фізичною працею, добова потреба у вуглеводах становить відповідно 437 г і 478 г; у жінок і чоловіків, професійна діяльність яких не пов'язана з фізичною працею – відповідно 369 г і 410 г.

Одним із найважливіших представників моносахаридів (простих вуглеводів) є глюкоза, яка відіграє важливі структурні та енергетичні функції. У крові здорової людини в нормі міститься 3,33-5,55 ммоль/л глюкози [7]. Коли вміст глюкози в крові не виходить за межі норми, йдеться про *глікемію*, якщо він нижчий за норму – *гіпоглікемію*, а вищий – *гіперглікемію* [13].

У фізіологічних умовах (в умовах нормальної діяльності) рівень глюкози в крові може зростати при вживанні великої кількості вуглеводів (цукру, солодощів) – аліментарна (харчова) гіперглікемія, а також після значних фізичних навантажень та сильних емоцій [7; 11].

Окрім того, гіперглікемія спостерігається при різних патологічних станах, у т.ч. травмах головного мозку, епілепсії, психо-емоційному збудженні, гіперфункції щитоподібної залози (тиреотоксикозі) тощо. Гіпоглікемія буває при деяких спадкових захворюваннях, інфекційних і токсичних уражень печінки, гіпофункції щитоподібної залози (гіпотиреоз: ендемічний зоб, мікседема – у дорослих, кретинізм – у дітей) тощо. Також гіпоглікемія може розвиватися під час голодування.

Глюкозу використовують усі клітини, тканини й органи як джерело енергії для їх життєдіяльності, але найбільше глюкози потребує головний мозок, для якого вона є основним джерелом енергії. Саме тому при гіпоглікемії головний мозок потерпає в першу чергу і за вмісту менш як 2,5-3,0 ммоль/л людина може впасти в гіпоглікемічну кому [13]. При гіпоглікемічній комі з'являються періодичні напади судом, зниження температури тіла і втрата свідомості [11]. Окрім того, при гіпоглікемії у людини спостерігаються м'язова слабкість, зниження працездатності, а також симптоми психастенії [14].

Регуляція обміну вуглеводів здійснюється нервово-гуморальним шляхом. Нервова регуляція забезпечується структурами довгастого мозку, проміжного мозку – гіпоталамо-гіпофізарною системою та корою великих півкуль [14]. У гуморальній регуляції основна роль належить ендокринній частині підшлункової залози (синтез глюкагону – гіперглікемічна дія і синтез інсуліну – гіпоглікемічна дія) та наднирникам, які забезпечують синтез глюкокортикоїдів (кіркова частина наднирників – кортизол) і катехоламінів (мозкова частина наднирників – адреналін і норадреналін). У цілому синтез інсуліну і глюкагону регулюється рівнем глюкози в крові (механізм зворотнього зв'язку) [11]. Окрім того, суттєво впливають на обмін вуглеводів, у т.ч. глюкози гормони щитоподібної залози (йодовмісні гормони).

Нервові центри, що забезпечують підтримання сталого рівня глюкози в крові, а також формування відчуттів голоду і насичення (центри голоду і насичення) розміщені у структурах гіпоталамуса [13]. Механізм формування відчуттів голоду і насичення та відповідних поведінкових реакцій найбільш адекватно пояснює глюкостатична теорія, яка ґрунтується на експериментальному встановленні наявності глюкорецепторів у гіпоталамусі, які сприймають зміни концентрації глюкози в крові. Пізніше було встановлено, що у формуванні харчових відчуттів та відповідної поведінки беруть участь також пептидні гормони.

Нейрони відповідних центрів (центральні глюкорецептори) реагують на зміну концентрації глюкози в крові, і збудження від них через симпатичний відділ автономної (вегетативної) нервової системи надходять до печінки і скелетних м'язів (депо глікогену), спричиняючи розщеплення глікогену і виведення утвореної глюкози в кров. У разі підвищення рівня глюкози в крові імпульси з гіпоталамуса надходять через парасимпатичний відділ автономної (вегетативної) нервової системи до підшлункової залози, стимулюючи вироблення гормону інсуліну, а також до печінки, активізуючи утворення глікогену.

Інсулін є єдиним гормоном, який знижує концентрацію глюкози в крові. Усі інші нейрогуморальні (нейроендокринні) чинники, які підвищують рівень глюкози в крові, утворюють протиінсулінову (контрінсулярну) систему [13]. При нестачі інсуліну в організмі людини виникає захворювання – цукровий діабет, який характеризується гіперглікемією, глюкозурією і кетонемією (ацетонемією).

Проте слід відзначити, що глюкозурія може виникати також при деяких інфекційних захворюваннях, нервових розладах, отруєнні, під час вагітності тощо, а також часто бути наслідком емоційного стресу (емоційна глюкозурія). Окрім того, окремої уваги фахівців заслуговує дослідження цукрового діабету в руслі психосоматичної медицини з відповідними психофізіологічними моделями патології.

Участь глюкози та її похідних в енергетичному обміні полягає у багатьох ферментативних реакціях, які супроводжуються перетворенням енергії хімічних зв'язків вуглеводів в енергію специфічних макроергічних фосфатних зв'язків АТФ (аденозинтрифосфат) [5]. АТФ – універсальний акумулятор (джерело) енергії в живих організмах, у макроергічних зв'язках якої може нагромаджуватися до 42 кДж/моль енергії [2]. Молекули АТФ займають центральне місце в енергетичному обміні, оскільки за їх участю відбуваються не лише нагромадження і зберігання, а й використання енергії для забезпечення метаболічних перетворень.

Існує два основних шляхи катаболізму глюкози та її похідних – за допомогою анаеробного гліколізу (без використання кисню) та аеробного гліколізу (з використанням кисню) [5]. Вихід енергії АТФ найбільший при окисненні глюкози аеробним шляхом. Саме тому функція головного мозку, серця, печінки та інших органів забезпечується головним чином аеробним окисленням глюкози.

Дуже важлива роль процесів метаболізму глюкози у тканинах головного мозку, де вона є основним субстратом клітинного дихання [5]. Так, за 1 хв. 100 г тканини головного мозку людини споживає близько 5 мг глюкози, а весь головний мозок – близько 75 мг. При цьому резерви глюкози в тканинах головного мозку незначні – близько 750 мг, тобто всього на 10 хв. його роботи. Саме цим пояснюється висока чутливість тканин головного мозку щодо різкого зниження рівня глюкози в крові та супроводжується відповідними функціональними порушеннями та патологічними станами.

Глюкоза є одним із основних компонентів крові, а її кількість в цілому відображає стан вуглеводного обміну в організмі [6]. При цьому слід відзначити, що кількість глюкози в крові потенційно здорової людини змінюється з віком. Так, у новонароджених концентрація глюкози в крові дорівнює її концентрації в крові матері та згодом супроводжується фізіологічною гіпоглікемією. Після першого року життя показники вмісту глюкози в крові продовжують зростати і до 15 років досягають нормального (фізіологічного) для дорослого рівня.

У цілому вуглеводи є найбільш масовий компонент рослинної їжі та складають основу енергетичного забезпечення організму людини. При цьому для дорослої людини потрібно отримувати вуглеводи, ліпіди і білки у співвідношенні 4:1:1 [1]. Оскільки у дітей обмінні процеси йдуть інтенсивніше та головним чином – за рахунок метаболічної активності головного мозку, то вони повинні отримувати більше вуглеводів щодо ліпідів і білків у харчових раціонах (співвідношення 5:1:1). При цьому при напруженій розумовій діяльності метаболічна активність головного мозку в дорослих зростає на 10-15 %, у дітей – на 50% [1].

У цілому слід відзначити, що значна гнучкість поведінки з відповідною когнітивною діяльністю стала можливою завдяки відносно великим розмірам головного мозку людини і тварин (ссавців), яка була здобута в процесі еволюції ціною високих метаболічних затрат, у т.ч. через активне використання глюкози крові та кисню [4].

Серед когнітивних процесів окремо слід виділити феномен свідомості як фундаментальну властивість психіки, яка забезпечує здатність людини виділяти себе з середовища існування та активно орієнтуватися у ньому («Я» і «не Я»). Щодо теорій свідомості привертають увагу дослідження Івана Павлова як основоположника фізіології ВНД, який розглядав свідомість як зону оптимально підвищеної збудливості, оточену зоною зниженої збудливості або як *«світлу пляму»* на темному тлі загального простору кори великих півкуль, що безперервно переміщується по корі [12]. Сучасні нейрофізіологічні дослідження за допомогою радіоактивної глюкози свідчать, що активна зона кори півкуль головного мозку людини виглядає саме як чітко окреслена світла пляма, та вказують на особливу роль глюкози крові під час реалізації когнітивної діяльності.

Результати біохімічних досліджень щодо вмісту глюкози в крові студентів другого курсу у різні періоди діяльності подані у таблиці 1 і 2. Так, у жовтні 2012 р. вміст глюкози у крові студентів експериментальної групи у цілому знаходився у межах фізіологічної норми та становив у середньому $4,41 \pm 0,44$ ммоль/л (таблиця 1).

Таблиця 1

Вміст глюкози в крові студентів під час навчальної діяльності (жовтень 2012 р.)

№ з/п	Студенти (ім'я)	Вік (роки)	Ефективність навчання (якісна оцінка)	Глюкоза крові (ммоль/л)	
				результати досліджень	показники норми
1	Світлана	19 р.	добре-відмінно	3,56	3,59 – 5,83
2	Марія	18 р.	добре-відмінно	4,18	3,59 – 5,83
3	Ірина	18 р.	добре-відмінно	4,50	3,59 – 5,83
4	Віта	18 р.	добре-відмінно	4,64	3,59 – 5,83
5	Юлія	18 р.	добре-відмінно	5,19	3,59 – 5,83
M ± m (n = 5)				4,41 ± 0,44	

Примітка. Показники норми щодо вмісту глюкози крові в організмі людини – за даними відділення автоматизованої лабораторної діагностики Рівненського обласного клінічного лікувально-діагностичного центру ім. Віктора Поліщука.

Під час зимової екзаменаційної сесії рівень глюкози в крові студентів дещо зростає (відповідно $4,66 \pm 0,44$ і $4,74 \pm 0,33$ ммоль/л) у межах фізіологічної норми та вказує на ймовірність розвитку психофізіологічних моделей стресу (таблиця 2). При цьому значних статевих особливостей (у дівчат і хлопців) щодо вмісту глюкози в крові не виявлено.

Таблиця 2

Вміст глюкози в крові студентів під час зимової заліково-екзаменаційної сесії (грудень 2012 р.)

№ п/п	Студенти (ім'я)	Вік (роки)	Ефективність навчання (якісна оцінка)	Глюкоза крові (ммоль/л)	
				результати досліджень	показники норми
1	Світлана	19 р.	добре-відмінно	4,10	3,59 – 5,83
2	Марія	18 р.	добре-відмінно	4,39	3,59 – 5,83
3	Віта	18 р.	добре-відмінно	4,62	3,59 – 5,83
4	Ірина	18 р.	добре-відмінно	4,81	3,59 – 5,83
5	Юлія	18 р.	добре-відмінно	5,39	3,59 – 5,83
M ± m (n = 5)				4,66 ± 0,44	
6	Сергій	18 р.	добре-відмінно	4,80	3,59 – 5,83
7	Віктор	18 р.	добре-відмінно	5,08	3,59 – 5,83
M ± m (n = 7)				4,74 ± 0,33	

Примітка. Показники норми щодо вмісту глюкози крові в організмі людини – за даними відділення автоматизованої лабораторної діагностики Рівненського обласного клінічного лікувально-діагностичного центру ім. Віктора Поліщука.

Таким чином, в осінньо-зимовий час когнітивні процеси студентів експериментальної групи у різні періоди діяльності супроводжуються в цілому оптимальним вмістом глюкози в крові та збігаються з ефективністю їх навчання. Окрім того, дослідження глюкози крові в організмі людини в умовах екологічного неблагополуччя доцільно поєднувати з іншими біохімічними показниками (константами), у т.ч. вмістом макро– і мікроелементів, а також гематологічними та імунологічними дослідженнями.

У зв'язку з високими метаболічними процесами когнітивної діяльності особистості студента під час навчання необхідно застосовувати зовнішні методи корекції функціональних станів, у т.ч. дотримання складових раціонального харчування, а також оптимізація режимів праці і відпочинку та нормалізація санітарно-гігієнічних умов.

Висновки.

1. Добова потреба у вуглеводах (глюкозі) у людини має вікові, статеві, професійні особливості та вимагає додаткових фізіологічних і біохімічних досліджень із врахуванням екологічних умов існування.

2. Метаболізм глюкози в організмі людини має складні нейро-гуморальні механізми регуляції з формуванням загальних та індивідуальних функціональних систем та може суттєво залежати від умов довкілля.

3. Глюкоза крові є вагомою біохімічною константою організму людини, яка значною мірою визначає ефективність її фізичної та когнітивної діяльності та супроводжується відповідними суб'єктивними відчуттями.

4. В осінньо-зимовий час вміст глюкози в крові організму експериментальної групи студентів у різні періоди когнітивної діяльності у цілому знаходиться в межах фізіологічної норми та збігається з їх якісними здобутками у навчанні.

5. Дефіцит (гіпоглікемія) і надлишок (гіперглікемія) глюкози в крові організму людини супроводжує функціональні порушення, а також патологічні стани і хвороби різної етіології, у т.ч. хвороби щитоподібної залози, що потребує додаткових досліджень в умовах природного дефіциту йоду в довікеллі (Західний регіон України).

Література:

1. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фарбер Д.А. Возрастная физиология (физиология развития ребенка). – М.: Академия, 2003. – 416 с., ил.
2. Боєчко Ф.Ф., Боєчко Л.О. Основні біохімічні поняття, визначення і терміни. – К.: Вища школа, 1993. – 528 с., ил.
3. Ермолаев М.В., Ильичева Л.П. Биологическая химия. – М.: Медицина, 1989. – 320 с., ил.
4. Иверсен Л. Химия мозга / Мозг: Пер. с англ. // Под ред. П.В. Симонова. – М.: Мир, 1984. – 280 с., ил.
5. Клиническая оценка биохимических показателей при заболеваниях внутренних органов / Под ред. В.Г. Передерия, Ю.В. Хмелевского. – К.: Здоров'я, 1993. – 192 с.
6. Комаров Ф.И., Коровкин Б.Ф., Меньшиков В.В. Биохимические исследования в клинике. – Л.: Медицина, 1976. – 384 с., ил.
7. Лифшиц В.М., Сидельникова В.И. Биохимические анализы в клинике. – М.: МИА, 1988. – 303 с.
8. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).
10. Словарь физиологических терминов / Отв. ред. О.Г. Газенко. – М.: Наука, 1987. – 448 с., ил.
11. Физиология человека / Под ред. Г.И. Косицкого. – М.: Медицина, 1985. – 544 с., ил.
12. Чайченко Г.М. Фізіологія вищої нервової діяльності. – К.: Либідь, 1993. – 218 с., ил.
13. Чайченко Г.М., Цибенко В.О., Сокур В.Д. Фізіологія людини і тварин: За ред. В.О. Цибенка. – К.: Вища шк., 2003. – 463 с., ил.
14. Человек: анатомия, физиология, психология / Энциклопедический иллюстрированный словарь // Под ред. А.С. Батуева, Е.П. Ильина, Л.В. Соколовой. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с., ил.

УДК 004.81:159.953.52:159.923:164.053:614.8

Л. С. Сікора, Р. Л. Ткачук, Г. В. Ткачук

КОГНІТИВНІ КОМПОНЕНТИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ АГЕНТОМ В УМОВАХ, ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ РИЗИКОМ

У статті розглянуто діяльність оператора в умовах надзвичайних ситуацій, функціональна структура процесу цілеспрямованої діяльності та схема розв'язання задач управління.

Ключові слова: інтелектуальна система, активний агент, надзвичайна ситуація, нейросистема, інтелект, оператор, процедура прийняття рішень.

В статье рассмотрено деятельность оператора в условиях чрезвычайных ситуаций, функциональная структура процесса целенаправленной деятельности, а так же схема решения управленческих задач.

Ключевые слова: интеллектуальная система, активный агент, чрезвычайная ситуация, нейросистема, интеллект, оператор, процедура принятия решений.

The article deals with activities of the operator in emergency situations, functional structure of the process of purposeful activity and scheme of solving problems.

Key words: intellectual systems, active agent, emergency situation, neuron system, operator, procedure of decision taking.

Актуальність. Проблема прийняття рішень людиною, командою, групою в нормальних умовах, кризових і надзвичайних ситуаціях є складною і включає такі компоненти [1-3; 5; 7]:

- вироблення цілеорієнтованої стратегії поведінки (логічно-обґрунтованої, евристичної);
- узгодження планів командних дій згідно зі стратегією на основі оцінки інтелектуальних та матеріальних ресурсів;
- оцінку ступеня ризику при виконанні плану дій згідно зі стратегією реалізації мети;
- наявність лідера із спеціальною підготовкою і відповідним рівнем знань.

Процедури прийняття рішень ґрунтуються на певній організації процесів мислення особистості та відповідного рівня інтелекту, необхідного для реалізації стратегій співпраці. При цьому доцільно виділити дві компоненти когнітивної психології мислення [4; 6]:

- методи спрямованого логічного синтезу стратегій і тактик прийняття цільових рішень і планів їх реалізації;
- евристики (мозковий штурм, асоціації та аналогії, методи синектики, алгоритми відкриття).

Проблема формування концепцій прийняття рішень.

Когнітивні теорії в психології мислення і прийняття рішень.

У психології особистості, важливим аспектом якої є оцінки здатності приймати рішення, використовуються соціально-когнітивні моделі мотивації і саморегуляції.

Теорія атрибуції (Weiner, 1992) аналізує механізми впливу атрибуційних процесів на мотивацію і емоції. Збуджуючими факторами (активаторами) при такому підході є знаходження причинно-наслідкових зв'язків при формуванні дій. Думки про причини подій обумовлюють емоційні і мотиваційні реакції. Досягнення цілі особистістю тоді пояснюється збігом множини факторів, які можна класифікувати. Причини подій характеризуються набором параметрів, які утворюють атрибуції як основи прогнозу поведінки особистості (пояснювальні конструкти). Атрибуційні тенденції ґрунтуються на когнітивних структурах, які лежать в основі тверджень про причинні зв'язки в ланцюгах подій.

Теорія контролю. Кібернетична модель системи зі зворотнім зв'язком представляє собою цілісну структуру, в рамках якої можна розглядати цілеорієнтовані мотиваційні процеси (Pribram, 1960). В основі теорії є аналіз інформаційно-процесуальних механізмів регулювання дій людиною відносно способу реалізації цілі і траєкторії руху до неї. Система зі зворотнім зв'язком включає, з точки зору інтелекту, такі компоненти:

- функцію вводу зовнішньої інформації;
- модель цілі або траєкторії цілеорієнтованого руху;
- компаратор-класифікатор ситуації і розходжень траєкторії руху;
- функцію управління зміною поведінки на основі процесу саморегуляції.

Теорія контролю здатна відобразити ієрархічні відношення між стандартами і цілями та способом руху до них, але не враховує роль емоцій в процесі прийняття рішень.

Сигнально-когнітивні теорії. Здатність людини до саморегуляції поведінки, мотивованої для досягнення цілі, ґрунтується на аналізі соціально-когнітивних структур і процесів прийняття рішень для ціле цілеспрямованих дій та оцінки їх наслідків.

Вплив цілі на поведінку визначається двома факторами:

- когнітивною складністю задач, яка провокує напруженість при формуванні нових стратегій рішень;
- зворотнім зв'язком, що при формуванні стратегій руху до цілі підвищує рівень мотивації до певного порогу, коли особистість, приймаючи рішення (ОПР), контролює свої дії відповідно до ступеню успішності (гарантії результату).

Відповідно, інтелектуальними факторами впливу будуть:

- стратегія формування програми дій при збуреннях;
- невизначеність цілей, трудність досягнення при наявних ресурсах;
- розрив каналу зворотного зв'язку, що не дає можливості контролювати успішність цілеорієнтованих дій.

Невизначені цілі не активують фактори «Я-системи» людини, на основі яких відбувається самомотивація, які є в основі ланки (соморегуляція ↔ цілеспрямована поведінка).

Якщо при виконанні когнітивно-складних задач ОПР не досягнуто результату, то необхідно перебрати велику кількість стратегій для покращення результату. При цьому ускладнюється процедура вибору, а задача стає невирішеною внаслідок неадекватності стратегії прийняття рішень.

У рамках структурного формалізму (Парсонс Т., 1975) цілеорієнтована інтелектуальна система характеризується властивостями:

1. Адаптації: система повинна справлятися з випадковим характером впливів факторів.
2. Ціледосягнення: система повинна вміти визначати свої первинні цілі і формувати стратегії їх досягнення.
3. Інтеграції: система повинна координувати взаємодію елементів для досягнення мети.
4. Латентної функції (підтримка цілісного образу): система повинна підтримувати мотивацію і цілеорієнтацію в процесі реалізації поведінки.

Відповідно, у структурі організації людини як активного агента виділяється:

- поведінковий організм як реалізатор системи дій;
- система «Я-особи» виконує функцію ціледосягнення на основі системних цілей і мобілізації ресурсів;
- соціальна система як інтегратор систем;
- система культури як цілісний еталон норм і критеріїв цінностей в ролі мотиваторів і агентів дій;
- самоспрямованість системи щодо внутрішніх задач.

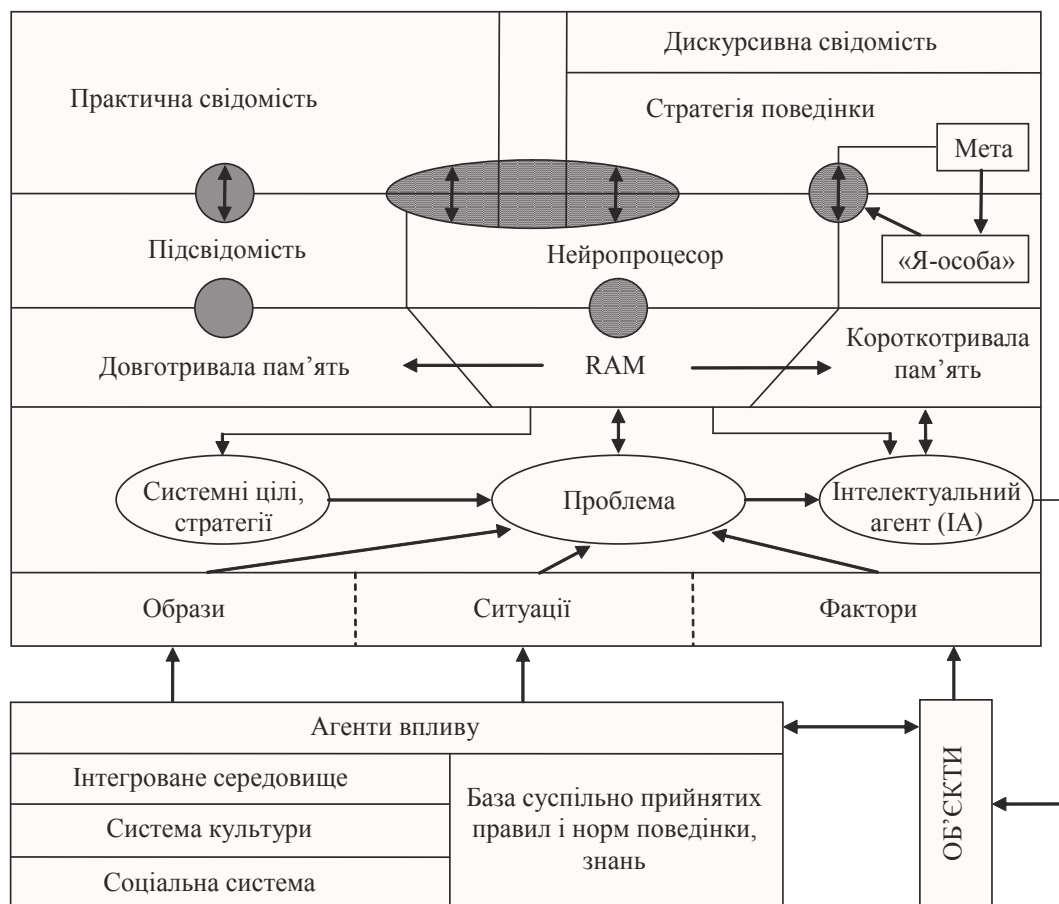


Рис. 1. Когнітивна модель взаємодії «Людина-система»

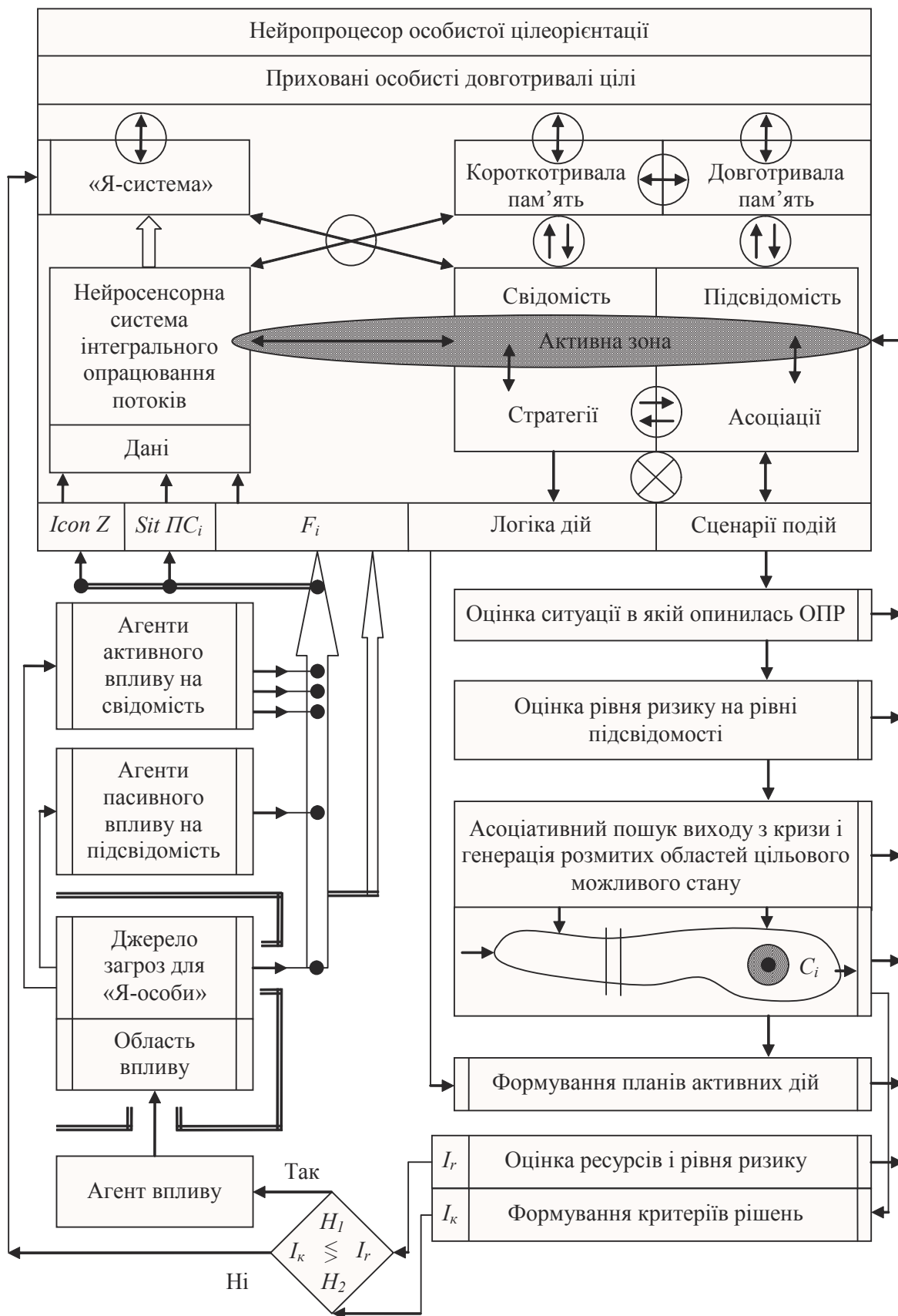


Рис. 2. «Я-система» інтелектуального активного агента в умовах дії загроз

Мотивація в таких системах забезпечує загальні плани дій, при цьому мотивація пов'язана з видом свідомості як способом відображення сценарію цілеорієнтовних дій, відповідно виділивши:

– дискурсивну свідомість як спосіб опису дій в уяві з допомогою слів;
 – практичну свідомість як відображення дій агента без опису словами у вигляді послідовних сценаріїв та образів ситуації.

Наведемо схему взаємодії «Людина – соціальна система» (рис. 1.), яка включає такі структури:

- IA – інтелектуальний агент з активною позицією;
- об'єкти активної взаємодії, які формують фактори впливу на IA та середовище;
- соціальна система, яка задає правила поведінки IA й об'єктів активної взаємодії.

Когнітивна модель інтелектуальної взаємодії (людина-система) включає такі компоненти [3; 4; 6]:

- свідому компоненту «Я-особа» як синтезатор проблем у рамках бази суспільних правил і систем культури і соціуму;
- свідому компоненту синтезу стратегій досягнення системних цілей, генерація яких відбувається на стику ділянок «свідомість ↔ підсвідомість» нейроструктури;
- свідому компоненту синтезу стратегій поведінки та її реалізацію через агента дій при дії факторів впливу на ОПР;
- підсвідомість як пов'язуючу нейроструктуру між базами даних, знань, сховищ образів, асоціацій з «Я-компонентою ОПР».

Виходячи з вищенаведеного аналізу, розглянемо взаємодію «Я-система» як інтелектуального агента (IA) з джерелом загроз, яке формує фактори прямого впливу і через агента непрямих дій (активних і пасивних). Тоді основною задачею IA є оцінювання тенденцій зміни власного стану та можливості кризи. Відповідно оцінюється рівень ризику в ланцюгу опрацювання інформаційного потоку даних (рис. 2.):

- фактори впливу $\left(F_i\right)_{i=1}^n$, $Sit(ПC_i)$ – сенсорний образ ситуації, $I_{con}Z$ – зоровий образ загрози, що створюють образ загрози в реальному часі;
- інтелектуальна система опрацювання даних сенсорного рівня, яка формує миттєві знімки образу ситуації в свідомості «Я-системи» через взаємодію з активною смугою структур короткотривалої і довготривалої пам'яті, свідомого і підсвідомого сприйняття змісту образу та оцінкою ризику на основі «Я-цілеорієнтації»;
- виходячи з образу ситуації, її змісту і рівня ризику, на основі стратегій та асоціативних сценаріїв, згідно з логікою дій і сценаріїв можливого розвитку подій, формується сценарій виходу з криз і генерація розмитих ділянок можливого цільового стану;
- на основі означеної цільової області, оцінки ситуації і її змісту, логіки формування дій згідно зі стратегією і підсвідомим планом виходу з кризи, формується активний план дій з врахуванням рівня ризику і критеріїв прийняття рішень;
- в блоці перевірки гіпотез, виходячи з оцінки рівня ризику і критерію якості та через агента впливу, передається рефлексивна дія на джерело загроз (H_1), або при (H_2) проходить запуск повторних циклів усвідомлення й оцінки ситуації та рівня ризику.

У структурі інтелектуального агента, типу «Я-система» потоки інформації обробляються в паралельно-послідовних нейроструктурах із функціонально-розмитими та проникаючими ділянками і смугами нейроінформаційної взаємодії.

Висновок. Розглянуто інтелектуальну компоненту формування рішень у рамках когнітивної психології на основі концепції «Я-ОПР» як інтелектуального агента, показано, що для прийняття ефективних рішень необхідно враховувати логічну та асоціативну компоненти при побудові сценаріїв розвитку цілеорієнтованих дій.

Література:

1. Антикризисное управление / ред. Е. М. Короткова – М.: Инфра, 2000. – 432 с.
2. Андрейчиков А. В., Андрейчикова О. А. Анализ, синтез, планирование решений в экономике. – М.: Финансы и статистика, 2000. – 359 с.
3. Дерлоу Дес. Ключові управлінські рішення, технологія прийняття рішень. – К.: Наукова думка, 2001. – 242 с.
4. Лургия А. Ф. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
5. Сікора Л. С. Когнітивні моделі та логіка оперативного управління в ієрархічних інтегрованих системах в умовах ризику / Л. С. Сікора. – Львів: ЦСД «ЕБТЕС», 2009. – 432 с.: схеми, табл.
6. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.
7. Ткачук Р. Л. Логіко-когнітивні моделі формування управлінських рішень інтегрованими системами в екстремальних умовах: [посібник] / Р. Л. Ткачук, Л. С. Сікора. – Львів: Ліга-Прес, 2010. – 404 с.: схеми, табл., іл.

УДК 378.091.212 – 061.2

В. Б. Тюска

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КЛУБНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті представлено технологію організації клубної діяльності студентської молоді. Розкрито сутність проблеми удосконалення системи професійної підготовки майбутнього вчителя засобами клубної діяльності. Запропоновано модель діяльності студентського клубу та схему клубної діяльності студентів з метою розвитку творчого потенціалу особистості. Розроблено програму виховних цілей у кожній із галузей діяльності студента (когнітивній, афективній і регулятивній).

Ключові слова: педагогічна технологія, творчий вчитель, сфери внутрішньої структури особистості, клубна діяльність.

В статье представлена технология организации клубной деятельности студенческой молодежи. Раскрыто проблему усовершенствования системы профессиональной подготовки будущих учителей средствами клубной деятельности. Предложена модель деятельности студенческого клуба и схема клубной деятельности студентов с целью развития творческого потенциала личности. Изобретена программа воспитательных целей в каждой из сфер деятельности студента (когнитивной, аффективной, регулятивной).

Ключевые слова: педагогическая технология, творческий учитель, сферы внутренней структуры личности, клубная деятельность.

The article presents the technology of the club activity of students. It has been revealed the essence of the problem of the improving of the future teachers' training by means of the club activity. The model of the student club activity and its scheme of developing of the individual creative potential have been designed. It has been worked out the programme of the educational objectives in each of the spheres of students' activity (cognitive, affective and regulatory).

Keywords: educational technology, a creative teacher, the scope of the internal structure of the personality, club activity.

Нові педагогічні технології, які сьогодні впроваджують у навчальний процес загальноосвітніх шкіл, професійних і вищих закладів освіти України, розглядаються як необхідна умова інтелектуального, творчого і морального розвитку особистості, оскільки «розвиток індивідуальних якостей дитини без формування у неї спроможності до реалізації своїх особливостей і здібностей до подальшого саморозвитку себе як особистості може стати для окремих учнів глухим кутом, шляхом у нікуди. Прагнення просто розвивати індивідуальність дитини є для неї справжньою «ведмежою послугою» [1, с. 8-13]. На наш погляд, ця думка справедлива для всіх етапів здобуття освіти молоддю людиною. Саме на цьому акцентує увагу Г. Г. Кремінь, – вважаючи, що гармонійно розвинена особистість має бути головною метою і змістом усієї системи освіти. Замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена саме людина» [2, с. 13].

Технологічний підхід до інноваційних процесів (нововведень) надає їм наукового характеру і прогресивності (прогрес – від лат. рух уперед, розвиток) поняття, що означає поступальний розвиток за висхідною лінією, перехід від нижчого до вищого, досконалішого стану. Джерелом прогресивності є ідея, що породжує педагогічні новації та процеси оновлення педагогічної діяльності на основі творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем тощо.

З погляду В. П. Безпалька, «будь-яка система може бути або технологією або мистецтвом. Мистецтво, вважає він, – засноване на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією завершується, щоб потім усе розпочати спочатку» [3, с. 5]. Тобто, педагогічна творчість повинна ґрунтуватися на науковій основі, синтезі наукових знань, які творчо реалізуються в практичній діяльності.

На сучасному рівні розвитку педагогічної науки педагогічна технологія тлумачиться як інтегрований системотвірний механізм, який забезпечує процес програмування освітньо-виховних цілей у певній ієрархічній послідовності з орієнтацією на кінцевий результат. Поетапне програмування цілей американські вчені Б. Блум і Д. Кратвол визначали таксономіями («таксономія» – від грецьких слів *taxis* – послідовне розміщення і *homo* – закон) – «означає таку класифікацію і систематизацію об'єктів, яка побудована на основі певного природного взаємозв'язку і використовує для опису об'єктів категорії, розміщені послідовно, за зростаючою складністю, тобто за певною прогресією. Такий підхід найбільше властивий органічним системам, як і будь-яким організмам, спроможним до саморозвитку – одного з провідних принципів педагогічної науки, що впливає з природних умов, насамперед із природи самої людини [3, с. 6], теорії самоорганізації.

Ми виходили з того, що творча особистість – це активна людина, якій властиві процеси саморозвитку (мається на увазі безперервний процес самовдосконалення), творчий підхід до розуміння, сприйняття навколишнього світу, самого себе та творча самореалізація щодо власних професійних схильностей і здібностей, навколишнього середовища (природи і суспільства). Ці властивості повинні бути притаманні сучасному вчителю, від творчої діяльності якого залежить не лише процес його власного самовдосконалення, а й творча самореалізація його вихованців, майбутніх громадян суспільства. Тобто, педагогічну творчу самореалізацію ми виокремлюємо із загальної структури творчості, враховуючи внутрішню структуру її як стан душі людини, але віддаючи перевагу зовнішній – процесуальній (діяльність), що набувається в процесі педагогічного становлення.

Оскільки ми зосередили увагу на професійній підготовці майбутнього вчителя в умовах студентського клубу, то об'єднання студентів клубного типу виступає в нашому дослідженні як позааудиторна діяльність студентів, засіб активізації навчання майбутніх вчителів та їх професійного становлення, їх творчої самореалізації. Вона включає в себе діяльність комп'ютерно-діагностичних центрів, телефонів (кімнат) «Довір'я», психокорекцію особистісних якостей за допомогою психологів, педагогів, лікарів; зустрічі з провідними психологами, педагогами, фізіологами, психотерапевтами, екстрасенсами; взаємоспівкування педагогів і студентів на основі щоденника самовдосконалення; діяльності відповідних рубрик внутрішньовузівської преси; чіткої багатопланової структури клубної діяльності тощо. Тобто в нинішніх умовах у її контекст вклинюються форми роботи, коли студент сам може вивчити свої потенційні можливості, визначити їх сутність як таких, наприклад, що характеризують його професійну спрямованість, творчий потенціал тощо.

Наукове осмислення сутності проблеми удосконалення системи професійної підготовки майбутнього вчителя засобами клубної діяльності дозволяє відзначити стратегічний напрямок – творчу самореалізацію в умовах клубної діяльності, яка спрямована на те, щоб індивідуальні особливості майбутнього вчителя стали однією із найважливіших цінностей як для нього самого, так і для всієї системи педагогічної освіти.

У процесі нашого дослідження ми враховуємо, що незалежно від виду діяльності усім студентам, як і будь-якій людині зокрема, притаманна вроджена схильність актуалізувати свої потенційні сили. Необхідним компонентом творчої активності є спроможність мобілізувати вольові зусилля (здійснювати вибір, приймати рішення і виконувати їх). Активність особистості ґрунтується на спроможності здійснювати внутрішні можливості (цілі, наміри, задуми), тобто спроможності самореалізуватися (регулятивна сфера). Але вона активно самореалізується за умови синтезу знань про свої природні можливості, схильності, таланти, що досягаються на основі самопізнання (когнітивна складова особистості) та певного її ставлення до самої себе (самоставлення, самооцінки цих можливостей (афективна складова особистості)). Вона по суті є провідною рушійною силою, яка спрямовує її до самовдосконалення, творчої самореалізації, оскільки на цій основі у неї формується ставлення і до власної професійної діяльності, прагнення до самовдосконалення, що пов'язано з оновленням своїх знань, умінь та навичок на основі своїх потенціальних можливостей.

Творча активність особи, її розвиток та ще більшою мірою реалізація залежить від розвиненості мотиваційної структури. Такі соціальні явища, як, з одного боку, знання, навички, вміння, звички, з іншого – ідеали, установки, цінності, переконання, є найґрунтовнішою основою творчої активності особи. Сила творчого потенціалу зумовлена не стільки наявністю в людини творчих здібностей, скільки мотиваціями потреби у творчості. Людина може досягти значних результатів не завдяки своїм обдаруванням, а внаслідок постійної наполегливої боротьби з наявними на її шляху труднощами. Історія знає багатьох музикантів з поганим слухом, художників і поетів з посереднім зором. Це дає підстави А. Адлеру, одному із засновників «Індивідуальної психології», стверджувати: «Ми заперечуємо існування природних здібностей. Нам здається, що всі великі людські досягнення є результатом правильного навчання, наполегливості та відповідних вправ з раннього віку» [4, с. 11].

Творчий потенціал особи як відносно стійкої системи завжди багатший, ніж вимоги конкретної діяльності. Крім того, людині властиве прагнення до безперервного розвитку своїх потенцій, що впливає із діалектики як одного із провідних методологічних підходів вивчення розвитку систем.

Опираючись на цю основу, ми, програмуючи виховні цілі з метою створення умов для творчої самореалізації студентів педагогічних навчальних закладів засобами клубної діяльності, зважили, що цей процес ґрунтується, насамперед, на основі принципу ідеалізації – програмуванні цілей, які мотивують прогресивний розвиток цього процесу і конкретної особи зокрема, орієнтуючись на досконалий (ідеальний) кінцевий результат – ідеалістичний підхід до організації педагогічного процесу.

Враховуючи те, що процес організації клубної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів спрямований на розвиток та удосконалення творчих умінь та навичок майбутнього вчителя, ми, перш ніж змодельовати систему клубної діяльності, акцентували увагу на структурі творчого вчителя.

Для реалізації поставлених завдань було обрано технологічний підхід, під яким розуміємо інтегрований системотвірний механізм, що забезпечує процес програмування та реалізації освітньо-виховних

цілей у певній ієрархічній послідовності з орієнтацією на кінцевий результат. Визначений підхід покладено в основу розробленої моделі діяльності студентського клубу (див. рис. 1). Ця модель проектувалася з урахуванням внутрішніх та зовнішніх передумов формування творчої особистості майбутнього педагога. Внутрішні передумови (інтелектуальні, емоційно-оцінювальні, вольові) передбачали вивчення внутрішньої структури особистості (когнітивної, афективної, регулятивної). Зовнішні передумови створювалися в процесі діяльності клубів різного спрямування (інтелектуального, професійного, мистецько-культурологічного тощо), а також під час проходження майбутніми вчителями педагогічної практики.

Так, когнітивна (пізнавальна) сфера сприяє розвитку творчого професійного мислення (пошуково-перетворювальний стиль мислення, дивергентність, гнучкість, швидкість, творча уява, розвиненість уваги, пам'яті тощо). Ці якості сприяють розвитку творчої свідомості й самосвідомості майбутнього вчителя і визначають його соціальну творчу активність – спрямованість на творчість. Саме це забезпечує професійний та соціально-організаційний напрями клубної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів. Афективна (емоційна) складова особистості спрямована на формування творчої спостережливості в процесі розв'язання професійних завдань, самостійності, впевненості в непередбачених ситуаціях, адекватну систему «Я – концепції», винахідливість, різнобічність особистісного розвитку, професійну інтуїцію тощо. Забезпечують такий рівень розвитку особистості студента клуби культурологічного та екологічного характеру. Регулятивна (вольова) сфера передбачає розвиток творчої активності, яка реалізується під час проходження студентами педагогічної практики.

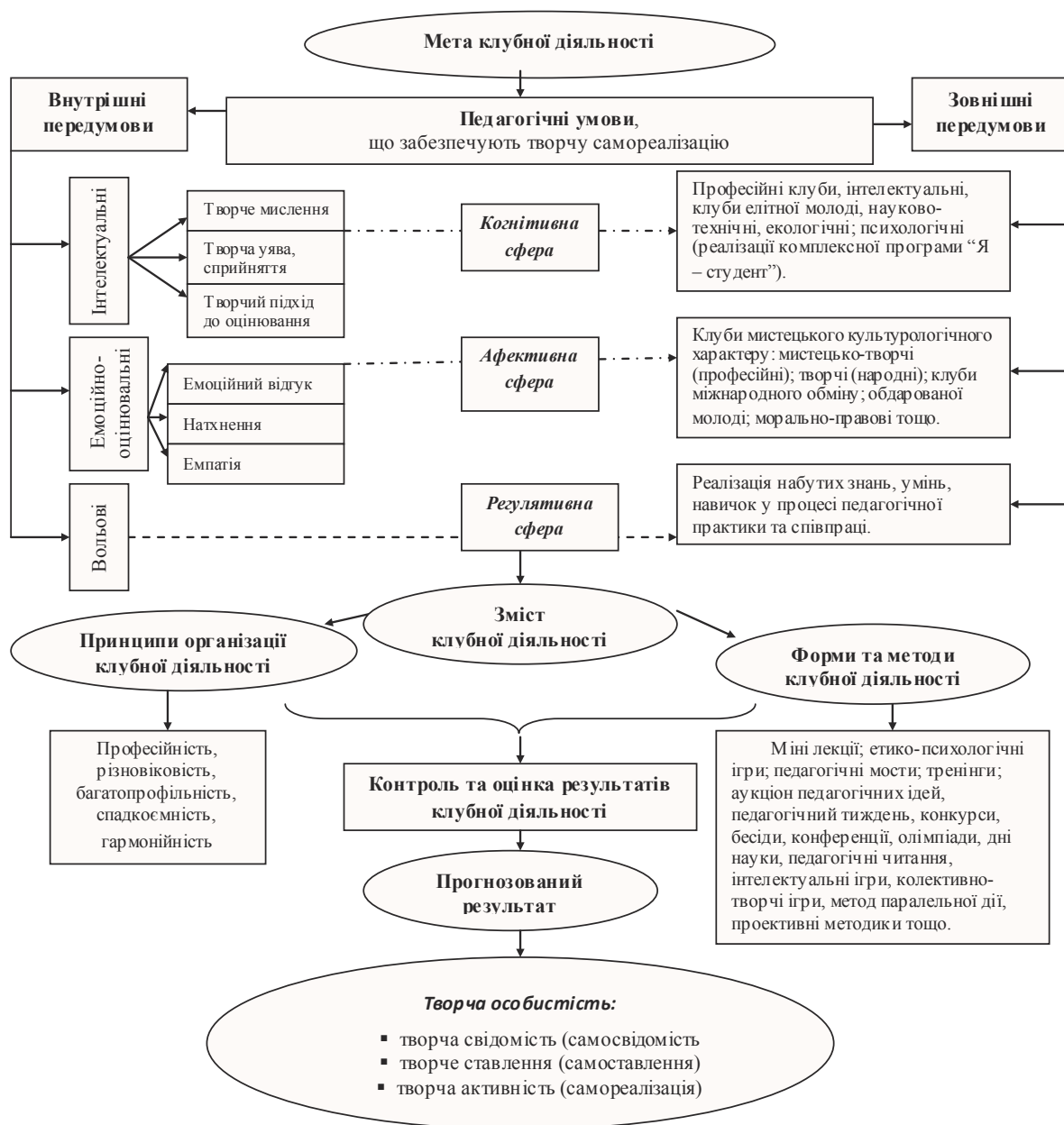


Рис. 1. Модель діяльності студентського клубу

Як і будь-яка органічна система, особистість учителя має свою структуру, що характеризує її цілісність: когнітивна (пізнавальна), афективна (емоційна) і регулятивна (вольова) сфери, які, своєю чергою, синтезують характерні їм якості: професійні знання, уміння та навички (когнітивна сфера), ставлення до своєї професійної діяльності, об'єкта педагогічного впливу навколишніх і самого себе, (афективна), реалізація знань, умінь і навичок у практичній діяльності, сфера, яка по суті є результативною і характеризує певний рівень педагогічної діяльності вчителя.

Оскільки у нашому дослідженні вирізняється творча педагогічна діяльність, характерна творчому педагогу, то, моделюючи його структуру, виходили з того, що творчість – це вищий рівень досконалості продукту діяльності людини. Ми дотримуємося традиційних поглядів, що характеризують учителя, складовими компонентами якої є мотивація особистості (педагогічна спрямованість та її види); якості особистості (педагогічні здібності, характер та його риси, психічні процеси та стани); інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність, творчий потенціал), що визначають неповторність та унікальність особистості вчителя (за А. К. Марковою). Виходячи з цього, структура творчого вчителя передбачає аспекти, що характеризують високий рівень досконалості, майстерності діяльності педагога у різних сферах його компетентності і професійної діяльності.

Програмування виховних цілей у кожній із галузей діяльності студента (когнітивній, афективній і регулятивній) ми передбачили з метою розвитку творчого потенціалу, в певній ієрархічній послідовності (системі) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Категорія виховних цілей у когнітивній галузі діяльності (формування творчого світобачення особистості студента засобами клубної діяльності).

Основні категорії виховних цілей	Приклади узагальнених чинників виховних цілей
ЗНАННЯ	
Ця категорія означає трансформацію інформації, що сприймається і запам'ятовується на творчому рівні сприйняття і відтворення в контексті різних галузей знань, починаючи від конкретних фактів і завершуючи цілісними теоріями. Клуб виступає як форма, що розширює інформаційний простір студента і сприяє творчому сприйняттю його професійної компетентності.	Вживання поширеної термінології, пов'язаної із творчим оволодінням знань студентами (нововведення, інноваційна ідея, інноваційна технологія, майстерність тощо, конкретні форми, методи й процедури, основні поняття, норми, правила, що характеризують творче (образне) сприйняття світу, власної професії на основі набутих знань.
РОЗУМІННЯ	
Показником творчої спроможності розуміти значення інформаційного матеріалу є творче перетворення (трансляція) матеріалу із раціональної форми та репродуктивних видів педагогічної діяльності у творчу (у творчий процес майбутньої діяльності), технологічна інтерпретація (моделювання, програмування) наступного ходу явищ, процесів з орієнтацією на ідеальний результат.	Творче розуміння фактологічного матеріалу, образна інтерпретація словесної інформації, інтерпретація схем, графіків, діаграм, уявний опис майбутніх наслідків та використання їх у педагогічній діяльності; уміння моделювати різні аспекти професійної діяльності, сприймати їх у вигляді педагогічної системи, підсистем, схемах, графіках тощо (педагогічна технологія).
АНАЛІЗ	
Розвиток творчого світобачення та розуміння на науковій основі, оскільки аналіз є методом наукового пізнання – ви členення частин цілого, виявлення взаємозв'язків між ними, усвідомлення принципів організації цілого.	Виділення прихованих (не зовсім зрозумілих) передбачень, виявлення помилок і упущень у логіці, творче розмірковування та ви членення відмінностей між творчістю і не творчістю, оцінка значущості діяльності на рівні творчої педагогічної діяльності.
СИНТЕЗ	
Сприйняття навколишнього світу (природи, суспільств) як явищ, яким характерний певний синтетичний стан; інтеграція певних ідей, систем, технологій у контексті творчої педагогічної діяльності, уміння комбінувати елементи, щоб одержати ціле, яке містить новизну.	Творча діяльність пізнавального характеру, експериментальна робота, розв'язання проблем на основі знань із різних галузей; оновлення власного педагогічного досвіду за рахунок різного роду ідей, методик; індуктивно-дедуктивний підхід до творчого нововведення та системотворення.
ОЦІНКА	
Оцінювання знання того чи іншого явища, твердження, міркування, дослідження проявляється у творчому підході до оцінювання знань, умінь, дій, вчинків та у розвитку педагогічної уяви, що сприяє домисленню реалізації ідей на основі власного досвіду, творчої інтуїції.	Оцінка логіки обґрунтування проблем, явищ, фактів, подій, відповідних висновків, значущості того чи іншого продукту творчої педагогічної діяльності, вчинків, поведінкових норм; уміння створювати виховуючі ситуації оцінювального характеру, педагогічні задачі тощо.
ЗАСТОСУВАННЯ	
Творче використовувати знання в конкретних умовах і нових ситуаціях. Включає застосування правил, методів, понять, законів, принципів, теорій, які характеризують творчу педагогічну діяльність.	Використання норм, понять і правил у нестандартних умовах професійної діяльності; уміння самому проектувати нестандартні умови діяльності.

На рівні когнітивної складової ознаками, що характеризують творчого вчителя, є творче (образне) мислення, творча уява, образне сприйняття навколишнього світу і самого себе, образна мова, що є результатом мислительної діяльності людини та уміння прогнозувати, моделювати, конструювати педагогічні проблеми на теоретичному рівні, (інтелектуально-творча самореалізація). На цьому рівні сформованості творчої самореалізації велику роль відіграє педагогічна захопленість – одна із найважливіших передумов педагогічної творчості, що поступово закріплюється як одна із провідних потреб студента – майбутнього педагога до творчої самореалізації. Студент забезпечується синтезом знань про людину, пізнає самого себе і на цій основі оволодіває уміннями та навичками вивчення дитини – педагогічна антропологія.

Різнобічна ерудиція вчителя, його загальна культура, начитаність, широта інтересів – вихідні чинники самореалізації вчителя. Для людей творчого складу розуму знання є провідним джерелом оригінальних ідей і нестандартних вирішень. Образний світ мистецтва, живі враження від зустрічей з людьми, спостереження, досягнення науки і техніки – все, що вбирає в себе вчитель, стає джерелом розвитку творчої уяви, фантазії, конструктивної думки тощо. Саме тому становлення творчої особистості педагога у вищих навчальних закладах неможливе лише в аудиторних рамках. Цей етап потребує широкої сфери позааудиторних видів діяльності. Як на наш погляд, студентський клуб є запорукою цього. Оскільки творчість передбачає науково-доказовий вибір дій у конкретній педагогічній ситуації, то можна вважати правомірним судження, що науково-педагогічний стиль мислення вчителя – це вихідна і кінцева мета твірного впливу. Науково-педагогічний характер мислення орієнтує вчителя на активне розв'язання завдань, що стоять перед школою (Ю.К. Бабанський), – пошуково-проблемний стиль мислення. Дослідницькі матеріали окремих авторів (І.А. Зязюн та ін.) пов'язані з вивченням педагогічної майстерності майбутніх учителів, підтверджують, що найвищим є творчий рівень педагогічної майстерності: як важливий показник продуктивної діяльності взагалі і педагогічної зокрема творче мислення – важлива умова, першооснова становлення творчого типу особистості. Саме на цьому ми і акцентуємо увагу в контексті дослідження когнітивної сфери творчого вчителя.

У пошуках засобів ефективного формування педагогічної творчості в умовах позааудиторної діяльності студентів, ми мали на увазі, що стрижнем її становлення є ставлення педагога до професійної діяльності та самоставлення, що ґрунтується на самооцінці власної педагогічної діяльності – потреба в творчому підході до справи.

Творче ставлення (самоставлення) необхідні для оволодіння мистецтвом життєтворчості. Чим вища рольова компетентність людини, тим багатоаспектніше її функціонування, тим багатомірніший її особистісний рівень, тим більше можливостей для її творчої самореалізації у процесі педагогічної діяльності. Чітко уявляючи її систему, педагог спроможний оновлювати її на основі власних підходів чи інновацій за рахунок ідей, що зафіксували себе у світовій педагогіці як прогресивні. Тобто на рівні афективної сфери творчий учитель характеризується як людина, яка володіє емпатійним відгуком (діяльніший, тобто вміє вникати, оцінювати і регулювати власними почуттями і на сенсорно-навіювальній та енергетичній основі сприймати емоційний стан оточуючих, зокрема дітей, та певним чином реагувати на нього) комунікативні та перцептивні здібності. Крім цього, такий учитель на естетичному рівні (відчуття краси і величі педагогічної діяльності, прагнення до прекрасного і діяльності за законами краси) відчуває і ставиться до різних аспектів навколишнього світу (природи та продуктів діяльності соціального середовища), різних видів мистецтва і виходячи з цих позицій оцінює професійну діяльність. Самооцінка та емпатія сприяють творчому ставленню педагога до власної професійної діяльності, умінню сприйняти і оцінити елементи творчості в педагогічній діяльності інших педагогів, зокрема тих, досвід яких став відомим у межах світової класики. Крім цього, афективна складова особистості сприймається нами як вихідна в контексті інноваційної сфери діяльності, центральною умовою, що забезпечує потребу в майбутнього педагога до творчої самореалізації у цій галузі. На це надихають його конкретні зразки творчої діяльності педагогів, досвід яких став відомим у межах певного регіону, республіки, світової громадськості, знання своїх власних творчих можливостей, що підкріплюється самоставленням як важливою складовою емоційної сфери людини, в контексті нашого дослідження – творчим самоставленням. На його основі ґрунтується сприйняття себе як педагога в ідеальному варіанті, а це, своєю чергою, спонукає студента до програмування власних педагогічних дій на ідеальному рівні (творчому) і мотивує потребу в творчій самореалізації. На цьому етапі експериментальної роботи аксіологічний та культурологічний методологічні підходи, що забезпечують орієнтацію на загальнолюдські моральні та культурні надбання (див. табл. 2).

Таблиця 2

Категорії виховних цілей в афективній сфері діяльності студентів

Основні категорії виховних цілей	Приклади узагальнених чинників виховних цілей
ЕМОЦІЙНЕ СПРИЙНЯТТЯ	
Сприйняття та відповідне реагування (перцепція) на ті чи інші прояви емоційних станів школярів. Уміння відчувати прекрасне у природі, людському середовищі оцінювати власні творчі досягнення тощо.	Творча самореалізація в процесі розв'язання проблем, пов'язаних із комунікативною сферою процесу педагогічної діяльності; відчуття прекрасного в різних видах мистецтва; сприйняття власної педагогічної діяльності як творчого процесу, мистецтва.
РЕАГУВАННЯ (ЕМОЦІЙНИЙ ВІДГУК)	
Активні прояви, пов'язані із внутрішніми почуттями, викликані сприйняттям емоційних станів школяра. Уміння на емпатійному рівні реагувати на ці прояви і формувати такі уміння в учнів.	Творче ставлення до професійної діяльності, гуманне ставлення до учнів, чуйність, доброта, справедливість у ставленні до інших, вимогливість до себе і інших щодо реалізації моральних норм поведінки, уміння творчо конструювати взаємостосунки з учнями, колегами, іншими категоріями людей.
ЗАСВОЄННЯ ТА ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ	
Внутрішня потреба студента вивчати, систематизувати і творчо використовувати педагогічний досвід, який вважається інноваційним. Осмислення і поєднання різних значущо важливих ідей, новацій, систематизація їх у певну педагогічну систему цінностей, їх концептуалізація на основі власного самосприйняття.	Уміння вирізняти інноваційні, прогресивні ідеї, інноваційні технології, синтезувати їх у процес творчої педагогічної діяльності; прагнення до власної генерації ідей уміння інтерпретувати їх з аналогічними виявленнями, виявленнями в процесі вивчення досвідів
ПОШИРЕННЯ АСПЕКТІВ ДОСВІДУ, ЩО ҐРУНТУЄТЬСЯ НА ІННОВАЦІЙНІЙ ОСНОВІ	
Творчий рівень сприйняття та засвоєння досвіду, прагнення удосконалити його на основі власних підходів та творчої реалізації; прагнення до пошуку нових ідей шляхом педагогічної класики та вивчення сучасного педагогічного досвіду.	Самостійність у всіх видах діяльності, прагнення до співробітництва, творчої співпраці у груповій діяльності, готовність до переосмислення власного досвіду на основі інформації про інші, прогресивніші, прагнення до творчого самовдосконалення тощо.

Регулятивна сфера характеризує процес творчої діяльності вчителя. Це творча самореалізація, що ґрунтується на синтезі творчого мислення та творчого ставлення (самостановлення) – вищі форми мислительної та емоційної сфери структури педагога. За Д.І.Петренко та І.Г.Єрмаковим – це є рольова компетентність, яка полягає у спроможності особистості оперативно володіти психологічними ролями, виступати повноцінним суб'єктом цих ролей, включати рольову поведінку в процес власної життєдіяльності, що дає змогу розв'язувати різні життєві проблеми [5, с. 117].

Провідною рушійною силою творчої самореалізації майбутнього педагога є педагогічний ідеал («Я-ідеальне» як складова «Я-концепції» – «Я-студент»). Педагогічний ідеал проявляється в усвідомленні вчителем власної місії, у баченні себе в педагогічному процесі. Він визначає характер стосунків з учнями, колегами, батьками, характеризує цілісне ставлення вихователя до всієї багатогранної педагогічної діяльності (див. табл. 3).

Таблиця 3

Категорії виховних цілей студентів у регулятивній галузі

МАНІПУЛЯЦІЯ	
Педагогічна майстерність, пов'язана із руховою діяльністю (маніпуляцією): міміка, жестикуляція, які супроводжують педагогічний процес та зовнішні манери етичної поведінки.	Навички майстерності мови, письма, рухові дії, що супроводжують процес педагогічної діяльності; маніпулятивний рух під час гри на музичних інструментах, жестикуляція, що супроводжує норми морального етикету.
РЕГУЛЯЦІЯ	
Ця категорія охоплює сферу, пов'язану із ритмікою організації навчально-виховного процесу, самоорганізацією (організація власного способу життя, пов'язаного із професійною діяльністю та забезпечують: здоровий спосіб життя, організація побуту та дозвільності, на перспективу тощо).	Розуміння необхідності оволодіння знаннями, уміннями та навичками майстерності педагогічної регуляції, аналіз, синтез регулятивних процесів, навички врегулювання непередбачених ситуацій педагогічної практики, стосунків конфліктного нагнітання; передбачення режиму як важливого регулятивного засобу; навички координації та організації, корекції в процесі педагогічної діяльності тощо.

ТВОРЧА САМОРЕГУЛЯЦІЯ	
Один з рівнів регуляції активності функціонування внутрішніх систем (біолого-фізіологічні процеси, пов'язані із станом здоров'я організму), що виражає специфіку психічних засобів, що реалізують її. Залежно від виду діяльності і умов її здійснення саморегулювання може здійснюватися різними психічними засобами (чуттєві конкретні образи, уявлення, поняття та ін.). Урахування під час саморегуляції індивідуалізації такого процесу залежності від конкретних умов, а також характерних особливостей нервової діяльності, особистісних якостей суб'єкта і його звичок до організації своїх дій, що реалізується в процесі певної діяльності.	Прийняття суб'єктом (студентом) цілі його професійної активності, творче моделювання освітньо-виховних цілей, пов'язаних із його професійним фахом, умов творчої діяльності, виконуваних операцій; прогнозування системи критеріїв творчої діяльності педагога, уміння одержувати реальну інформацію про досягнуті творчі результати (діагностика); оцінка відповідності реальних результатів програмованим і стосовно критеріїв, що характеризують рівень досягнення результативності; уміння приймати об'єктивні рішення з метою удосконалення процесу педагогічної діяльності; самоформування провідних якостей, що характеризують творчого педагога; уміння користуватися методами саморегуляції (навичками застосування аутотренінгу, самонавіювання, самозаспокоєння, самоконтролю, психічного розвантаження і уміння входити в стан релаксації, самоаналіз, самосхвалення).
ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ	
Свідома діяльність, спрямована на найвищий рівень професійної діяльності, що ґрунтується на активізації механізмів саморегуляції. З підвищенням рівня усвідомлення потреби творчого самовдосконалення дедалі більше актуалізуються механізми сили творчого саморозвитку особистості вчителя.	Результативна творча педагогічна діяльність, яка реалізується на основі чітко усвідомлених цілей, ідеалів, смислу та сенсу життєдіяльності та професійної творчості, певного рівня самосвідомості, самоствавлення; готовність до творчого самовизначення, самооцінки, самовдосконалення; критичний самоаналіз індивідуальних особливостей і потенційних можливостей, самоаналіз творчого саморозвитку, самозвіти та моделювання наступних елементів творчої самореалізації.

Отже, творча самореалізація – це є етап реалізації, який характеризується підвищенням рівня професійної мотивації і життєтворчої активності студента, що виражається в заглибленій професійно-творчій свідомості [6, с. 21]. Вона синтезує креативність як внутрішній потенціал, що слугує передумовою до творчості (природжені якості) та набуті (додаткові мотиви, характерологічні особливості, творчі уміння та індивідуальні особливості психічних процесів), що формуються та розвиваються в процесі освіти та життєдіяльності. С.О.Сисоєва цей аспект впливу на особистість формулює як додаткові творчі якості особистості, які сприяють успіху в творчій діяльності [6, с. 87]. Такою передумовою у нашому дослідженні є клубна підструктура загальної системи позааудиторної діяльності студентів.

Клубна діяльність як система зовнішніх впливів на розвиток креативних здібностей студента – майбутнього педагога охоплює всі сфери внутрішньої структури особистості: когнітивну (пізнавальну) – сприяє розвитку творчого професійного мислення (пошуково-перетворюючий стиль мислення, дивергентність, гнучкість, швидкість, творча уява, розвиненість уваги, пам'яті тощо). У синтезі ці якості сприяють розвитку творчої свідомості і самосвідомості, які визначають її соціальну творчу активність – спрямованість на творчість. Цей аспект забезпечує професійний та соціально-організаційний напрям клубної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів.

На рівні афективної складової особистості (емоційної) засобами клубної діяльності формується творча спостережливості у процесі розв'язання професійних завдань, самостійність, впевненість у передбачених ситуаціях, сформована адекватна система Я – концепції, винахідливість, різнобічність особистісного розвитку, професійна інтуїція тощо. Забезпечують такий рівень розвитку клуби культури ологічного характеру та екологічного (сприймається як аспект біо– і ноосфери).

Регулятивну складову особистості майбутнього педагога, важливими аспектами якої є наполегливість, цілеспрямованість, схильність до творчого ризику, здатність до творчої самореалізації у професійній діяльності, педагогічний оптимізм, здатність концентрувати творчі зусилля тощо забезпечує система виховної діяльності із студентами з метою їх творчої самореалізації концепція «Я-студент», що ґрунтується на самопізнанні своєї внутрішньої творчої природи (креативності) та самопрограмування виховного впливу з метою творчого самовдосконалення і творчої самореалізації.

Систему клубної діяльності студентської молоді, запропоновану нами, ми подаємо схематично (див. рис. 2).

В умовах клубної діяльності ми передбачали насамперед сформувати в студентів прагнення до творчого професійного пошуку, до досягнення ефективного результату в творчій взаємодії з учнями у конкретних умовах педагогічної праці, до самореалізації в професійній діяльності, певної гармонії як рівня, до досконалості, до імпровізації, до занять дослідницькою роботою розвитку творчої особистості учнів.

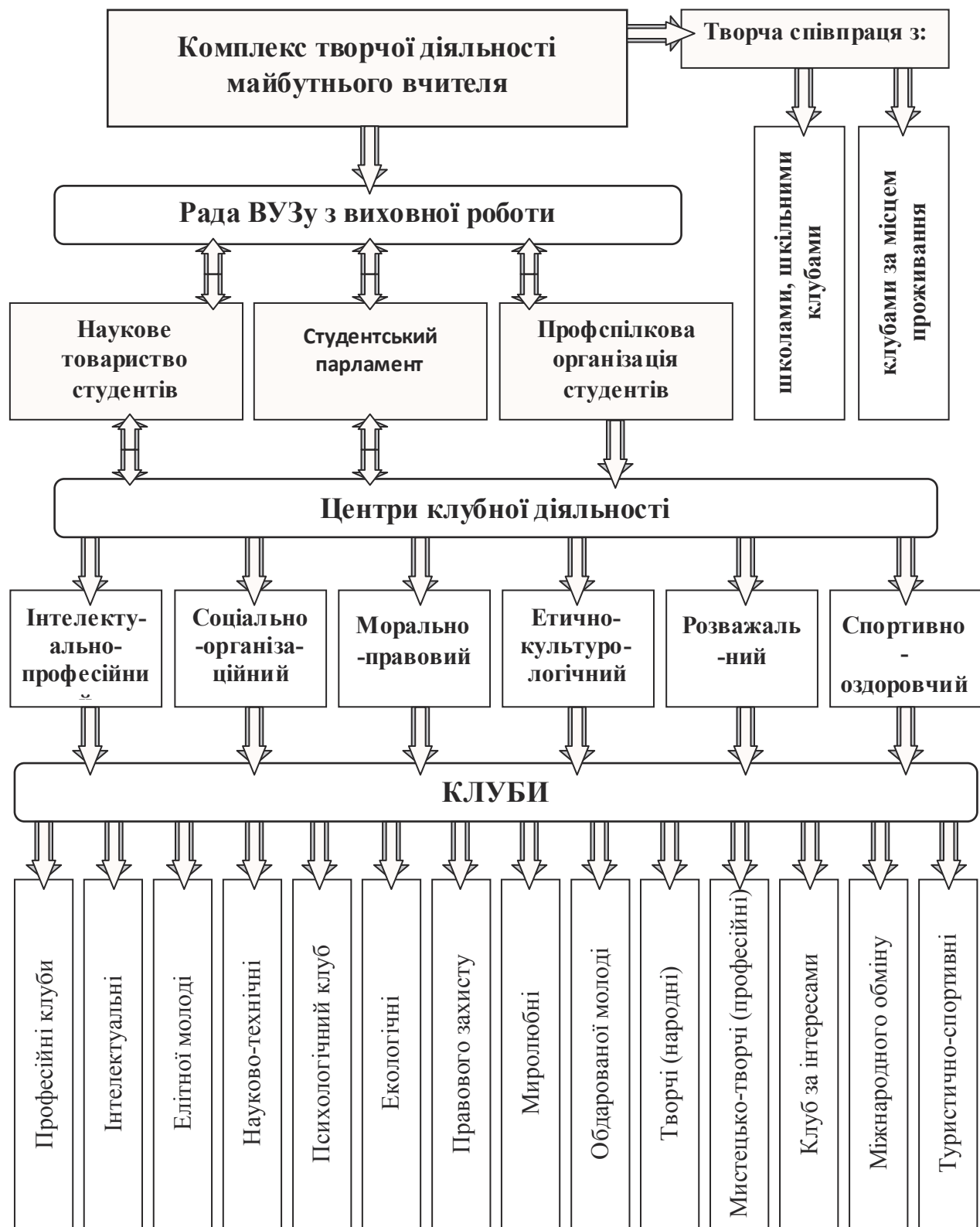


Рис. 2. Схема клубної діяльності студентів як важливої умови творчої самореалізації майбутнього педагога

Клубну діяльність ми організовували на основі принципів різновіковості, професійності, багатопрофільності, спадкоємності та гармонії.

Система клубної діяльності оптимізує професійну підготовку майбутнього вчителя з позиції особистісно-діяльнісного підходу, що є основою творчої самореалізації у процесі клубної діяльності. Згідно з цим студент виступає як суб'єкт діяльності, суб'єкт розвитку (саморозвитку), що надає процесу професійної підготовки практичної спрямованості, створює умови для культури його педагогічної ді-

яльності, розвитку необхідних професійних умінь і навичок, здібностей. Розвиває прагнення до саморозвитку, творчої самореалізації щодо власних професійних схильностей і здібностей, до застосування творчого підходу в розумінні та сприйнятті навколишнього світу й самого себе. Саме такі риси необхідні сучасному вчителю, від творчої діяльності якого залежить не лише його власне самовдосконалення, а й творча самореалізація вихованців, майбутніх громадян суспільства.

Література:

1. Зязюн І. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8-13.
2. Кремінь В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка. Польсько-український журнал. – Київ – Ченстохова, 2000. – № 2. – С. 13.
3. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
4. Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии (30-60 гг. XX в.). Тексты. – Т. 6. – С. 11.
5. Гімназія на зламі століть: Практико-зорієнтований посібник / Ред. рада: Д.І. Петренко, І.Г. Єрмаков. – К.: Літопис-XX, 1999. – 432 с.
6. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.

УДК: 15.81.57

М.Б. Цип'ячук

ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ ЮРИСТА

У статті проведено порівняльний аналіз психологічного змісту та структури понять «професійний досвід юриста», «професійна компетентність» та «готовність до професійної діяльності». Також автор наводить результати емпіричного дослідження, які демонструють уявлення практикуючих юристів про власний позитивний та негативний професійний досвід.

Ключові слова: професійна компетентність, готовність до професійної діяльності, професійний досвід юриста, позитивний професійний досвід, негативний професійний досвід.

В статті проведено сравнительный анализ психологического содержания и структуры понятий «профессиональный опыт юриста», «профессиональная компетентность» и «готовность к профессиональной деятельности». Также автор приводит результаты эмпирического исследования, которые демонстрируют представления практикующих юристов о собственном положительном и отрицательном профессиональном опыте.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, готовность к профессиональной деятельности, профессиональный опыт юриста, положительный профессиональный опыт, негативный профессиональный опыт.

The article provides a comparative analysis of the content and structure of the psychological concepts of «professional experience lawyer», «professional competence» and «willingness to professional activities». The author also presents the results of empirical research that demonstrate the ideas of practicing lawyers about their own positive and negative professional experiences.

Keywords: professional experience of a lawyer, professional competence, professional readiness, positive professional experience, negative professional experience.

Від різних людей часто доводиться чути судження на зразок: «мою справу вів досвідчений/недосвідчений юрист»; «цей адвокат не надто компетентний/справді компетентний»; «цей юрисконсульт недостатньо підготовлений»; «їхній юрисконсульт справжній професіонал – фахівець своєї справи!».

Який же зміст вкладається в такі характеристики? Очевидно, що в найзагальнішому значенні – компетентний, підготовлений, професіональний, досвідчений, фахівець – відображає позитивну оцінку спеціаліста в певній галузі, рівень ефективності його праці, його конкурентоспроможність.

Але чи означає це, що всі названі поняття є синонімами, рівнозначними за змістом та структурою? Чи ототожнюють їх у дослідницькій термінології?

Вже поверхневий аналіз наукової літератури, яка стосується психологічних особливостей становлення майбутнього фахівця, виявляє гостру проблему змішування понять та їх змісту, підміну одних термінів іншими, вживання різних термінів для позначення однієї і тієї ж психологічної категорії. Не існує єдності наукової думки і з приводу того, чим є зміст і структура певного феномена, який досліджується.

Метою статті є встановлення психологічного змісту та структури професійного досвіду юриста, зокрема в процесі його професійної підготовки під час навчання у ВНЗ. Досягнення такої мети можливе за умови чіткого і максимально точного розуміння того, що ми включаємо до поняття «професійного досвіду» і яке його співвідношення з іншими елементами професіоналізації особистості, зокрема – із професійною компетентністю та готовністю до професійної діяльності. Враховуючи те, що це дослідження є складовою більш комплексної праці, предметом якої є вивчення особливостей мислення майбутнього юриста через сприйняття, що засноване на попередньому досвіді, – професійний досвід розглядатиметься саме в контексті юридичної практики.

Однією із цілей дослідження психологічних особливостей професійного досвіду є пошук оптимальних методів та змістового наповнення професійної підготовки спеціалістів найрізноманітніших галузей. Іншими словами, аналіз психологічних особливостей готовності до професійної діяльності полегшує вирішення тих завдань, які ставить перед собою педагогічна наука в частині практичної підготовки майбутніх фахівців.

У сучасній психології із категорією професійного досвіду тісно пов'язують поняття *професійної компетентності*. Серед вітчизняних психологів, які займаються вивченням психологічної компетентності особистості в контексті освоєння тієї чи іншої професії, можна назвати Н.Ф. Сергієнко, П.С. Атаманчук, О.М. Ніколаєва (професійна компетентність викладачів, педагогів); Л.В. Боровик

(компетентність майбутніх офіцерів ДПС), Н.М. Голдиша (професійна компетентність майбутніх бухгалтерів), І.В. Болотнікову (професійна компетентність як складова психічної зрілості особистості); В.Я. Телефонко (досліджує співвідношення понять соціальна, соціально-психологічна і професійна компетентність); Н. Горішну (професійна компетентність соціального працівника) та ін.

Як і більшість складних категорій, дослідження поняття «професійна компетентність» характеризується різноманітністю підходів та пояснень. Розглянемо деякі з них.

І.В. Болотнікова визначає компетентність як «поєднання психічних якостей, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально (дійова компетентність), як здатність людини виконувати певні трудові функції». При цьому професійна компетентність є складовою професіоналізму (Н.Ф. Сергієнко, П.С. Атаманчук, О.М. Ніколаєв), адже «людина може бути професіоналом у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань» [1].

Н.М. Голдиш зазначає: «Вважається, що професійна компетентність поєднує в собі професійні знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які зумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми та завдання у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи при цьому значущість й особисту відповідальність за результати діяльності» [2, с. 115]. Виміряти професійну компетентність можна за такими показниками, як: володіння сукупністю об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; професійні позиції [2, с. 116].

Важливою, на нашу думку, є вказівка на те, що компетентність проявляється не просто в наявності знань, а ще й у тому, як ці знання застосовуються в перспективі. Інакше кажучи, така характеристика професійної компетентності демонструє, окрім критичності мислення, про яку зазначає автор, ще й інший параметр цієї пізнавальної функції – а саме, практичне мислення.

Тому дещо неочікуваним видається висновок автора щодо психологічного змісту професійної компетенції як системи професійних знань, умінь та навичок особи без урахування, власне, їх практичного застосування.

Якісно новий погляд на визначення професійної компетентності (характеризуючи її як центральну категорію компетентнісного підходу), висловлює Н.І. Петрікова. Вона стверджує, що на сучасному етапі розвитку соціальних та освітніх процесів знання, вміння та навички з об'єкта перетворюються на інструментарій, «матеріал моделювання знання, необхідного завтра» [3]. Тобто, професійна компетентність набуває проактивного, репродуктивного характеру, перетворюється в категорію, яка охоплює не тільки статичний стан чи набір здібностей особистості, а є підґрунтям для динаміки такого стану, розвитку здібностей. Ми вважаємо, що саме такий підхід повинен бути домінуючим, оскільки він дає змогу не лише «визначити рівень відповідності професійної підготовки майбутнього випускника та рівень професіоналізму осіб, які вже працюють, еталону професійно-компетентного фахівця» [4, с.46] – тобто, констатувати наявність чи відсутність певних навичок, вмінь чи готовності як такої, але й спрогнозувати якість професійної підготовки майбутнього фахівця, а в емпіричному вимірі – скерувати позитивний розвиток тих чи інших професійних складових.

Структура, або ж модель професійної компетентності, визначається більшістю дослідників досить схоже. Особливі компоненти, на які вказують науковці, пов'язані найперше зі специфікою тієї сфери діяльності, яка вивчається. Так, при дослідженні професійної компетентності майбутніх бухгалтерів, Н.М. Голдиш виділяє такі структурні компоненти професійної компетентності: мотиваційний, змістовий, комунікативний, морально-психологічний та інформаційно-комп'ютерний. Кожен з цих компонентів включає певний обсяг складових [2, с.119]. К. Осадча, вивчаючи професійну компетентність майбутніх вчителів інформатики, виділяє: предметну, інформаційно-комунікаційну, комунікативну, когнітивну, креативну, педагогічну, методичну, соціальну, науково-дослідницьку компетентність [5]. Дещо відмінну модель пропонує В.С. Савельєва, працюючи над розробкою структури професійної компетентності керівника виробничого підприємства. Дослідниця називає таких сім складових: управлінська, диференціально-психологічна, соціально-психологічна, аутопсихологічна; акмеологічна, спеціальна, інформаційно-технологічна компетентності [6, с. 646]. Зрештою І.В. Болотнікова описує загальну структуру професійної компетентності особистості, основу на таких компонентах: спеціальна, соціальна, особистісна, індивідуальна, екстремальна компетенція [1].

Однак при ознайомленні з психологічною науковою літературою не завжди чітко зрозуміло, що саме намагаються описати автори. Наприклад, О.І. Гура до компонентів професійної компетентності включає професійні знання та вміння, диференційовані за певними змістовими блоками [7]. Разом з тим, як зазначалося вище, інші дослідники за допомогою цих категорій характеризують зміст, а не структуру чи модель професійної компетентності.

Ми схильні до думки, що структура відображає не просто факт притаманності тих чи інших компонентів, а й демонструє їх взаємозв'язок всередині єдиного цілого утворення, категоризацію складових, їх ієрархію, зрештою.

Іншим поняттям, яке часто трапляється в контексті дослідження професійної сформованості майбутніх фахівців, є готовність до праці (Г.С. Костюк, Л.С. Виготський, М.Д. Левітов, Р.Т. Сімко, М.Є. Василенко, Д.Я. Аксьонова, Н.Ю. Гребінь-Крушельницька, С.Я. Батищева, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, В.П. Зінченко та багато інших).

Узагальнюючи дослідження попередників, сучасні психологи-науковці (Р.Т. Сімко, М.Є. Василенко, О.В. Тютюнник та ін.) доходять висновку, що поняття готовність до праці розглядалося з позицій особистісного та функціонального підходів. Прихильники першого підходу розуміють готовність до праці як певне комплексне «утворення «Я-концепції» індивіду» і вказують на його багатокомпонентність: ставлення до своєї професії, можливості, потенціал та досвід самореалізації в професійній сфері. А завершеність формування готовності до праці пов'язують зі сформованістю професійного досвіду суб'єкта своєї праці. Доктрина функціонального підходу розуміє готовність до праці вже не як утворення в структурі особистості, а як певний стан людини, що «активізує розвиток психічних функцій, необхідних для успішного виконання виробничих прийомів та операцій». [8, с. 26]. Відповідно, у психологічну структуру готовності до праці включені такі компоненти: мотиваційний, орієнтувальний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний та оцінювальний [ibid.]

Вартим уваги є висновок про те, що готовність до професійної діяльності існує у двох формах: тимчасова або ситуативна та довготривала або загальна (Р.Т. Сімко, М.І. Дьякович, Л.П. Буєва, А.О. Деркач та ін.). «Тимчасова готовність – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент. Довготривала готовність – це набуті установки, знання, вміння, навички, досвід, якості і мотиви діяльності.» [9, с. 418].

В юридичній практиці тимчасова професійна готовність виявлятиметься, очевидно, у вмінні реагувати на поведінку клієнта, задавати влучні уточнюючі чи навідні запитання для отримання більш повної картини справи, здатності швидко відреагувати на запитання чи зауваження судді в провадженні тощо. Довготривала готовність, натомість, визначає рівень стратегічного мислення при вирішенні справи, обумовлює сформованість базових позицій, утвердження принципів та індивідуального стилю професійної діяльності юриста.

При порівнянні попередньо аналізованого поняття професійної компетентності та поняття (професійної) готовності до праці слід зупинитися на кількох ключових моментах.

Найперше, в поле зору потрапляє досить цікава деталь, яку, хоч і не можна тлумачити однозначно, але й не варто упускати. Більшість (але жодним чином не абсолютна) вітчизняних та російських наукових доробків, присвячених вивченню професійної готовності до праці, здійснені до кінця 90-х років минулого тисячоліття, у той час як професійна компетентність дедалі частіше фігурує в працях дослідників останнього десятиріччя. Це може бути свідченням того, що «старий зміст вкладено в нову форму», тобто відбулася модернізація термінології, її адаптація до міжнародного наукового лексикону, але феномен, фактично, досліджується один і той же. З іншого боку, в зарубіжній науці і досі широко побутує термін «professional readiness», що з англ. означає професійну готовність.

Описане спостереження значною мірою підкріплюється схожістю в розумінні змісту професійної компетентності та готовності до праці. Так, Л.П. Буєва, А.О. Деркач, І.С. Кон, В.А. Крутецький розглядають довготривалу професійну готовність як «набуті установки, знання, вміння, досвід, якості і мотиви діяльності» [ibid.]. Чи означає це, що довготривала форма готовності до праці дорівнює за змістом професійній компетентності, як її пояснює низка науковців, позиції яких розглядалися нами попередньо?

Деяку ясність у розмежування спірних понять вносять напрацювання Л. Сохань, І. Єрмакова та Г. Несен, які, як зазначає Р.Т. Сімко, одним зі структурних компонентів професійної готовності називають операційний, що, своєю чергою, включає володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями [9, с. 420]. Натомість К.В. Шапошников пояснює професійну компетентність через готовність фахівця приймати ефективні рішення в процесі здійснення професійної діяльності [10, с. 3]. Ці твердження, хоч і не роз'яснюють докладно різницю між професійною компетентністю та готовністю до праці, але принаймні дають підставу припустити, що ці два поняття не є ідентичні в значенні психологічного змісту.

Однак не на користь такого припущення свідчить третя особливість, яка виявляється при порівнянні професійної компетентності та професійної готовності і полягає в істотній подібності концептуальних структур цих двох понять. Наприклад, В.І. Свистун, Т. Мельничук, Р.Т. Сімко розділяють готовність особи до праці на професійну, до якої включаються когнітивний та операційний компоненти; особистісну – охоплює мотиваційний, ціннісний, вольовий, інтелектуальний, індивідуально-психологічний, оцінювальний компоненти [9; 11]. Як бачимо, професійній компетентності та готовності до праці притаманні практично одні і ті ж структурні елементи, що демонструє високий ступінь спорідненості цих понять, їх взаємовключеність одного в інше. Цілком можливо, що подальші дослідження виявлять навіть їх ідентичність, проте для цілей нашої статті ми обмежимося наведеним аналізом змісту і струк-

тури професійної компетентності та професійної готовності до праці і перейдемо до характеристики професійного досвіду.

З-поміж тих понять, які аналізуються в статті, дослідження професійного досвіду є чи не найгрунтовнішим та найдавнішим у психологічній науці, і актуальність його вивчення вже навіть не потребує доведення. Цей «складний психологічний феномен» (В.В. Мачуський) в різні часи привертав увагу величезної кількості дослідників у галузях психології та педагогіки. Попри те, що сучасна психологічна наука презентує фундаментальні доробки у вивченні професійного досвіду, чимало проблем лишаються невирішеними, а безліч запитань відкритими для подальшого дослідження. Влучно відзначає В.В. Мачуський, що «увага дослідників більшою мірою акцентувалася на проблемі освоєння досвіду особистістю, що розвивається, а питання про набування досвіду фактично не ставилося» [12, с. 182]. І справді, практичний результат вивчення особливостей професійного досвіду повинен полягати в тому, щоб допомогти майбутньому фахівцеві здобути належний досвід у максимально повному та продуктивному обсязі. Іншою складністю дослідження професійного досвіду є постійна зміна соціального та професійного середовища, в якому перебуває та функціонує індивід, модернізація засобів і технологій праці, а отже – і методів набуття практичних вмінь. Сучасна правова сфера характеризується появою численних нових галузей права (інформаційне, екологічне, порівняльне, корпоративне, енергетичне, інвестиційне, космічне та ін.); розвитком міжнародних правових зв'язків, що значно розширює горизонти правового регулювання; впровадженням нових комп'ютерних систем та баз законодавства; перетином інших сфер діяльності (економічна, психологічна, діловодства і т.п.) у процесі здійснення юридичної практики. На додаток зазначають, що стабільність правової діяльності в Україні піддається впливу постійних змін у законодавстві, причому – як матеріальному, так і процесуальному. Таким чином, професійний досвід юриста, з точки зору психологічного змісту та його структури, зазнає невідпінної трансформації.

Тим не менше, така динамічність не означає, що в структурі професійного досвіду відсутні компоненти, які характеризуються відносною сталістю і які можна формувати засобами цілеспрямованого впливу.

Серед останніх досліджень, присвячених професійному досвіду, слід назвати праці вже цитованого нами В.В. Мачуського (професійний досвід у технічній діяльності), Н.І. Стовби (професійний досвід фахівця), І.В. Шпекторенко (професійний досвід державних службовців), Н.М. Попович (професійно-особистісний досвід майбутнього вчителя музики), О. Жукової (професійний досвід майбутніх вчителів молодших класів) та ін. Говорячи про професійний досвід, не можна не згадати таких видатних науковців, як О. Турчинов, В. Стрельников, О. Савченко, Ю. Стрелков, А.Н. Саврасова, А.В. Карпов та ін.

Як і попередні поняття, професійний досвід визначається досить по-різному, залежно від обраного підходу та характеру досліджуваної діяльності.

І.В. Шпекторенко визначає професійний досвід як «форму засвоєння спеціалістом власних та колективних раціональних здобутків у професійній сфері, це певний підсумок, результат професійного розвитку людини» [13].

О. Жукова визначає професійний педагогічний досвід як систему педагогічних **знань, умінь і навичок**, способів здійснення творчої педагогічної діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи [14, с. 14].

Аналіз наукового вивчення та пояснення професійного досвіду, проведений В.В. Мачуським, демонструє виражену полігамність розуміння цього поняття. Зокрема, автор зазначає: вчені розглядають професійний досвід «як сукупність **знань, умінь і навичок** (К. Платонов), як розподілену у свідомості людини її діяльність (О. Турчинов), як складну систему, що включає в себе способи, прийоми й правила розв'язання трудових завдань (Ю. Стрелков), як сукупність подій або «технік життя» людини, що актуалізуються у різних професійних ситуаціях (Л. Анциферова), як упорядковані у свідомості образи пережитих подій (Л. Бурлачук, Е. Коржова, А. Кроник), як результуючу психічних процесів, у якій закріплені всі професійні **знання, уміння, навички**, способи й технології діяльності, з якими зустрічається у своєму житті людина (Э. Зеєр) і т.д.» [12, с. 182].

Попри те, що вченікладають досить різний зміст у поняття професійного досвіду, все ж простежується доволі чітка опосередкованість досвіду професійної діяльності саме її операційно-змістовою складовою.

Структура професійного досвіду представлена в численних працях психологів-дослідників (Н.М. Попович, І.М. Лялюк, Є.О. Євдокимова, Н.І. Стовба, Н. Семенчиков та ін.). Н.І. Стовба вважає, що професійний досвід включає в себе: сенсомоторний, інтенціональний, інтерактивний, когнітивний (змістовний, регулятивний, стильовий) досвід. Також автор зазначає й інші моделі професійного досвіду, пропонувані науковцями: когнітивна, «почуттєва тканина», коннотативна (мотиваційно-вольова) сфери (І. Бех, Н. Євдокимова, Н. Семенчиков); ментальний, соціальний, особистісний (ціннісний та рефлексивний) (за І.М. Лялюк) [15].

Для емпіричного аналізу професійного досвіду юриста ми вирішили спочатку виявити, якими є уявлення юристів-практиків про власний професійний досвід, здобутий під час професійного навчання у ВНЗ. Нами було опитано 60 респондентів, усі з яких є практикуючими юристами різних сфер та галузей юриспруденції зі стажем роботи в середньому від 2 до 10 років. Питання, яке ми ставили, було сформульоване так: «Як Ви вважаєте, що у Вашому минулому, до моменту закінчення ВНЗ, сприяло становленню Вас саме як юриста, а що мало на це негативний вплив?». Тобто, не називаючи для респондента конкретного терміна («професійний досвід»), ми намагалися виявити значущі, саме для юриста як професіонала, елементи пережитого в минулому, але того, що мало вплив саме на професійне становлення. Узагальнивши отримані дані та умовно розділивши їх на «позитивний» та «негативний» професійний досвід юриста, ми виявили, що

до власного позитивного професійного досвіду юристи зараховують:

Наполегливість; цілеспрямованість; дисциплінованість; спрямованість на результат; зацікавленість у здобутті нових знань; реалістичність, об'єктивність у судженнях, оцінці, ставленні; вміння організувати власний час; самокритичність; релігійність виховання; хороший приклад авторитетних людей (відомих юристів зокрема); родинне виховання; дотримання принципів, цінностей; бажання захищати людей; наявність практичного досвіду (сюди респонденти включали: відвідування тренінгів, семінарів, реальних судових засідань; участь у змаганнях, moot courts, організація змагань, конференцій; участь у роботі юридичної клініки); належний рівень викладання профільних дисциплін, хороші знання (у тому числі і теоретичні); прагнення до справедливості; привабливість юридичної професії; стереотип юриста – впевнений у собі, інтелектуальний, гідний, завжди може захистити себе та свою родину; твердість (непохитність) у судженнях; підтримка з боку близьких; заохочення, похвала з боку викладацького складу; суворість та вимогливість з боку викладачів; ситуації, у яких пересвідчуєшся, що норма закону ще таки діє; людяність та бажання допомогти з боку інших людей; комунікативні навички; сміливість; повага з боку навколишніх; лідерські якості; впевненість у своїх силах; певні «зв'язки» в юридичній сфері; вміння контролювати себе; логічність мислення, вміння швидко реагувати; вміння планувати та дотримуватися плану (!); зацікавленість в інших сферах.

До власного негативного професійного досвіду юристи зараховують:

Поганий тайм-менеджмент; невміння концентруватися; недостатність аналітичного мислення; наївність; легковажність; звичка «відкладати» на потім; закритість простору (обмеженість у самому ВНЗ, місті); розчарування в системі органів державної влади; корумпованість; негативний досвід знайомих, які зіштовхнулися із юридичною сферою; сором'язливість; невпевненість у собі; невміння самоорганізуватися; невпевненість; надмірна чуттєвість, емпатія; зацікленість на певних аспектах, невміння розмежувати суттєве та другорядне; «пропускання через себе» різних ситуацій; надмірна теоретизованість навчальних курсів; негативний приклад деяких людей, у тому числі і юристів; недосконалість системи юридичної освіти; стереотипи (серед них – навчання заради диплома, а не заради знань); надто низька/висока оцінка себе; необізнаність у сучасному ринку юридичних послуг; безсистемність навчання; непосидючість; «перестрибування» з однієї справи на іншу; необдуманість, стихійність вчинків; зневіра та зневага з боку суспільства до юристів; низька оцінка з боку викладацького складу; погані комунікативні навички; надмірна самонадіяність; страх перед змінами, ризиком, самостійним життям; залежність від чужої думки; невміння приховувати та контролювати емоції; невміння ефективно планувати; невміння працювати в групі, команді; невміння делегувати обов'язки; бажання зробити «все і відразу»; розосередженість; надмірна зацікавленість в інших сферах діяльності; надмірна люб'язність, доброта, м'якість характеру.

Отримані результати будуть детальніше інтерпретовані та висвітлені в подальших публікаціях, проте вже найперший їх аналіз дає змогу зробити кілька висновків:

1. Уявлення пересічного юриста-практика про власний професійний досвід виходять далеко за межі простих категорій здобутих знань, вмінь та навичок, і включають особистісні якості (наприклад: наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість тощо); фактори та середовище впливу на становлення себе як професіонала (родинне оточення та виховання, особливості навчального закладу, регіону); вплив зовнішніх чинників (функціонування органів державної влади, система освіти, оцінка з боку навколишніх); соціально-комунікативну сферу (вміння працювати в команді, комунікативні навички); інформаційну (погана обізнаність у ринку юридичних послуг) та мотиваційну складові (схвальні/негативні відгуки з боку викладачів, стереотип юриста, свідчення дії закону) і деякі інші.

2. Позитивні та негативні компоненти професійного досвіду певною мірою корелюють між собою: вміння планувати час – поганий тайм-менеджмент; реалістичність у судженнях – наївність; належний рівень викладання профільних дисциплін – недосконалість системи освіти; впевненість у своїх силах – невпевненість у собі; сміливість – сором'язливість; наявність практичного досвіду – надмірна теоретизованість освіти; схвальні відгуки з боку викладацького складу – низька оцінка з боку викладацького складу тощо.

Така кореляція свідчить про достатній рівень валідності та актуальності отриманих даних.

Незалежно від того, який підхід обирається для вивчення професійного досвіду, такий досвід завжди є явищем *суб'єктивним*, нерозривно пов'язаним із суб'єктом праці. Навіть якщо брати до уваги, що будь-який вид трудової діяльності є, за своєю суттю, соціальним, інтегрованим у розвиток суспільних відносин, професійний досвід є результатом того, що пережила сама людина і того, як продукт такого переживання відобразився у її свідомості. Очевидно, що за змістом професійний досвід – поняття вужче, аніж досвід особистості, оскільки в поле вивчення потрапляє не вся сукупність елементів досвіду, а лише та, яка стосується виконання професійних обов'язків та функцій. Тобто, професійний досвід є суб'єктивним досвідом, але його характерною ознакою є прояв саме професійно значущих компонентів.

Суб'єктивний досвід вивчається представниками різних психологічних напрямків. У зарубіжній науковій літературі суб'єктивний досвід розглядають: з точки зору психосемантики, у біхевіоризмі та необіхевіоризмі, у когнітивізмі (де вивчення цього феномену представлене трьома відмінними позиціями Дж. Келлі, Р. Солсо та Д. Коллінзом і М. Куїлліан) та конективізмі. Російські та вітчизняні вчені традиційно надають перевагу культурно-історичному, діяльнісному та системному підходам, започаткованим Л.С. Виготським та А.Н. Леонтьєвим [16, с. 143-144].

Низка сучасних психологів (С.Д. Смірнов, Е.Ю. Артем'єва, Ю.К. Стрелков, В.П. Серкін, І.В. Калінкіна та ін.) продовжують працювати на розробку концепцій Л.С. Виготського та А.Н. Леонтьєва, згідно з якими суб'єктивний досвід – включає ядерну («образ світу») та чуттєву підструктури. При цьому, «Чуттєва тканина – це хаотичний набір модально специфічної інформації, що сприймається суб'єктом і яка впорядковується ядерною структурою (амодальною схемою, яка організовує отримання інформації за певними правилами)» [*supra*, с. 144]. Е.Ю. Артем'єва також вказує на незаперечність факту порівневої побудови суб'єктивного досвіду [17; 18 с. 18]. На основі спільних наукових досліджень (Е.Ю. Артем'єва, Ю.К. Стрелков та І.Є. Серкін) обґрунтовується наявність сенсорно-прецептивного («перцептивний світ»), семантичного та амодального прошарків суб'єктивного досвіду. При цьому «перцептивний світ» є найбільш поверхневим, існує в межах чотирьох просторових координат та характеризується поняттями, значеннями та модальністю. Семантичний шар – перехідний – репрезентує особистісне ставлення суб'єкта до сприйнятої інформації. «Сліди взаємодії з об'єктами ... атрибутовані суб'єктивним ставленням». Амодальний прошарок – найглибший, а тому найменш досліджений, і такий, що найважче піддається дослідженню (авт.) – формується під дією найбільш значущого вкладу понятійного мислення й оперує двома чергами розподілення інформації [18, сс.19-21].

Емпіричні дослідження І.В. Калінкіної підтвердили наявність у структурі суб'єктивного досвіду таких трьох компонентів: перцептивного, емоційно-оціночного та понятійного [16].

Структура, запропонована останніми авторами, видається найбільш ґрунтовною та логічною. Вважаємо, що в професійному плані можна говорити про «образ (картину) професійного світу», яка є відносно специфічною та самостійною структурою в загальному «образі світу», а професійний досвід юриста, який лежить в основі професійної апперцепції, має аналогічну будову з контекстуальним змістом. Завдання полягає в тому, щоб емпірично дослідити та перевірити змістове наповнення кожного з таких рівнів, що дасть змогу обґрунтувати модель професійного досвіду юриста.

Таким чином, можемо зробити такі **висновки**:

Професійний досвід юриста є внутрішньою особистісною структурою, якій притаманна системність та динамічність розвитку. Такий розвиток значною мірою обумовлюється змінами в соціальному та юридичному середовищі перебування фахівця.

Компонентами професійного досвіду юриста, окрім знань, вмінь та навичок, включаються елементи соціально-комунікативної, ціннісно-мотиваційної, інформаційної, когнітивної сфер.

Професійний досвід юриста є частиною суб'єктивного досвіду особистості, а тому має аналогічну будову (структуру), яка формується в процесі професіоналізації.

Професійний досвід юриста можна характеризувати з позицій негативних та позитивних компонентів, а отже – регулювати формування професійного досвіду шляхом мінімізації негативних факторів та максимального розвитку позитивних.

Зроблені висновки є підґрунтям для подальших, більш глибоких та комплексних досліджень психологічного змісту та структури професійного досвіду юриста.

Література:

1. Болотнікова І. В. Професіоналізм та професійна компетентність як складові психічної зрілості особистості/ Болотнікова І.В. // Психологічні науки /10. Психологія праці Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України [Електронний ресурс] 21/05/13 12.15 Режим доступу http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Psihologia/42691.doc.htm
2. Н.М. Голдиш. Аналіз сутності та структури професійної компетентності майбутніх бухгалтерів/ Голдиш Н.М. // Психологія праці Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України [Електронний ресурс] 21/05/13 13.22 Режим доступу http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2012_26/files/P2612_115.pdf

3. Н.І. Петрікова. Професійна компетентність вчителя – важлива складова якісної освіти/ Петрікова Н.І. // Матеріали Форуму педагогічних ідей Урок [Електронний ресурс] 21/05/13 13.27 Режим доступу http://osvita.ua/school/lessons_summary/administration/34011/
4. Соколов В.М. О понятии «профессиональная компетентность» в образовании / В.М. Соколов, Ю.А. Корнаухова // Сб. материалов науч.-практ. конф. – Нижн. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2000. – С. 46–52.
5. К.П. Осадча. Структура професійної компетентності майбутніх вчителів інформатики/ Осадча К.П. // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне видання [Електронний ресурс] 21/05/13 14.52 <http://www.academia.edu/700365/>
6. В.С. Савельєва. Структура професійної компетентності керівника виробничого підприємства/ Савельєва В.С. // Проблеми сучасної психології, 2010, Випуск 7. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – С. 644-653.
7. О.І. Гура. Сутність професійної компетентності викладача ВНЗ/ Гура О.І. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005 – Випуск 25. – С. 91-94.
8. М.Є Василенко. Готовність студентів-юристів до професійної діяльності: науково-теоретичний аналіз/ Василенко М.Є. // Серія: Психолого-педагогічні та філологічні науки. Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (7 грудня 2012 року) – Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький : Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. 2012. Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України, 7.12.2012 р. – С. 26-27 – 248 с..
9. Р.Т. Сімко, Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки/ Сімко Р.Т. // Проблеми сучасної психології, 2011, Випуск 13. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – С. 417-425.
10. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности специалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.В. Шапошников. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.
11. В. Свистун, Т. Мельничук. Готовність до професійної діяльності педагога аграрного ВНЗ/ Свистун В., Мельничук Т. // Серія педагогіка, 2009, Випуск 25, Ч. 3. Вісник Львівського університету – С. 53-60.
12. В.В. Мачуський. Формування первинного професійного досвіду в технічній діяльності у вихованців позашкільних навчальних закладів/ Мачуський В.В. // Збірник наукових праць, 2012, Випуск 16, книга 1. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – С. 181-189.
13. І.В. Шпекоренко. Внутрішні компоненти професійного досвіду кадрів державної служби/ Шпекоренко І.В. // [Електронний ресурс] Режим доступу 21/05/13 15.50 [http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Patp/2012_1/2012-01\(7\)/12sivkds.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/Patp/2012_1/2012-01(7)/12sivkds.pdf)
14. О. Жукова. Процес формування професійного досвіду майбутніх вчителів молодших класів. // Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2010, № 1. – С. 12-17.
15. Н.І. Стовба. Когнітивний досвід як складова професійного досвіду/ Стовба Н.І. // Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIII, ч.2. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ. – С. 386-393.
16. И.В. Килинкина, Компоненты структуры субъективного опыта и их влияние на усвоение понятий психологии студентами педагогического вуза/ Килинкина И.В. // Ярославский педагогический вестник № 2, 2009 (59). – С.143-147.
17. Е.Ю. Артемьева, Ю. К. Стрелков, В.П. Серкин. Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи/ Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К., Серкин В.П. // Мышление, общение, опыт. Под ред. Ю.К. Корнилова. Ярославль, 1983. – С. 99-118.
18. Е. Ю. Артемьева Основы психологии субъективной семантики/ Артемьева Е.Ю. / Под ред. И. Б. Ханиной. – М. : Наука, Смысл, 1999. – 350 с.

UKD: 14.23.01

M. Cywińska

LITERACKI PORTRET NAUCZYCIELA W PROZIE POLSKIEJ 1918-1989 INPIRACJA DLA WSPÓŁCZESNYCH NAUCZYCIELI

Численні приклади портрета вчителя в польській прозі XX століття (1918-1989) може бути надихаючим прикладом у наш час. Гувернантка, репетитор, вчитель зі знанням своєї мети, розуміння і хорошою підготовкою, вихідці з різних соціальних груп – це галерея персонажів, часто ідеалізованих, щоб відобразити на порівнянні портрет літературного педагога і педагога сучасності. Стаття є своєрідною літературною суб'єктною антологією через психолого-педагогічну призму вивчення.

Ключові слова: портрет вчителя, польська проза, знання місії, суб'єктивні антології.

Многочисленные примеры портрета учителя в польской прозе XX века (1918-1989) могут быть вдохновляющим примером в наше время. Гувернантка, репетитор, учитель со знанием цели, понимания и хорошей подготовкой, выходяцы из разных социальных групп – это галерея персонажей, часто идеализированных, чтобы отобразить на сравнении портрет литературного педагога и педагога современности. Статья является своеобразной литературной субъектной антологией сквозь психолого-педагогическую призму изучения.

Ключевые слова: портрет учителя, польская проза, знание миссии, субъективные антологии.

Numerous examples of a teacher's portrait in Polish prose of the twentieth century (1918-1989) may be an inspiring example in our time. Governess, private tutors, teachers with the knowledge of a mission, understanding and well prepared, coming from different social groups – this is the gallery of characters, often idealized. It is to reflect on the comparison of the literary teacher's portrait and teacher of the modern condition. The text is a kind of subjective anthology of literary with psychological and pedagogical dimension.

Keywords: teacher's portrait, Polish prose, knowledge of a mission, subjective anthology.

Literacki portret nauczyciela, w szczególności w powieści okresu międzywojennego ma silne korzenie we wzorcach pedagogicznych tamtej epoki, obecnej nie tylko w przeróżnych sposobach kształtowania kultury w poszczególnych środowiskach: rodziny, instytucji i placówek oświatowo – wychowawczych, jak również naukowych.

Nauczyciel nie tylko sumiennie realizował ówczesnie obowiązujący program, ale poprzez swoją postawę patriotyczną, honorową, znajomość *savoir-vivre'u* i niezłomność zasad był wzorem oraz niepodważalnym autorytetem dla swoich uczniów. Uczył nie tylko historii czy literatury ojczystej, ale pomagał w odkrywaniu prawdy, w segregowaniu wiedzy oraz przygotowywał do przyjmowania odpowiedzialnej postawy również w dorosłym życiu. Brał udział w kształtowaniu warunków rozwoju, kształcenia i wychowania młodego człowieka. Charakteryzował go swoisty heroizm polegający na podjęciu trudu działania na rzecz innych. Doświadczenia wybitnych praktyków okazują się bardzo żywotne inspirujące, również w literaturze pięknej. Pod wpływem doświadczeń powstały wyobrażenia o ideale nauczyciela i jego najdoskonalszych kompetencjach [17; pp. 62-64]. Ten temat literacki pojawia się w każdym pokoleniu pisarskim i w każdym pokoleniu odnosi swoje sukcesy.

Na proces dydaktyczny składa się wiele sukcesów: wysiłek grona pedagogicznego, poszczególnych nauczycieli, wysiłek ucznia, wyposażenie szkół, programy nauczania. Niezmiernie ważny jest autorytet samego nauczyciela, a wreszcie bliskie mu wzorce postępowania. W oczach dobrego nauczyciela uczeń-wychowanek to całość, zaś drugim podmiotem jest wychowawca-nauczyciel. Nauczanie każdego przedmiotu stwarza okazję do wartościowych oddziaływań wychowawczych. Poczynania nauczyciela powinny budzić zaufanie. Dorastającemu młodemu człowiekowi potrzebny jest mistrz – dobrze znający drogę, jasno widzący cel, wyrozumiały, opanowany, zdyscyplinowany, skoncentrowany na tym, co najważniejsze, oddany sprawie młodzieży, podchodzący z otwartym sercem do tych, którzy nie potrafią jeszcze tego docenić. W dziedzinie kształcenia ogólnego nauczyciel czuwa przede wszystkim nad tym, by zdobywana przez uczniów wiedza przyczyniła do jak najpełniejszej realizacji ich możliwości rozwojowych.

Każdy nauczyciel ma unikalne doświadczenia indywidualne. Nie realizuje on beznamytnie programowych założeń, lecz ukierunkowuje swoje oddziaływania, stanowi najważniejsze ogniwo w systemie oświatowym. Przyczynia się do olśnień, jest mistrzem i przyjacielem, pomaga w formułowaniu pierwszych protestów przeciwko złu. Proza XX wieku ma pewne atrybuty naukowego poznania, tworzy coś w rodzaju pedeutologii w literackich obrazach, jest niekończącym się źródłem refleksji temat kondycji nauczyciela. Niektóre portrety nauczycieli równoległe są do opisywanej rzeczywistości.

Od początku XX wieku pedagogika naukowa była ściśle powiązana z filozofią niemiecką. Podstawą do stworzenia filozofii i pedagogiki narodowej były dzieła Józefa Marii Hoene-Wrońskiego oraz Bronisława Ferdynanda Trentowskiego. Ten drugi rozumiał pedagogikę jako filozofię praktyczną. Pierwszy polski niezbędny pedagogiczny wydany w Galicji w początkowym okresie polonizacji w zaborze austriackim nosił *Pedagogika polska w zarysie*. Do pierwszej dekady XX w. dominowała pedagogika herbartowska jako sztuka oparta na psychologii. W 1885 roku Franciszek Próchnicki opublikował *Wskazówki do nauki języka polskiego*, zaś w 1899 roku Piotr Chmielowski wydał *Metodykę historii literatury polskiej* [22].

W naszych rozważaniach za źródło literackie uznajemy nie tylko różnego rodzaju opracowania pisane językiem quasi literackim, lecz również utwory prozatorskie oraz pamiętniki, choć te ostatnie mogą uchodzić za kontrowersyjne ze względu na subiektywny charakter narracji. Pamiętnik jest świetnym przyczynkiem do portretu nauczyciela i charakteru szkolnictwa w danej epoce, przeobrażeń wraz z przemianami politycznymi i społecznymi. Może być przykładem rozwoju pracy zawodowej [8; p. 5]. Autorzy pamiętników są najczęściej świadomi przyszłego wykorzystania ich tekstów, choć zarazem mają tendencję do idealizowania siebie, stosując metodę relacji retrospektywnej autoanalizy, opis wydarzeń, cechy mentalności autora [22; p. 20].

Wyidealizowany portret nauczycielki w jeszcze XIX-wiecznej konwencji odnajdujemy w *Nocach i dniach* Marii Dąbrowskiej. Anka Niechcicówna – bo o niej mowa – miała zadbać przede wszystkim o edukację muzyczną swych podopiecznych, a stała się obiektem fascynacji – i całej rodziny, i okolicznych mieszkańców Serbinowa. Jej protektorka – pani Barbara zdziwiona była przemianami, jakie zaszły w młodej nauczycielce:

Miała ona ją we wspomnieniu jako zadumaną poetyczną dziewczynkę. Tymczasem była to teraz wspaniała, wysoka o bujnej piersi, zwichrzonym czubie, długich nogach i burzliwie wesołym sposobie bycia [5; p. 23].

Anka była wcieleniem piękna i harmonii, jej fizjonomia była odzwierciedleniem ogromnej wrażliwości i bogatego życia duchowego:

Twarz jej budziła ciekawość i zaufanie, a uścisk jej dużej pięknej ręki był rzetelny i pewny. Jej oczy miały niezwykle rozszerzające się źrenice, tak, że czasem bywały niemal czarne, to znów jaśniały ślicznym błękitem, jakby na przemian to dzień, to noc rozpościerały się w spojrzeniu. Natomiast w duszy Anki zdawał się panować wieczysty dzień ozlający przyjaznym blaskiem wszystko, ku czemu się zwróciła [5; p. 27].

Okazywała nieklamany zachwyt nad światem, na przemian ze współczuciem. Wszyscy domownicy, zamiast czuwać nad postępami Agnieszki i Emilki, zaczęli spełniać życzenia młodej nauczycielki, starając się umilić jej czas wolny. Wujenka Michalina zaczęła z nią jeździć na zabawy, wieczorami strojono ją w muśliny i wyprawiano karetą do Kalińca pod skrzydła wujostwa Ostrzeńskich.

Wiele jej cech miała Anka z *Ziemi obiecanej*¹, jakże wrażliwa na ludzkie cierpienie. Nie chciała dopuścić do śmierci Adama Borowieckiego i stara się ukryć przed nim wiadomość o pożarze fabryki syna. Mimo jej starań o utrzymanie związku z Karolem Borowieckim, poniosła klęskę w sferze uczuciowej. Dziewczyna odnalazła jednak cel w życiu i z powodzeniem poprowadziła w Łodzi ochronkę dla dzieci.

Kolejnym subtelnym wcieleniem «Siłaczki»² była tytułowa Agnieszka, córka Kolumba [19] z powieści Wilhelma Macha. Wnikliwi czytelnicy poznają historię absolwentki szkoły pedagogicznej, przybywającej «gdzieś w latach pięćdziesiątych» na dziko zapuszczoną wieś z mocną wolą sprawienia «oświatowego cudu». Odnajdą najpiękniejszy od czasów Żeromskiego portret wiejskiej nauczycielki-społeczniczki, ciągle jeszcze aktualny w warunkach naszego życia.

Tak pisał o niej Andrzej Wasilewski:

Agnieszka utkana jest z przedziwnej lirycznej tkaniny idealizmu, wrażliwości, świeżości, ale i także zaradności i wewnętrznej siły. I chociaż bardzo jeszcze niedoświadczona w swojej roli, sprowadza «cud»: zdziaczała wieś taje pod jej wpływem. Jest to zapewne prawdziwe, bo sukcesy elementarnej oświaty są poza wszelką dyskusją.

Ale dlaczego właśnie ta wierzchnia warstwa utworu, zawierająca opisy zmagania młodej siłaczki o oświatę, nie może już być wystarczającym celem artystycznym, jakim byłaby za czasów Żeromskiego. Problem «wytrwa czy nie wytrwa», »uda się czy nie uda« nie ma już tej dramatycznej siły, skoro nad interesami oświaty czuwa prawo, administracja, potężne organizacje itp. Rola siłaczki może być jeszcze patetyczna, ale nie wtedy, gdy uczy alfabetu (co wystarczyło w czasach Żeromskiego) tylko wtedy, gdy staje się ogólnym modelem postawy życiowej, wzorcem intymnych przeżyć, propozycją współczesnej, bogatej psychiki» [19; p. 84].

Dyktatorem wsi jest softys Bałcz, przypominający samotnika ze sztuk Ibsena, próbuje podporządkować sobie całe otoczenie. Jest komendantem oddziału, który zdobył wieś w 1945 roku. Gardzi tym, którzy myślą inaczej niż on i nie spełniają jego oczekiwań. Agnieszka jest skromna, pracowita. To cicha bohaterka codzienności, realizująca z uporem swoją misję, radując się z najdrobniejszych nawet sukcesów.

Włodzimierz Maciąg twierdzi, że nie można szukać w losach Agnieszki Żwańcówny odbicia doświadczeń nauczycieli młodych wiejskich w Polsce Ludowej, Agnieszka ma obudzić czytelnicze sentymenty jak kontynuatorka idei Stasi Bozowskiej z noweli Żeromskiego. Jest młoda, naiwna, nie uznaje kompromisów, nie zna instytucjonalnej biurokracji, wyznaje idee z czasów Orzeszkowej i Asnyka [19; p. 144].

¹ W. St. Reymont, *Ziemia obiecana*, Warszawa 1927.

² Świadomie pomijam zbyt znany przykład przyp. – M.C.

Inny zgoła portret nauczycielki kreśli Edward Redliński w *Konopielce* [24; p.88]. Tu pojawia się «uczycielka». Przedstawioną w filmie wieś Taplary, możemy określić jako ostoję kultury ludowej. Jej mieszkańcy są bowiem zanurzeni w naturze, całkowicie podporządkowując jej swój tryb życia. Funkcjonują mechanicznie, bezrefleksyjnie. Brak rozgraniczenia między człowiekiem a «resztą świata» powoduje, że każdy z nich funkcjonuje w absolutnej zgodzie z Naturą, czuje się on integralną częścią Kosmosu. Nauczycielka chce zerwać z wiejskim przyzwyczajeniem spożywania z jednej michy, podając posiłek na osobnych talerzach – mieszkańcy nie są w stanie tego pojąć. W ten sposób młoda kobieta pragnie wprowadzić wiejską społeczność w klimat nowoczesności, jednak nieświadomie rozbija magiczny krąg rodzinny i niweczy symboliczną funkcję wspólnego posiłku. Kaziuk nie przyjmuje tej innowacji. Młoda kobieta budzi w nim pożądanie. Szczupła sylwetka i długie włosy znacznie odbiegają do tego, do czego przywykł. Widuje ją w swoich snach, gdzie pojawia się naga i kusząca. Bohaterowi kojarzy się z Konopielką, czarownicą strzegącą upraw konopi, znaną z tego, że kto naruszy jej terytorium, może zginąć za jej przyczyną. Fascynuje mieszkańców Taplar nie tylko niekonwencjonalnymi sposobami zmiany ich sennej rzeczywistości, ale niezwykłą urodą:

Uczycielka, jakaż ona wysoka, większa ode mnie, długa, cieniutka. A uroda cygańska, oczy czarne, włosy kręjące się, cera czarniawa. I żadnej sodomy, gomory na niej nie widać: młodziutka, miłutka [24; p.88].

Jest postacią jakby z innego wymiaru, wręcz nierealną. Jej strój przeczy wiejskiej konwencji i modzie:

Uczycielka stoi pod sciano, trzewiczkiem o trzewiczek postukuje, a o dziana letko, w jakiś paltocik z kapu- zo, sukienka ledwo kolana zakrywa, głowa goła, bez chustki, słucha i głowo kreci z podziwu, że tak wszystko wiemy, i raz po raz czub z oczow odgarnia [24; p.92].

Pośród literackich portretów XX-wiecznych nauczycieli szczególną uwagę odbiorcy zajmują te, które są wysublimowanym połączeniem dobra oraz intelektu, autorytetu i świadomości pełnionej misji. W swoich powieściach to Kornel Makuszyński z lekkością i swadą kreśli portret nauczyciela pełnego poczucia humoru intelektualnego w myśl hasła «uczyć bawiąc» oraz poczucia humoru moralizatorskiego, gdzie za pośrednictwem sytuacji komicznych przekazywane są zalecane normy postępowania¹.

W *Pannie z mokrą głową* pierwszym nauczycielem tytułowej bohaterki jest ksiądz:

Mówił jej o pszczołach i o ptakach, i o tym, że najmniejsza trawka cierpi i że gwiazdy śpiewają złotymi głosami, aby się spracowanej ziemi słodko spało. Opowiadał jej o Panu Bogu tak słicznie, że oczarowana dziewczynka patrzyła na zapyłone słońcem pola i łąki, szukając oczami tego Pana Boga, co chodzi po miedzach, kiście kłosów bierze w drżące dłonie i bada, czy w nich jest dość ziarna, aby głos nie przyszedł na ludzi, potem jedynym skinieniem odgania chmury jak ciężkie brunatne krowy, co leżą nierozumnie w szkodę, albo czasem krzyknie na pioruny, jak na złe psy, aby poszły sobie precz i biednej wiosce nie czyniły krzywdy [20; p.21].

Opowiadał jej o zwierzętach pięknie i wzruszająco, podkreślając, że należy być dla nich dobrym i miłosierdnym, »Młody diabeł ze starym aniołem« – tak podobieństwo między nimi przez opozycję określał sam autor [20; p.24]. To on nadał jej przydomek «Panna z mokrą głową», co przyjęła z pokorą i wiedziała, że wynika to z życzliwości i przyzwolenia na oryginalność. Okazał jej przyjacielską miłość(!), a jego śmierć była dla dziewczynki niewyobrażalnym ciosem. Pozostawił na jej rzecz duchowy testament: dziewczynka ma czynić dobro, a przecież on sam był wcielenia tegoż:

Kiedy umarł zacny ksiądz, Irenka czuła się tak jak spartański wojownik, co postradał tarczę i nie ma czym zasłonić się przed chmurą barbarzyńskich pocisków [20; p.29].

Na tle wszystkich powieści Makuszyńskiego wyjątkową postacią jest profesor Gąsowski – nauczyciel historii *Szatana z siódmej klasy*, zapalony miłośnik Napoleona, który za wzór uczniom stawiał cesarza:

Napoleon, siedząc okrakiem na komecie jak na ognistym koniu, z wielką przyjemnością przysłuchiwał się panu profesorowi Gąsowskiemu. Gdyby mógł sięgnąć nieba, przypiąłby na jego piersi Krzyż Legii Honorowej [20; p.5].

Napoleon zajmował szczególne miejsce w subiektywnej galerii najwybitniejszych postaci historycznych bliskich sercu profesora Gąsowskiego, który darzył cesarza niekłamany podziwem i gdyby Cesarz miał na kolejne sto dni powrócić, profesor nakazałby uczniom, by w bój ruszyli. Ci zaś słuchali opowieści nauczyciela z zapartym tchem, bo «pan profesor był wielce miłowany» [20; p.7]. O którym współczesnym nauczycielu tak powiedzieliby uczniowie? Nauczyciel musi rozumieć dziecko i świat – według dziecka – posiadać umiejętność współodczuwania z innymi. Profesor Gąsowski to przykład lubianego przez młodzież nauczyciela-wychowawcy. Zawsze miał dobry humor, był dowcipny i starał się ożywić i urozmaicić uczniom szkolne życie. Potrafił docenić uczniowskie inicjatywy i pomagał w ich realizacji. Był dla nich autorytetem, mistrzem, potrafił przekonać do potrzeby posiadania ideałów z odległych epok. Jednakże gdy jego uczniowie odkryli prawidłowość, wedle której profesor Gąsowski odpytywał pod tablicą, choć poczuł się oszukany, dał uczniom szansę, by mogli naprawić błąd. Nie przejawiał woli zemsty, ale przyznał się...do nadmiernej miłości i zaufania do swoich wychowanków. Dając im szansę naprawy, daje im zarazem lekcję wychowania ku odpowiedzialności. To Adam Cisowski – klasowy «szatan» znalazł metodę, wedle której profesor odpyta uczniów po raz kolejny.

¹ por. M. Gołaszewska, Śmieszność i komizm, Polska Akademia Nauk. Oddział w Krakowie. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987.

Szatan z siódmej klasy to jedna z wielu powieści dla młodzieży w bogatym dorobku Kornela Makuszyńskiego. Mimo, że powstała w 1937 roku, to do dziś sięgają po nią kolejne pokolenia Polaków. Nauczyciel musi rozumieć dziecko i świat – według dziecka – posiadać umiejętność współodczuwania z innymi. Profesor Gąsowski to przykład lubianego przez młodzież nauczyciela-wychowawcy. Zawsze miał dobry humor, był dowcipny i starał się ożywić i urozmaicić uczniom szkolne życie. Potrafił docenić uczniowskie inicjatywy i pomagał w ich realizacji.

Nie tylko wyimaginowane opowieści o fabule z motywem dydaktyczno-moralizatorskim stanowiły udany mariaż pedagogiki z twórczością literacką. To Janusz Korczak szukał egzemplifikacji swoich poglądów w biografii sławnych ludzi. *Uparty chłopiec* to jedna z ostatnich jego książek – pochwała upor i wytrwałości Ludwiczka, znanego świata jako Louis Pasteur. Jego dziecięce marzenie – a miał wtedy 5 lat – dotyczyło przebudowy świata. Marzył, żeby wyrzucić wszystkie pieniądze, ale potem nie wiedział co miałby po ich wyrzuceniu zrobić. Pragnął, żeby znikło całe zło jakie za ich przyczyną powstaje.

Dopiero Ludwik Pasteur nauczył doktorów jak opatrywać rany. Dopiero Ludwik nauczył tak leczyć ludzi, żeby nie umierali od małych ran [20; p.21].

Korczak podkreśla, że były to czasy, w których trudno się było uczyć, trudno było pamiętać i zrozumieć [20; p.27].

Nauczyciel mało wykladał. Kazał czytać i pisać, a starszy chłopiec pilnował. Taki chłopak nazywał się «monitor» [20; p.27].

Jego wychowawca – pan Renaud nie poznał się na nim, bo Ludwik był cichy i mało mówny. Inny nauczyciel, pan Darlay, gniewał się, gdy Ludwik go o cokolwiek pytał, bo twierdził, że liczy się tylko nauka pamięciowa. Pan Daunas był zaś nauczycielem-mistrzem Ludwika, to z niego brał przykład dydaktyczno-pedagogiczny. Pan Romanet zaś uważnie przyglądał się Ludwikowi podczas lekcji. Słuchał wnikliwych pytań i starał się udzielić wnikliwych odpowiedzi [20; p.29]. To on poradził Ludwikowi, by pojechał na nauki do Paryża. Ludwik kontaktu z nim nie zerwie, wręcz przeciwnie, w przyszłości będzie mu przysyłał swoje publikacje oraz z nim obszernie korespondował, opowiadając nowinki paryskie oraz dykteryjki o innych sławnych uczonych, zaś pan Romanet powie uczniom w szkole: *Wielki Ludwik Pasteur jest moim uczniem i przyjacielem* [20; p.29]. Pasteur uczył się potem w Besançon, nauczyciele tam też źle uczyli, toteż jeśli czegoś nie rozumiał, prosił o wyjaśnienie... aptekarza, świadom, że silna wola, praca i powodzenie tworzą podwaliny dobrego wykształcenia. Na uniwersytecie wykładowcy docenią jego trudy i osiągnięcia naukowe.

Profesor Biot poddaje go nawet swoistej próbie:

– *Jestem stary – mówi Biot – a ty jesteś młody. Pracowałem 30 lat, a ty tylko jeden rok. I ja, i moi uczeni koledzy za granicą nie wiedzą, a ty mówisz, że wiesz. Chcę zobaczyć, musisz mi pokazać. Musisz mnie przekonać.*

To będzie próba naukowa.

– *Dobrze. Zobaczymy.*

Trzy dni trwała próba. Okazało się, że jest tak, jak mówi Ludwik.

Biot podaje rękę Ludwikowi.

– *Moje drogie dziecko. Będę twoim przyjacielem.*

Mocno biją dwa serca: stare i młode. Dwa serca: profesora i ucznia, nauczyciela i ucznia [20; p.38].

Louis ma rozpocząć jako nauczyciel w Dijon. Otrzymał nakaz pracy, chce uczyć dobrze, żeby chłopcy dobrze rozumieli. Każdą lekcję przygotowuje dokładnie, bo inaczej uczniowie go nie słuchają. Jest perfekcjonistą, ma 80 uczniów w klasie. Ma ostatniej godzinie lekcyjnej, kiedy uczniowie są zmęczeni i nie uważają, próbuje ich jeszcze zainteresować przedmiotem stosując metodę «nauka przez zabawę». Przez ministerstwo zostaje oddelegowany jako wykładowca uniwersytecki do Lille, żeby założył tam pracownię, bowiem «fabryki muszą mieć wykształconych kierowników» [20; p.51].

Korczak podkreśla, że wielu uczniów Pasteura poszłoby za nim w ogień, że go szanowali i kochali. Był okłaskiwany na zebraniach naukowych, przemawiał pięknie «dziwił, straszył, zdumiewał, przekonywał pokonanych brał do niewoli» [20; p.51].». Doceniali go uczeni, lekarze, gospodarze na wsi, fabrykanci, tylko on sam był dalej biedny. Sukces męczył go, i nie oduczył skromności.

Korczak kończy swą opowieść słowami bohatera:

W każdym z nas jest dwóch ludzi: uczony, który jest z natury nie zapisana kartą, który dzięki obserwacji, doświadczeniu i rozumowaniu pragnie wznieść się na wyżyny poznania, oraz człowiek wrażliwy, człowiek tradycji, wiary i wątpliwości, człowiek uczucia, oplakujący swe dzieci, który nie może dowieść, że się jeszcze z nim zobaczy, ale wierzy w to i ma jeszcze nadzieję, człowiek, który mówi sobie, że tkwiąca w nim siła przetrwa. Te dwie strony w jednej istocie ludzkiej różnią się między sobą, ale biada temu, kto przy niedoskonałości wiedzy ludzkiej chce ograniczyć się do jednej z nich [20; p.92].

Zgoła innym przykładem wzorca, a właściwie autokreacji jest autobiograficzna powieść Witolda Kasperkiego *Nauczyciel*, odtworzona ze szkiców i notatek z okresu międzywojennego. Dalsze losy wiejskiego nauczyciela autor zamierzał przedstawić w kolejnej części, niestety śmierć przerwała jego zamierzenia. Kasperski był synem chłopca z powiatu włodawskiego, zaś tytułowy nauczyciel – w powieści Andrzej Biedroń

– zaczyna pracę na wsi w Majdanie, wylewnie przyjęty przez sołtysa. Pracował w Chelmie w nowym budynku szkolnym, zbudowanym w 10-lecie odzyskania niepodległości jako nauczyciel «płatny», zastępując chorych kolegów [10; p.187].

Ludzie mnie nie znali, byli ostrożni, ale byli i tacy, którym było wszystko jedno – mówili, co im na sercu leżało. Inni znowu milczeli, spoglądając na mnie zezem.(...)Nowy nauczyciel też wzbudzał spore zainteresowanie [10; p.31].

Im dłużej uczył w Majdanie, tym bardziej był nauczycielem dojrzałym, świadomym:

Tak, to mój nowy świat, ziemia obiecana, o której marzyłem, świat zrozumiały i bliski, bo sam wyszedłem ze wsi. Zaczęłem jednak pojmować, że jeśli mam stać się prawdziwym nauczycielem, muszę w ten świat wrosnąć, stać się obywatelem tego zakątka świata [10; p.35].

Miewa sny o dzieciach, postanawia najpierw z nimi porozmawiać, by je bliżej poznać. Przygląda się im w szkole, widzi ich sfatygowaną odzież, gorliwość w poznawaniu świata, dzieli je na grupy wiekowe, widzi, że są niedożywione, zakatarzone. Robi szczegółowe notatki na temat ich wyników w szkole i rozmów z rodzicami. Rozmyśla na temat pierwiastka zła w dzieciach, a zarazem szuka w nich dobra. Chce być sumiennym i odpowiedzialnym nauczycielem, a przecież idealizuje samego siebie! Martwi go brak wyposażenia szkoły. Udało mu się uzyskać skromną dotację na zakup książek i pomocy naukowych [10; p.215]. Od początku kariery zawodowej był uważnie obserwowany przez miejscową społeczność, dokuczała mu samotność. Dojrzał:

Zaczynałem pojmować, że były w kraju umiejętne i chętne ręce do pracy, patriotyczna młodzież, robotnicy i chłopci reprezentujący stale rosnącą, pełną determinacji energię, która nie znajdując ujścia w działaniu, groziła zerwaniem tam i barier przymusowej egzystencji bez nadziei i jutra [10; p.46].

Narrator portretuje siebie prawie wyłącznie w samych superlatywach, tak, jakby książka miała być idealnym materiałem do pracy naukowej dla kolejnych pokoleń pedeutologów, sam sobie za życia postawił pomnik.

Byłem młody, zdrowy i silny. Kochałem życie we wszystkich jego przejawach i czułem się jego częścią. Przyszłość marzyła mi się doniosła, tajemnicza, pełnego sensu i nie poznana jeszcze piękna przygoda. Patrzyłem trzeźwo i rozumiałem ze «ptak ptakowi nie równy» [10; pp.50-51].

Zdobył kilkadziesiąt książek do biblioteczki, trochę pomocy naukowy, obrazów. Udało mu się pozyskać zaufanie dzieci, połączył w relacjach z nimi i poszanowanie ich własnej godności ze stanowczością, i wyegzekwowanie wydanych poleceń. Twierdził, że zadziałał tu nie autorytet nauczyciela, lecz obiektywna słuszność [10; p.51].

Tak młody nauczyciel pisał o sobie:

Dopiero teraz zacząłem rozumieć i oceniać pracę swoich byłych nauczycieli i wychowawców z seminarium nauczycielskiego. Rozmyślając o tych sprawach w czasów długich po okolicy spacerów, które stały się moim przyzwyczajeniem, podzieliłem ich umownie na dwie grupy: ogrodników i wychowawców. Ogrodnicy upraszczali sprawy, wydawali polecenia i zalecenia, operowali dużą ilością gotowych formuł o ojczyźnie, Bogu, religii itp. I pilnowali ich przestrzegania. Bardzo nie lubili, gdy wychowankowie wyrastali ponad poziom żywopłotu. Wychowawcy natomiast byli wobec swoich wychowanków czasy bezradni, ale podejmowali z nimi dyskusje, szukali wspólnych sądów, szli drogą wzajemnego do siebie docierania i, co najważniejsze – rozumienia spraw, które działały się również w otaczającym ich świecie. Ci ostatni odnosili się do swoich wychowanków rzeczowo i spokojnie, tak, aby nie urazić ich godności osobistej [10; p.151].

Trafnie i szczegółowo obserwował środowisko lokalne. Stawiał rodzicom wymagania, wymagał od rodziców większej troski o dzieci, ciągle podkreślał swoje zasługi i zalety. Twierdził, że jego życie to konieczność wyboru, oddanie pracy społecznej, przyjmowanie odpowiedzialności za wybór. Miał dopiero dwadzieścia trzy lata, a już czuł, że praca to ważny egzamin. Coraz częściej przerażał go tragizm życia, zamierzał kontynuować pogłębianie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, oczywiście po amatorsku, opracować lepsze metody nauczania, studiować na wyższej uczelni, napisać książkę o swej pracy w Majdanie i dzieciach, które uczył.

Tak sam siebie charakteryzował:

Byłem dzieckiem wsi, snulem więc wspomnienia z tych lat, kiedy matka stroiła dzieci jak umiała najpiękniej i prowadziła do kościoła [10; p.53].

Przez lata prowadził skrupulatne obserwacje uczniów, utrzymywał kontakty ze swoimi kolegami szkolnymi. Pozyskał zaufanie i życzliwość okolicznych mieszkańców. Nie zapominał o swoim pochodzeniu «daleko od szosy». Odwiedzał systematycznie swoich podopiecznych w domach. Pozyskał życzliwość ludzi starszych, którzy przychodzili do niego na pogawędki i z uwagą słuchał ich rad. Z rozrzewnieniem wspominał nauczycieli z seminarium nauczycielskiego – społeczników, z trudem przedzierających się przez życie. Mieli zainteresowania częstokroć artystyczne, literackie lub naukowe nawet. Twierdził, iż najwięcej zawdzięcza artystce malarzowi – profesorowi rysunków. Dodajmy, iż narrator jest poetą, publikuje w Kamenie, podobnie jak autor książki.

Znany poeta (brak w tekście nazwiska) był jego nauczycielem języka. Jego mistrzowie dążyli do rozwijania w wychowankach choćby najmniejszego zwiastuna zdolności lub talentu, nie byli formalistami, nie przywiązywali nadmiernej wagi do drobiazgowego odrabiania lekcji. Skupiali się na budzeniu zainteresowań oraz na zgodności głoszonych zasad z codziennym życiem.

Narrator został powołany do wojska. Po powrocie przygotowuje się do nauczycielskiego egzaminu praktycznego i decyduje się poprowadzić zespół sportowo-śpiewaczy. Podejmuje kolejne wyzwania, w myśl zasady kształcenia się przez całe życie.

Przytoczone przez mnie przykłady «pięknych nauczycieli» i «pięknych nauczycieli» w prozie polskiej XX wieku stanowią jedynie skromny przyczynek do ogromnej galerii, która stanowi przedmiot szczegółowej analizy. Pozwalają jednak na wstępną refleksję, na ile współczesny nauczyciel, skupiony na formalnościach związanych z pokonywaniem kolejnego szczebla awansu zawodowego, wczytujący się skrupulatnie w rozporządzenia i dyrektywy, nie zatracił owego dążenia do piękna ducha, również poprzez dokonywania wyborów wskutek inspiracji literackich. Na ile potrafi posłużyć się dziełem literackim w pracy nad samym sobą, nad tworzeniem relacji mistrz-uczeń. Na ile «dobrą fikcję» potrafi przemienić w mądrą rzeczywistość.

Bibliografia:

1. Andrusiewicz P., Interakcje nauczyciel-uczniowie w kształceniu literackim, Kraków 1996.
2. Barnes D., Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia, Warszawa 1988.
3. Bernstein B., Odtwarzanie kultury, Warszawa 1990.
4. Chmielowski P. Poezja w wychowaniu, Wilno 1881.
5. Dąbrowska M., Noce i dnie, t.2, Czytelnik, Warszawa 1982.
6. Ekiert-Oldroyd D., (red.) Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy, Katowice 2003.
7. Green G.H., Psychoanaliza w szkole, Warszawa 1928.
8. Gruszczyńska Z., Czterdzieści lat w szkole, Warszawa 1959.
9. Inglot M., Nauczyciel polonista wśród obiegów kultury, «Polonistyka» 1983, nr.3
10. Kasperski W., Nauczyciel, Lublin 1976.
11. Kisiel M., Maroszczuk G., (red.) Proza polska XX wieku. Przeglądy i interpretacje, Katowice 2005.
12. Korczak J., Bankructwo małego Dżeka, Kiedy znów będę mały, Warszawa 1994 (Dzieła t.9).
13. Korczak J., Jak kochać dziecko, Warszawa 1958, Wybór pism t.III.
14. Korczak J., Józki, Jaśki i Franki, KAW, Warszawa 1985.
15. Korczak J., Senat szaleńców. Proza poetycka. Utwory radiowe, Warszawa 1994, t.10 Dzieła (red.) H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn.
16. Korczak J., Sława, Warszawa 1958.
17. Korczak J., Uparty chłopiec, Warszawa 1960.
18. Lewowicki T., Problemy teorii i praktyki zawodu nauczycielskiego – pedeutologiczna «kwadratura koła» w: (red.) D. Ekiert-Oldroyd., Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s.62-64
19. Mach W., Agnieszka, córka Kolumba, Warszawa 1964.
20. Makuszyński K., Panna z mokrą głową, Warszawa 1994.
21. Makuszyński K., Szatan z siódmej klasy, Warszawa 1994.
22. Marchewa J., Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918-1939, Warszawa 1990.
23. Próchnicki Fr., Wskazówki do nauki języka polskiego, Lwów.1885.
24. Redliński E., Konopielka, Warszawa 1974.
25. Sobolewska A., Polska proza psychologiczna (1945-1930), Wrocław 1979.
26. Speina J., Literatura w perspektywie psychologii. Studia i szkice o polskiej prozie narracyjnej Dwudziestolecia i jej recepcji krytycznoliterackiej, Toruń 1998.
27. Wasilewski A., Wilhelm Mach, Agnieszka, córka Kolumba, Czytelnik, Warszawa 1964, w: (red.) Macużanka Z., Proza Poezja 1964. Wybór szkiców i recenzji, Warszawa, 1965.
28. Żeromski S. Syzyfowe prace, Warszawa 1993.

UKD: 15.21.69/ 14.27.09

A. Dzikomska

**NOWATORSKA FORMA DIAGNOZY PEDAGOGICZNEJ DLA POTRZEB
NAUCZANIA DOMOWEGO Z WYKORZYSTANIEM TECHNOLOGII
INFORMATYCZNEJ – STUDIUM PRZYPADKU**

Проблематикою статті є інноваційні форми педагогічної діагностики для використання в умовах домашнього навчання. Стаття є тематичним дослідженням процедури занять із використанням сучасних педагогічних інформаційних технологій, що проводиться в приватному педагогічно-психологічному консультативному центрі педагогами «Homo Creator» в Ополі. Цей заклад є першим у Польщі започаткований у 2010 році, для дітей польських емігрантів, які разом із перебуванням у країні, одночасно, мають можливість брати участь у польській системі освіти з використанням домашнього навчання. Автор статті, яка є директором клініки, описує низку формальних труднощів – юридичних і навіть психологічних, які мають бути поступово подолані, щоб проводити діагностування польських дітей, що живуть у різних місцях по всьому світу, без потреби їхати до Польщі. Використання з цією метою інтернет-комунікатора вимагало, згідно з рекомендаціями освітніх влад, що трактують дослідження он-лайн як казус в дотихчасовій практиці, віднесення до юридичних постулатів, а також науковців із галузі педагогіки та психології. Як видно з наведених у статті тверджень – польський закон не забороняє освітніх досліджень такої форми, а з психологічної точки зору є повністю надійним і навіть більш комфортним, ніж при стаціонарному опитуванні. Розроблені клінікою «Homo Creator» методи авторського дослідження були позитивно розглянуті і тепер стають доступними для інших, даючи змогу брати участь в описаному проекті.

Ключові слова: домашнє навчання, психолого-педагогічне консультування, он-лайн діагностика, інформаційні технології, педагогічні дослідження он-лайн, психологічний діагноз.

Проблематикой статьи являются инновационные формы педагогической диагностики для использования в условиях домашнего обучения. Статья является тематическим исследованием процедуры занятий с использованием современных педагогических информационных технологий, что проводятся в частном педагогически-психологическом консультационном центре педагогами «Homo Creator» в Ополе. Это заведение является первым в Польше, основанный в 2010 году, для детей польских эмигрантов, которые вместе с пребыванием в стране, одновременно, имеют возможность участвовать в польской системе образования с использованием домашнего обучения. Автор статьи которая является директором клиники, описывает ряд формальных трудностей – юридических и даже психологических, которые должны быть постепенно преодолены, чтобы проводить диагностирование польских детей, живущих в разных местах по всему миру, без необходимости ехать в Польшу. Использование с этой целью интернет-коммуникатора требовало, согласно рекомендациям образовательных властей, трактующие исследования онлайн как казус в дотехвременной практике отнесения к юридическим постулатам, а также ученым в области педагогики и психологии. Как видно из приведенных в статье утверждений – польский закон не запрещает образовательных исследований такой формы, а с психологической точки зрения есть полностью надежным, и даже более комфортным, чем при стационарном опросе. Разработаны клиникой «Homo Creator» методы авторского исследования были положительно рассмотрены и теперь становятся доступными для других, позволяя участвовать в описанном проекте.

Ключевые слова: домашнее обучение, психолого-педагогическое консультирование, онлайн диагностика, информационные технологии, педагогические исследования онлайн, психологический диагноз.

Subject of article applies innovative forms of pedagogical diagnosis – drawn up for the purpose of home schooling. The paper is a case study describing the test procedure with the use of modern pedagogical information technology, which is being conducted in the private pedagogical and psychological consultation center «Homo Creator» by pedagogues in Opole. This facility is the first in Poland, founded in 2010 for children of Polish immigrants who, along with being in the country at the same time have the opportunity to participate in the Polish education system using home schooling. The author, who is also the director of the clinic, describes a number of formal challenges – legal and even psychological, which had to be gradually overcome in order to be able to diagnose the Polish children living in many different places around the globe, without having to come to Poland. Use of this purpose to IM require, according to the education authorities dealing on-line survey as a kind of casus in the current practice of relying on the opinions of lawyers and academics in the fields of psychology and pedagogy. However, as the article referenced in the opinion, Polish law does not prohibit educational studies such form and in terms of psychological reality it is completely reliable and even more comfortable for children than inpatient survey. Developed by Clinic «Homo Creator» copyright research methods have also been positively reviewed and now made available to other services, allowing taking part in the described project.

Keywords: home schooling, psychological and pedagogical counseling, on-line diagnostics, information technology, educational research online, psychological diagnosis.

Nauczanie domowe, jako alternatywna forma edukacji dzieci i młodzieży, wciąż wzbudza wiele kontrowersji nie tylko w odbiorze społecznym, ale także w percepcji wielu pracowników oświaty. Dla znacznej części jest to koncepcja edukacyjna zgoła nieznana, często nawet mylnie utożsamiana z nauczaniem indywidualnym. Niewiele zainteresowania poświęca się jej w polskiej literaturze pedagogicznej, a *homeschooling* kojarzony jest raczej z takimi krajami, jak Stany Zjednoczone, Kanada, czy Australia. Na gruncie polskim uznanym propagatorem i jednym z pierwszych realizatorów nauczania domowego jest Marek Budajczak, autor wielu publikacji poświęconych tej tematyce [2].

Idea nauczania domowego, zyskująca sobie stopniowo coraz więcej zwolenników w różnych krajach, często wywodzi się z inicjatyw pojedynczych rodzin, tworzących w rezultacie dynamiczny ruch społeczny, wykreowany chęcią samodzielnego kierowania karierą edukacyjną swojego dziecka – poza instytucją szkoły. Jak konstatuje Barbara Olszewska, motywy takich decyzji «mają niejednokrotnie konkretny wymiar dydaktyczny, wychowawczy oraz opiekuńczy» [6]. Do podstawowych pobudek należy zapewnienie dziecku komfortu edukacyjnego, sprzyjającego jego rzeczywistej samorealizacji. Nie bez znaczenia są również przesłanki dotyczące niskiej efektywności nauki w szkole, a także dylematy aksjologiczne związane z wolnością wyboru [6].

Niezależnie od wszystkich argumentów za i przeciw, prezentowanych przez zwolenników i przeciwników edukacji domowej, ta forma kształcenia jest w Polsce usankcjonowana prawnie, aczkolwiek jej realizacja wymaga spełnienia dość szczegółowych procedur. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991. (z późn. zm.) reguluje zasady nauki w trybie realizacji obowiązku szkolnego poza szkołą: «Na wniosek rodziców dyrektor odpowiednio publicznego lub niepublicznego przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą»¹. Warto przypomnieć, że wydanie zezwolenia na taką formę nauki wymaga od rodziców dostosowania się do określonych w Ustawie wymogów formalnych. Dotyczą one dotrzymania terminu złożenia takiego wniosku (do dnia 31. maja), dostarczenia odpowiedniego oświadczenia o zapewnieniu dziecku warunków, umożliwiających realizację podstawy programowej, obowiązującej na danym etapie kształcenia, a także zobowiązania do przystępowania przez dziecko do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych. Do pozostałych istotnych uwarunkowań należy załączenie do wniosku opinii poradni psychologiczno – pedagogicznej, która może być pomocna dla dyrektora szkoły, wydającego zezwolenie na spełnianie przez dziecko obowiązku szkolnego i nauki poza szkołą, nie jest jednak dla niego wiążąca². Opinie wydawane przez poradnie muszą spełniać wymogi zawarte w rozporządzeniu MEN, dotyczącym szczegółowych zasad działania poradni psychologiczno – pedagogicznych.³

Zmiany ustrojowe, zapoczątkowane w naszym kraju pod koniec lat 80-tych, znalazły swoje odzwierciedlenie w istotnych przemianach systemu szkolnego. Jak konkluduje Bogusław Śliwerski, założono, że edukacja państwowa powinna preferować bardziej swobodną realizację pożądaných treści kształcenia i zezwalać na pewne «eksperymentowanie» pedagogiczne w celu stwarzania uczniom lepszych warunków uczenia się, zgodnie z ich potrzebami, zdolnościami i zainteresowaniami [11; p.151]. «System edukacyjny w społeczeństwie otwartym, pluralistycznym, w którym nie dąży się do ujednolicenia elementów struktury społecznej toleruje różnorodność ideologicznych oraz normatywnych orientacji i działań, istnieje ciągły wybór między alternatywnymi możliwościami uczenia się. Tak rozumiany pluralizm oznacza, że każdy może praktykować odmienną drogę uczenia się, krytyki i afirmacji określonych koncepcji wychowania czy kształcenia.» [11; p.151]. Takie podejście edukacyjne znalazło swój wymiar w prawie oświatowym. Odpowiedzią na potrzeby społeczeństwa, poszukującego nowej jakości w edukacji, były regulacje z 1989 roku⁴, które umożliwiły tworzenie szkół i placówek niepublicznych, oraz klas i programów autorskich. Istotnie też wzbogaciła się oferta wydawnicza, dotycząca zarówno podręczników, jak i materiałów dydaktycznych. Nowe warunki dały podstawę dla większej autonomii nauczycieli, ale też stanowią dla nich ambitne wyzwanie, oznaczające konieczność bardziej kreatywnego i zaangażowanego funkcjonowania w pełnieniu swojej roli zawodowej.

Współczesna rzeczywistość edukacyjna wyraźnie ilustruje pewien znamieny fakt, że o ile istnienie szkolnictwa niepublicznego i wielu form nowatorstwa pedagogicznego nauczycieli jest raczej powszechnie akceptowane i przyjmowane z aprobatą społeczną, o tyle nauczanie domowe wciąż pozostaje marginalną i n niejako «podejrzaną» formą kształcenia. Być może rację ma Barbara.

Olszewska, która tak interpretuje tę sytuację: « Społeczeństwo w Polsce przywykło do tradycyjnego mo-

¹ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991r., art. 16, ust.10, Dziennik Ustaw nr 95., poz. 425.

² Takie stanowisko przedstawiciele władz oświatowych – w kwestii statusu prawnego opinii poradni psychologiczno – pedagogicznej w sprawie nauczania domowego – zawarte jest w dokumencie «*Protokół z kontroli doraźnej przeprowadzonej dnia 26 czerwca 2012 roku w Prywatnej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator» w Opolu (...)*», sporządzonym i wydanym przez Kuratorium Oświaty w Opolu w dniu 4.07.2012r.

³ Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno – pedagogicznych, w tym publicznych poradni psychologicznych, Dziennik Ustaw Nr 228, poz. 1488.

⁴ Podają za: B. Śliwerski, dz. cyt., s.151.; por.: Zarządzenie MEN Nr 62 z 1989 roku w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności Innowacyjnej w szkołach i innych placówkach opiekuńczo – wychowawczych.

delu szkoły i obowiązku uczęszczania do niej. Pomimo powszechnej krytyki i niepokoju związanego z obserwowanym wzrostem zjawisk patologicznych np. agresji czy narkomanii, wciąż dominują nieprzychylnie oceny podejmowanych działań innowacyjnych»[6]. Autorka wypowiedź tę zamieszcza w kontekście pejoratywnych ocen nauczania domowego i niskiej świadomości społecznej na ten temat. Inny autor, Marek Budajczak, będący wnikliwym badaczem tej problematyki, stwierdza, że «Nieświadomość w tym zakresie jest tak duża, że nawet licznie indagowani (...) polscy specjaliści do spraw oświaty, którzy winni być bardziej niż inni obywatele zorientowani w zakresie prawa edukacyjnego, w większości nie wiedzieli nic na ten temat. Za kuriozalny można uznać fakt, iż pracownicy szeregu placówek średniego szczebla polskiej administracji oświatowej – szczebla kuratorskiego – (...), najczęściej nie potrafili wskazać na żadne regulacje sytuacji tej dotyczące lub wręcz utrzymywali – (...) – że takie ustalenia w ogóle nie istnieją (sic!).» [2; pp.23-24].

Zainteresowanie, dotyczące nauczania domowego, staje się coraz bardziej zauważalne w ostatnich latach wśród obywateli polskich, mieszkających nie w kraju, ale za granicą. W związku z utrzymującym się zjawiskiem emigracji zarobkowej, obejmującej niekiedy całe rodziny, powstała równocześnie potrzeba organizowania bezpłatnej polskiej edukacji dla wyjeżdżających dzieci, która mogłaby być prowadzona równolegle z realizacją obowiązku szkolnego w kraju ich zamieszkania. Wychodząc na przeciw potrzebom tej grupy społecznej, Ministerstwo Edukacji Narodowej w dniu 13 stycznia 2010 roku umieściło na stronie internetowej www.polska-szkola.pl – list skierowany do rodziców i dyrektorów szkół, informujący o możliwości realizacji przez dzieci obywateli polskich obowiązku szkolnego poza szkołą – w formie nauczania domowego: «... uczeń (posiadający polskie obywatelstwo) na każdym etapie edukacji, począwszy od obowiązkowego przygotowania przedszkolnego, aż do ukończenia szkoły gimnazjalnej, może skorzystać z tzw. nauczania domowego w Polsce»[4].

Powyższy dokument poprzedzony został publikacją MEN z kwietnia 2009 roku zatytułowaną *Program rozwoju oświaty polskiej za granicą i oświaty polonijnej na lata 2009-2011*, w którym przedstawiono szczegółową analizę dostępności polskiej edukacji za granicą, oraz plan działań, służących zrealizowaniu celu, jakim jest «Budowa ogólnodostępnego, efektywnego i nowoczesnego systemu oświaty polskojęzycznej poza granicami kraju, uwzględniającego specyficzne potrzeby Polaków zamieszkałych w poszczególnych krajach, pomagającego w zachowaniu podmiotowości narodowej Polakom mieszkającym za granicą i umożliwiającego dzieciom Polaków, którzy zamierzają wrócić do kraju, adaptację (readaptację) do systemu oświaty w Polsce» [9]. Ciekawym aspektem programu jest planowana organizacja procesu edukacji – za pomocą tworzonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej – platformy edukacyjnej, zarządzanej przez Zespół Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą (zwanym Zespołem Szkół na Solcu), umożliwiającej konsultacje on-line. Platforma e-learningowa ma stanowić w tym projekcie element interaktywnego portalu internetowego, będącego źródłem informacji na temat aktualnego stanu polskiego systemu szkolnictwa [9; pp.44-45].

Jako uzasadnienie podejmowanych przez administrację oświatową działań w zakresie organizacji nauki dla polskich dzieci, mieszkających poza granicami kraju, w formie nauczania domowego, można przytoczyć fragment Aneksu do Uchwały Polskiej Akademii Umiejętności z dnia 20.03.2010 roku: «W ciągu ostatnich lat wyjechało z Polski głównie do krajów Unii Europejskiej ponad 2 miliony osób; wróciło zaledwie ok. 60 tysięcy. Wyjeżdżają przede wszystkim ludzie młodzi i bardzo młodzi; wielu z nich legitymuje się wyższym wykształceniem. Wyniki sondaży pokazują, że znaczna część tych osób pozostanie za granicą na stałe. Zważywszy liczbę przebywających za granicą młodych Polaków, można ostrożnie szacować, że w ciągu najbliższych kilkunastu lat w polskich rodzinach na obczyźnie przyjdą na świat setki tysięcy dzieci. Dzieci, których osobowość kształtować się będzie w warunkach dwukulturowości, dwujęzyczności. Stanie przed nimi zadanie przystosowania się do norm i systemu wartości otaczającego społeczeństwa przy jednoczesnym zachowaniu języka rodziców i więzi z ich ojczyzną.» [1].

W sukces edukacyjnym potrzebom młodego pokolenia polskich emigrantów przychodzi inicjatywa Szkół Internetowych «Libratus» z Krakowa, współpracujących z krakowskimi Prywatnymi Szkołami «Inspiracja». Opracowany przez nie projekt pod nazwą «*Nauczanie domowe wspomagane e-edukacją dla dzieci emigrantów polskich*» jest adresowany do dzieci, będących na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum, których rodzice są obywatelami RP, przebywają czasowo lub na stałe za granicą, posługują się językiem polskim i chcą umożliwić swoim dzieciom naukę w systemie polskiej szkoły [13]. Projekt realizowany jest z sukcesem od trzech lat, zapewniając przemyślaną, dobrze zorganizowaną i kompleksową usługę edukacyjną. Szczegóły znajdzie Czytelnik w materiale źródłowym. Warto zaznaczyć, że w całym projekcie fundamentalną rolę pełni internetowa platforma edukacyjna, do której po zalogowaniu mają dostęp wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego, zarówno nauczyciele, uczniowie, jak i rodzice. Twórcy projektu podkreślają fakt pełnej automatyzacji platformy, co umożliwia bardzo sprawną organizację, pełną i płynną obsługę procesu kształcenia, niezależnie od liczby uczniów, biorących w nim udział.

Do ważnych i wartościowych elementów tak prowadzonego procesu edukacji można zaliczyć: wzbogacenie podręcznikowych treści edukacyjnych o zasoby multimedialne, takie jak filmy, zdjęcia, gry edukacyjne, mapy interaktywne, linki do różnych przydatnych stron, instruowanie metodyczne rodziców i uczniów w za-

kresie procesu nauczania i uczenia się, motywowanie tych obu grup do sukcesywnej pracy i bieżącego kontrolowania postępów w nauce, integrowanie wszystkich uczestników procesu edukacji, możliwość korzystania z wideokonferencji, kontaktowanie się nauczycieli, uczniów i rodziców na łamach forum internetowego, udział w organizowanych w czasie wakacji obozach integracyjnych, połączonych z nauką języka polskiego i poznawaniem kultury polskiej.

Istotną kwestią jest przygotowanie nauczycieli, zaangażowanych w realizację projektu. Posiadają oni pełne kwalifikacje, zgodne z polskim prawem oświatowym, a ponadto przeszli specjalistyczne szkolenie z tworzenia materiałów edukacyjnych na platformie e-learningowej, potwierdzone odpowiednim certyfikatem. Do ich zadań należy m.in. redagowanie treści przeznaczonych dla rodziców i uczniów, umieszczanie ich na internetowej platformie edukacyjnej, a w razie potrzeby także organizowanie indywidualnych wideo – spotkań on-line.

Ważnym elementem całego przedsięwzięcia, jest stała opieka nad uczniami, którą pełni poradnia psychologiczno – pedagogiczna. Przeprowadza ona badania diagnostyczne przed przyjęciem dziecka do szkoły, kwalifikuje je do odpowiedniej klasy, a także – w razie potrzeby – udziela odpowiednich zaleceń i porad psychologiczno – pedagogicznych. W praktyce jest to realizowane podczas wideokonferencji, przy użyciu komunikatora internetowego wyposażonego w specjalistyczne internetowe narzędzia diagnostyczne, które zostały opracowane wspólnie z poradnią psychologiczno – pedagogiczną. [16; pp.4-5].

Niepubliczna Poradnia Psychologiczno – Pedagogiczna «Homo Creator» w Opolu jako jedna z pierwszych w Polsce podjęła się merytorycznego opracowania własnych narzędzi diagnostycznych dla celów badania pedagogicznego poprzez komunikator internetowy. Badanie on-line dzieci polskich emigrantów dla celów nauczania domowego i przy współpracy ze Szkołami Internetowymi «Libratus» z Krakowa prowadzone jest w tej Poradni od 2010 roku. Sukcesywnie wzrasta zainteresowanie i zapotrzebowanie na taką formę diagnozy wśród rodziców polskich dzieci mieszkających za granicą. W roku szkolnym 2010/2011 przebadano w ten sposób 88 dzieci, a w następnym roku szkolnym liczba ta wzrosła już do 663 uczniów.¹

Ze względu na to, iż w początkowej fazie projektu – proces diagnostyczny realizowany za pośrednictwem komunikatora internetowego – rodził wiele rozterek w środowisku oświatowym, a nawet wśród samych diagnostów, dyrektor placówki, by rozwiązać wątpliwości, odwołał się do podstaw formalno – prawnych. W opinii wydanej przez prawników, a dotyczącej analizy obowiązujących aktów prawnych, takich jak ustawa z dnia 7. września 1991r. o systemie oświaty i rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11. grudnia 2002 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno – pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, stwierdzono, że *«Rozporządzenie określa jedynie elementy, które winna zawierać opinia. Zgodnie z paragrafem 5. opinia winna zawierać: oznaczenie poradni wydającej opinię, imię i nazwisko dziecka, którego dotyczy opinia, datę i miejsce jego urodzenia oraz miejsce zamieszkania, a w przypadku ucznia – również nazwę i adres szkoły oraz oznaczenie klasy, do której uczeń uczęszcza, oraz stanowisko poradni w sprawie, której dotyczy opinia oraz szczegółowe jego uzasadnienie. Rozporządzenie nie zawiera żadnych wymagań ani przeciwwskazań w zakresie sposobu prowadzenia badań przez poradnię.»*² Ponadto we wnioskach zawartych w przytaczanej opinii prawnej znajduje się zapis, że rozporządzenie regulujące funkcjonowanie poradni psychologiczno – pedagogicznych *«w żaden sposób nie wyklucza (...) przeprowadzenia badania w trybie on-line. Z uwagi jednakże na fakt, iż wydanie przedmiotowej opinii, a w szczególności przeprowadzenie badania poprzedzającego jej wydanie, opiera się przede wszystkim o specjalistyczną wiedzę z zakresu psychologii, koniecznym staje się ustalenie u osoby bezpośrednio ją wydającej, czy aby na tym gruncie nie ma przeciwwskazań, by badanie w sprawach udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki mogło odbyć się w drodze on-line»*³.

Powyższa wykładnia prawna w jednoznaczny sposób niweluje wątpliwości, czy dopuszczalnym jest przeprowadzenie badania diagnostycznego z wykorzystaniem komunikacji on-line. Obowiązujące przepisy nie zabraniają takiego sposobu diagnozowania. Wizytatorki Opolskiego Kuratorium Oświaty odniosły się do tej kwestii następująco: *«Badanie pedagogiczne on-line z zastosowaniem dostępnych technik komunikacyjnych, w szczególności: poczty, poczty głosowej, poczty elektronicznej, Internetu, bezpośredniego kontaktu osób uczestniczących w procesie diagnozowania nie znajduje uregulowań w prawie oświatowym.»*⁴ Zaznaczyć należy, że zgodnie z procedurami stosowanymi w Poradni «Homo Creator» – do przeprowadzenia badania wykorzystywany jest komunikator internetowy zarówno głosowy, jak i wideo. Dziecko pracuje na opracowanym

¹ Dane liczbowe pochodzą z wewnętrznej dokumentacji Niepublicznej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator» w Opolu; wykazane są też w dokumencie *«Protokół z kontroli doraźnej przeprowadzonej dnia 26 czerwca 2012 roku w Prywatnej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator» w Opolu (...)»*, sporządzonym i wydanym przez Kuratorium Oświaty w Opolu w dniu 4.07.2012r.

² Fragment opinii prawnej z dnia 23.02.2010r. wydanej przez Kancelarię Radców Prawnych Andrzej Kamiński i Iwona Piątkowska – z siedzibą w Krakowie, znajdującej się w dokumentacji Niepublicznej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator» w Opolu.

³ Tamże.

⁴ Fragment wymienianego wcześniej dokumentu *«Protokół z kontroli doraźnej przeprowadzonej dnia 26 czerwca 2012 roku w Prywatnej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator» w Opolu (...)»*, s.3.

przez pracowników poradni narzędziu – teście do badania pedagogicznego, które jednocześnie jest dostępne dla dziecka i diagnosty. Przez cały czas trwania badania zarówno dziecko, jak i pedagog, widzą się i słyszą. Taka nowatorska forma diagnozowania wywoływała początkowo wiele zdziwienia w środowisku pedagogicznym i pytania o jej zasadność. Pojawiały się obawy typu, jak potwierdzić tożsamość dziecka, z którym diagnosta nawiązywał kontakt drogą wirtualną; jak zweryfikować prawdziwość rodziców, udzielających on-line wywiadu na temat dziecka, czy wreszcie – jak wykluczyć ingerencję osób dorosłych, rodziców, członków rodziny dziecka lub jego opiekunów, w proces diagnostyczny. Te kwestie mają tylko z pozoru charakter sporny, bo przecież mogą także dotyczyć sytuacji badania stacjonarnego. W obu przypadkach to rodzic odpowiada za podanie prawdziwych, bądź też nieprawdziwych danych na temat dziecka, jego rozwoju, sytuacji edukacyjnej, czy uwarunkowań rodzinnych. Rodzic, zgłaszając i przyprowadzając dziecko do poradni, bądź inicjując jego badanie drogą on-line, jest niejako gwarantem tożsamości dziecka, która ponadto jest potwierdzana i weryfikowana w toku procesu diagnostycznego, obejmującego także rozmowę z dzieckiem, obserwację i analizę jego czynności, wytworów, dostarczonej dokumentacji, oraz wyników badań. Problem ingerencji osób trzecich w przebieg procesu diagnozowania jest rozwiązywany poprzez każdorazowe omawianie z rodzicami zasad organizacyjnych i zawieranie z nimi ustnej umowy, oraz zobowiązanie ich, by na czas trwania badania dziecka opuszczali pomieszczenie, w którym będzie ono przebywać i współpracować z diagnostą.

Ta forma organizacyjna procesu diagnozowania jest w tym przypadku konieczna i niezastąpiona, biorąc pod uwagę fakt, że dotyczy ona rodzin i dzieci mieszkających w różnych częściach naszego globu, często bardzo odległych nie tylko od Polski, ale także od Europy. Przykładowo, do Poradni «Homo Creator» w Opolu zgłaszane są dzieci przebywające obecnie na kontynentach obu Ameryk, w krajach Bliskiego Wschodu, w Australii, w Azji, czy w Skandynawii. Stosunkowo liczna grupa, to dzieci mieszkające w różnych krajach europejskich, najczęściej w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Holandii, Turcji.¹ W sytuacji wielu rodziców tych dzieci – ich przyjazd do Polski na badania diagnostyczne łączył by się z ogromnymi trudnościami, a często byłby po prostu niemożliwy ze względów organizacyjnych, czasowych i finansowych.

Wykorzystanie zatem nowoczesnych technologii informatycznych do diagnozowania pedagogicznego, będącego niezbędnym etapem, poprzedzającym edukację domową polskich dzieci, mieszkających za granicą, w rodzimym systemie oświaty, staje się okolicznością o fundamentalnym znaczeniu. Można przy tym zauważyć, że w ogóle w rodzinach, decydujących się na nauczanie domowe, korzystanie w procesie kształcenia z najnowszych technicznych możliwości, które daje komputer i Internet, jest bardzo powszechną i typową praktyką. Jak konstatuje Marek Budajczak, «W tym kontekście bez ryzyka błędu można określić rodziny edukacji domowej mianem pionierów *par excellence* zastosowania komputera. W 1997 roku 85,6% tych rodzin dysponowało komputerem (choć dane te dotyczą Stanów Zjednoczonych, są zbieżne z sytuacją w Wielkiej Brytanii i w Polsce), w porównaniu do 34% średniej krajowej. Z tych liczb 83,7% rodzin homeschoolerskich stosowało komputery w edukacji – wobec 26% rodzin z populacji ogólnej. Jednym z najczęściej wykorzystywanych środków komputerowych w tym zakresie są specjalne programy edukacyjne. Podobnie wysokie wskaźniki dotyczą najnowszej możliwości, jaką jest Internet. Aż 61% rodzin edukacji domowej wykorzystuje tę sposobność w kształceniu różnych umiejętności i pozyskiwaniu wiedzy. Komunikacyjne, a więc społeczne walory Internetu przewyższają wszystkie dotychczas stosowane przez ludzkość metody» [2; p.95].

O ile racjonalne posługiwanie się komputerem, czy korzystanie z sieci internetowej w codziennej komunikacji i w procesie kształcenia, stało się czymś naturalnym, o tyle wykorzystywanie technologii informatycznych w procesie diagnozowania psychologiczno – pedagogicznego nie jest już tak jednoznaczną kwestią. Aby wyjaśnić wszelkie wątpliwości, dotyczące samej sytuacji i przebiegu badania on-line, oraz wartości uzyskiwanych tą drogą wyników, władze oświatowe zaleciły Poradnię Psychologiczno – Pedagogiczną «Homo Creator» w Opolu – pozyskanie specjalistycznej opinii psychologicznej.²

Jak stwierdza autorka tak powstałego dokumentu, Aleksandra Piechaczek, już od 2005 roku istnieją standardy dla badań testowych, wykorzystujących komputery i cyberprzestrzeń. Zostały one opracowane i opublikowane w 2005 roku przez Międzynarodową Komisję do spraw Testów jako *Międzynarodowe wytyczne dotyczące komputerowych i internetowych badań testowych*, które do warunków polskich przystosowała Pracownia Testów Psychologicznych Sp. z o.o.³

Istotną dla oceny wartości badań diagnostycznych przeprowadzanych poprzez komunikator internetowy w Poradni «Homo Creator», jest pozytywna opinia specjalisty, że Poradnia ta respektuje wytyczne międzynarodowe, które znajdują swoje odzwierciedlenie w prowadzonych przez nią badaniach on-line. Jednak, jak

¹ Dane te pochodzą z analizy dokumentacji Niepublicznej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator» w Opolu.

² Zalecenia pokontrolne zawarte w dokumencie «Protokół z kontroli doraźnej przeprowadzonej dnia 26 czerwca 2012 roku w Prywatnej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator» w Opolu (...)», s.3.

³ Podaje za: A. Piechaczek *Opinia psychologiczna wydana przez psychologa dr Aleksandrę Piechaczkę na potrzeby Homo Creator Centrum Szkoleń i Pomocy Psychologiczno – Pedagogicznej (...)* – dokument z dnia 24.07.2012r.; por.: Międzynarodowa Komisja ds. Testów, *Międzynarodowe wytyczne dotyczące komputerowych i internetowych badań testowych*, Grenada 2005, <http://www.intestcom.org/Downloads/Guidelines%20Polish%20version%202006.pdf> [dostęp 22.07.2012]

zauważa autorka opinii, Międzynarodowa Komisja do spraw Testów nie podaje informacji o psychologicznej sytuacji samego badania.¹

Sytuacja ta, jak dowodzi Aleksandra Piechaczek, nie zależy od sposobów, jakimi badanie zostanie przeprowadzone, czy odbędzie się w relacji bezpośredniej, czy za pomocą środków telekomunikacyjnych, bowiem znacznie bardziej istotne jest przestrzeganie zasad prowadzenia badań psychologicznych i pedagogicznych. Dla uzasadnienia tej tezy autorka przytacza znamieny cytat: «Można bowiem biegle opanować technologię komputerową, posługiwać się Internetem, wykorzystywać w pracy bogactwo technik multimedialnych i informatycznych, a mimo to bez znajomości elementarnych zasad komunikowania interpersonalnego cała wyrafinowana technologia okazuje się bezużyteczna. Zawsze bowiem ktoś musi mówić, słuchać, pisać, oglądać, formułować własne myśli i oceniać myśli innych. Technologia jest tylko przedłużeniem podstawowych umiejętności komunikacyjnych człowieka.» [3; p.11].

Pełna argumentacja, potwierdzająca tę tezę, dotyczy analizy podstawowych uwarunkowań psychologicznych poprawnego kontaktu diagnosty z osobą badaną. Trzeba przy tym uwzględnić specyfikę samej sytuacji badania, która może stanowić dla badanego pewną uciążliwość i rodzić negatywne odczucia. Inną ważną kwestią, którą należy podjąć, jest profesjonalna postawa diagnosty i jego stosunek do osoby badanej, gdyż w rzeczywistości to właśnie te aspekty procesu diagnostycznego stanowią w znacznej mierze o wartości i rzetelności przeprowadzonych badań, bez względu na zastosowane środki technologiczne.

Poniżej przytoczono kluczowe kryteria tej analizy z uwagi na ich istotne znaczenie dla procesu diagnostycznego, prowadzonego także z zastosowaniem komunikatora internetowego. Aby przezwyciężyć dyskomfort osoby badanej, związany z poddawaniem jej różnym testom, wywiadam, czy obserwacjom, diagnosta musi zadbać, by pokonać różne przeciwności psychologiczne, pojawiające się naturalnie w takiej sytuacji. Powinien być więc zainteresowany, by dana osoba poczuła się jak najlepiej w tych okolicznościach, co umożliwi osiągnięcie jak najbardziej trafnych wyników. Postawę diagnosty powinien cechować szacunek wobec zgłaszających się do niego osób, odpowiedzialność, respektowanie obowiązującego prawa, dobra badanej jednostki, jak i instytucji, w której badacz pracuje.² Nie ma przy tym znaczenia, czy chodzi o badania stacjonarne, czy też przeprowadzane za pomocą sieci Internet. Jeśli powyższe założenia znajdą swoje odzwierciedlenie w sytuacji badania, to – jak słusznie zauważa Aleksandra Piechaczek – nie ma przeciwwskazań do korzystania z technologii IT w procesie diagnostycznym.³ Według C.R. Rogersa postawa diagnosty powinna odzwierciedlać jego autentyczność, bezwarunkowe pozytywne nastawienie wobec osoby, z którą pracuje, oraz empatyczne zrozumienie tego, co ona mówi i odczuwa [10; p.8].

Autentyczność, rozumiana jako zgodność diagnosty z samym sobą, oznacza jego świadome podejście zarówno do samego siebie, jak i do tego, co odczuwa on w trakcie badania. Skutkuje to tworzeniem się poczucia rzeczywistej więzi międzyludzkiej między badaczem a badanym i powoduje, że sytuacja, w której się oboje znajdują, nie jest już postrzegana jako sztucznie wykreowana relacja, ale jako bardziej «ludzki» kontakt. Także w badaniu z użyciem najnowszych technologii komputerowych i informacyjnych osiągnięcie takiego stanu jest w pełni możliwe.⁴

Kolejny istotny element postawy diagnosty, dotyczący jego bezwarunkowego pozytywnego nastawienia wobec osoby badanej, oznacza, że powinien on zaakceptować klienta takim, jakim on jest, bez zastrzeżeń i bez żadnego oceniania. Jest to zadanie bardzo trudne, ale możliwe do zrealizowania. Powinno to dziać się automatycznie i być widoczne w całej postawie badacza, a nie tylko dotyczyć jego słów. Postawy osób uczestniczących w badaniu można obserwować także, korzystając z pomocy sieci Internet i sprzętu komputerowego [3; p.4]. W tym miejscu zasadne jest przytoczenie konkluzji, którą formułuje autorka analizowanego dokumentu, opracowanego dla potrzeb Poradni «Homo Creator» w Opolu: «Nie ma więc żadnych przeciwwskazań do używania takich technologii do badań, ponieważ ważniejsza jest postawa badacza, a komputer i Internet służą jedynie do komunikacji. Dodatkowo sprzęt komputerowy daje inne jeszcze możliwości szanowania osoby badanej. Mianowicie zapewnia dogodne warunki dla klienta, który może w różnoraki sposób przedstawiać swoje odpowiedzi. Może bowiem je wypowiedzieć i zostaną zarejestrowane przez mikrofon, bądź też przez specjalny program przekształcający mowę na tekst pisany, może je napisać na kartce, a później zeskanować, itd.»⁵

Empatia, wymieniona przez C.R. Rogersa, jako ważny element postawy badacza, dotyczy współodczuwania przez diagnostę emocji przeżywanych przez osobę badaną i jego odpowiednich reakcji. Takie empatyczne podejście sprawia, że osoba uczestnicząca w procesie diagnostycznym czuje się szanowana. Dotyczy to także

¹ A. Piechaczek, *Opinia psychologiczna...*, dz. cyt., s.1-2.

² Podaję za: A. Piechaczek, *Opinia psychologiczna wydana przez psychologa dr Aleksandrę Piechaczek...*, dz. cyt., s. 2-3.; por. W.J. Paluchowski, E. Hornowska, *Problemy teoretyczne diagnozy psychologicznej*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom I, pod red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s.511.

³ A. Piechaczek, *Opinia psychologiczna wydana przez psychologa dr Aleksandrę Piechaczek...*, dz. cyt., s. 2-3.

⁴ A. Piechaczek, *Opinia...*, dz. cyt., s.3.; por.: C.R. Rogers, dz. cyt., s. 20-21; J.M. Zajac, *Komunikacja zapośredniczona przez komputer (CMC) oraz jej implikacje dla badań w Internecie*, [w:] *Materiały do kursu «Wykorzystanie Internetu w badaniach społecznych»*, Warszawa 2007, s.5-6.

⁵ A. Piechaczek, *Opinia...*, dz. cyt., s.3-4.

jej poczucia, że szanowane jest również to, co ona mówi i odczuwa.¹ Także i w tym aspekcie można zauważyć, że korzystanie z najnowszych technologii IT, jako środka komunikacji, nie ma wpływu na postawę badacza i wyrażaną przez niego empatię wobec współ rozmówcy.

W badaniu diagnostycznym, oprócz czynników psychologicznych, istotną rolę odgrywają także uwarunkowania sytuacyjne, takie jak dobór miejsca, czasu oraz okoliczności im towarzyszące, które mogą mieć ważny wpływ na jego przebieg, zakłócając, lub też nie, wiarygodność efektów. Aby uzyskane wyniki miały swoje rzeczywiste odzwierciedlenie w życiu i funkcjonowaniu badanej osoby, diagnosta powinien tak kreować sytuację badania, by przebiegała ona w przyjaznej i miłej atmosferze [8, p.226; 7, p.511]. Zdaniem Aleksandry Piechaczek, przeprowadzenie badania diagnostycznego za pomocą sieci Internet jest sytuacją komfortową przede wszystkim dla osoby badanej. Przemawiają za tym następujące przesłanki: «Po pierwsze znajduje się ona w otoczeniu, które zna. Jest to najczęściej jej własny dom, w którym prawdopodobnie czuje się dobrze. Po drugie używanie technologii komputerowych i informatycznych jest dla współczesnego człowieka, zwłaszcza młodego, czymś normalnym. W krajach europejskich, jak i Stanach Zjednoczonych Ameryki, codziennie z portali społecznościowych korzysta miliony nastolatków. Takie portale jak Facebook, Nasza-Klasa, Gadu-Gadu, Skype itp. służą już nie tylko do rozmów towarzyskich, ale także w dużej mierze do kontaktów biznesowych (w niektórych stanach USA istnieje niepisane prawo, że każdy posiadacz konta Facebook musi się do niego logować przynajmniej raz na dwa tygodnie. Jeśli tego nie robi, zgłaszany jest na policję jako osoba zaginiona). Przeprowadzenie badania za pomocą sieci Internet nie jest więc dla współczesnego człowieka niczym nowym, a komfortowa sytuacja, która została mu stworzona, pozwala domniemywać, że zebrane wyniki są rzeczywistym odzwierciedleniem stanu faktycznego.»²

Ostatnią kwestią, składającą się na całość i zamknięcie procesu diagnostycznego, jest informowanie osoby badanej o osiągniętych przez nią wynikach. Przestrzegana tu musi być naczelna zasada troski o klienta, oraz szczególne zadbanie o to, by przekaz był dla niego zrozumiały i by usłyszane informacje nie wywarły na niego negatywnego wpływu. Wymaga to od badającego dołożenia wszelkich starań, aby te zalecenia zostały we właściwy sposób wykonane [12, pp.827-828]. Korzystanie z technologii IT nie powinno w żaden sposób kolidować z tymi regułami, lub wpływać na informowanie badanego o wynikach badań, o ile tylko diagnosta będzie przestrzegał zasady poszanowania podmiotowości klienta.³

Podobna uwaga autorki przytaczanej opinii psychologicznej dotyczy ogólnej, podsumowującej całość rozważań, odpowiedzi na pytanie o wartość i wyniki badań diagnostycznych przeprowadzanych z wykorzystaniem technologii IT. Ze względu na to, że kwestia ta wzbudziła poważne kontrowersje władz oświatowych w opisywanym przypadku, stanowiąc pewien *casus* w dotychczas stosowanym postępowaniu badawczym, nie znajdujący, jak wiadomo, odniesień do istniejących przepisów formalno – prawnych, warto zacytować końcową wypowiedź opiniodawcy: «Wykorzystując komputer i sieć do tych celów należy jednak przestrzegać pewnych reguł, aby samo badanie i jego wyniki były wiarygodne, ale co ważniejsze, aby osoba poddająca się takiemu badaniu nie została w żaden sposób skrzywdzona. Jeżeli technologie te będą jedynie sposobem komunikacji i nie będą miały znaczącego wpływu na merytoryczną istotę badania, a do ich przeprowadzenia zostaną wykorzystane standardowe zasady psychologiczne i pedagogiczne, to bez większych przeszkód możemy je tak przeprowadzać.»⁴

Analizowana opinia psychologiczna w sposób jednoznaczny eliminuje wątpliwości związane z formą przeprowadzania badań diagnostycznych, do których wykorzystywane są komunikatory internetowe. Technologia w tym przypadku dostarcza narzędzi, aby badanie na drodze on-line mogło zostać przeprowadzone profesjonalnie, z zachowaniem wszelkich obowiązujących zasad.

Diagnozowanie na drodze on-line, które przeprowadza Poradnia «Homo Creator» w Opolu, wymagało opracowania odpowiednich procedur i wdrożenia ich do całego systemu, realizowanego poprzez internetową platformę edukacyjną. Po zalogowaniu dostępne są na niej druki obowiązujących dokumentów: wniosek rodzica lub prawnego opiekuna dziecka o jego przebadanie w poradni i wydanie opinii,⁵ oraz kwestionariusz wywiadu z rodzicami lub prawnymi opiekunami. Wnioski składają rodzice dzieci najczęściej urodzonych w Polsce, lecz obecnie zamieszkających za granicą. Opracowane przez poradnię procedury są zawarte w odrębnym dokumencie. Po przeprowadzonym badaniu pedagog sporządza opinię pedagogiczną, która zawiera stanowisko poradni w sprawie spełniania przez dziecko obowiązku edukacyjnego poza szkołą, oraz dotyczy kwestii wystąpienia lub braku przeciwwskazań do objęcia go nauczaniem domowym. Stanowisko poradni poparte jest uzasadnieniem w formie diagnozy pedagogicznej i uzupełnione adekwatnymi zaleceniami do pracy z dzieckiem. Opinie zawierają także sugestie poradni dotyczącą rozpoczęcia przez dziecko nauki na odpowiednim

¹ Tamże, s.4.; por. C.R. Rogers, dz. cyt., s.8-16

² A. Piechaczek, *Opinia...*, dz. cyt., s. 4.

³ A. Piechaczek, *Opinia...*, dz. cyt., s. 5.

⁴ Tamże, s.5.

⁵ Art. 16 ust. 10 ustawy z dnia 7. września 1991r. o systemie oświaty, tekst jednolity Dz. U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami.

dla niego poziomie, odnoszącym się do konkretnego szczebla edukacyjnego (klasy).¹ Jest to bardzo ważna wskazówka nie tylko dla rodziców, ale także dla władz szkolnych ze względu na to, iż badane dzieci emigrantów prezentują różny poziom zaawansowania w posługiwaniu się językiem polskim, oraz w zakresie wiedzy szkolnej i umiejętności, objętych podstawą programową w polskim systemie oświaty. Poziom ten nie zawsze koreluje z ich wiekiem metrykalnym, zatem wskazówka poradni, odnośnie umieszczenia danego dziecka na konkretnym poziomie edukacyjnym (klasie) stanowi niejednokrotnie czynnik decydujący i rozstrzygający w tej kwestii.

Na pisemny wniosek rodziców Poradnia przekazuje oryginał opinii na adres wskazanej przez rodziców szkoły. Opinie są standardowo wpisywane do Księgi Głównej Poradni.

Badanie pedagogiczne w Poradni «Homo Creator» w Opolu przeprowadzane jest w oparciu o własne narzędzia diagnostyczne. Służą one ocenie czytania, pisanie i liczenia badanego dziecka oraz sprawdzeniu jego percepcji słuchowej i wzrokowej. Testy, które opracowała poradnia, zostały zaopiniowane przez Sebastiana Taboła pracownika WSP TWP w Warszawie. Jak wynika z jego opinii «Testy, jakie zostały opracowane dla <<Homo Creatora>>, miały postawić diagnozę posiadanych wiadomości, jakie młodzież zdobyła w ramach edukacji szkolnej na etapie szkoły podstawowej i gimnazjalnej. Zastosowano test sprawdzający, aby określić poziom osiągnięć szkolnych. Poziom tych osiągnięć jest ściśle określony w <<Podstawie programowej kształcenia ogólnego>>. Punktem odniesienia przy konstruowaniu testu badacz uczynił wymagania programowe zawarte w <<Podstawie programowej...>>. Stosując test sprawdzający, badacz posłużył się strategią analityczną, która polega na budowaniu obrazu osiągnięć uczniów z jak największej liczby prostych elementów. Ponadto test został tak skonstruowany, aby można go było rozwiązać w ciągu jednej 45 minutowej lekcji. Testy opracowane mają minimum 25 zadań, co jest zgodne z ustaleniami Niemierki. W teście zastosowano m.in. zadania jednostronnego wyboru, które polegają na wyliczeniu pewnej liczby zwrotów z prośbą o zaznaczenie tej odpowiedzi, która w przekonaniu ucznia jest odpowiedzią prawidłową. Zadania w teście zostały tak sformułowane, by treść poleceń była jak najkrótsza. W ten sposób starano się pozbawić test elementów sugestywności, oraz by zadania były dla wszystkich uczniów jednakowo zrozumiałe.»²

Należy nadmienić, że w roku 2011 i 2012 przeprowadzono badania pilotażowe celem sprawdzenia narzędzi badawczych. Badaniami objęto 170 uczniów ze szkół podstawowych i gimnazjalnych. W oparciu o uzyskane wyniki opracowane zostały ostateczne wersje narzędzi badawczych, które są wykorzystywane w badaniach właściwych.³

Pedagodzy zaangażowani w diagnozowanie on-line posiadają pełne kwalifikacje formalne i rzeczywiste kompetencje, oraz zostali przeszkoleni w zakresie organizacyjnym i technologicznym. Dodatkowym atutem i uzupełnieniem procesu diagnostycznego jest pomoc rodzicom w rozwiązywaniu trudnych problemów wychowawczych i edukacyjnych w toku odatkowych spotkań o charakterze konsultacji, organizowanych także dzięki zastosowaniu komunikatora internetowego.

Obecnie Poradnia «Homo Creator» w Opolu rozpoczęła prace nad wdrożeniem do funkcjonującego systemu – terapii logopedycznej dla badanych dzieci, również z wykorzystaniem technologii IT, gdyż można zauważyć rosnące wśród rodziców polskich dzieci, mieszkających za granicą, zainteresowanie różnymi formami pomocy psychologiczno – pedagogicznej.

Zauważyć należy, że projekt pod nazwą «Nauczanie domowe wspomagane e-edukacją dla dzieci emigrantów polskich» stworzony przez Szkoły Internetowe «Libratus» z Krakowa przy współpracy także krakowskich Prywatnych Szkół «Inspiracja» a realizowany we współdziałaniu z opolską Niepubliczną Poradnią Psychologiczno – Pedagogiczną «Homo Creator» – jest cenną inicjatywą edukacyjną i dogodnym rozwiązaniem dla środowiska polonijnego, zdobywającym coraz większe uznanie i popularność. Długa i «wyboista» droga, wymagająca pokonania szeregu trudności formalno – prawnych, organizacyjnych, urzędniczego oporu, barier mentalnych, wynikających z niewiedzy i niechęci do przełamywania stereotypów – okazała się tą właściwą, prowadzącą stopniowo do sukcesu.

Niebagatelną rolę odegrała tu Poradnia «Homo Creator» z Opola, która jako pierwsza w Polsce podjęła odważną i prekursorską decyzję, aby przystąpić do projektu, opracować własną koncepcję badań diagnostycznych i wdrożyć je w życie na szerszą skalę. Dyrektor Poradni wraz z zespołem diagnostów musiał pokonać szereg trudności, wynikających z braku jasnych wytycznych, niewiedzy urzędników, kontrowersji prawnych, merytorycznych i metodycznych. Przeszkody te, jak wykazano, zostały skutecznie przezwyciężone, a istniejące wątpliwości, co do sensu i wartości diagnozowania pedagogicznego na drodze on-line dziś już nie istnieją. Dlatego w ślad za Poradnią «Homo Creator» podążyły także inne placówki tego typu, głównie poradnie nie-

¹ Informacje te zawarte są w dokumentacji Niepublicznej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator» w Opolu.

² *Opinia dotycząca testów opracowanych na potrzeby prywatnej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator», by zbadać poziom opanowania treści kształcenia* – dokument opracowany przez dra Sebastiana Taboła, (s.1.); znajdujący się w dokumentacji Niepublicznej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator» w Opolu.

³ Informacje te zawarte są w dokumentacji Niepublicznej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator» w Opolu.

publiczne, które z czasem także zgłosiły swój akces do projektu. Co istotne, korzystają one z narzędzi diagnostycznych opracowanych przez Poradnię Psychologiczno – Pedagogiczną «Homo Creator» z Opolu.

Idea diagnozowania pedagogicznego z wykorzystaniem komunikatora internetowego dla celów nauczania domowego okazała się słuszną koncepcją i dobrym rozwiązaniem dla środowiska polskich emigrantów. Zyskuje także coraz więcej zainteresowania w Polsce. Ostatnio do Poradni «Homo Creator» w Opolu zgłaszają się także rodzice dzieci, mieszkających w kraju, planujący podjąć się trudu zorganizowania im edukacji w warunkach domowych, co wskazuje na to, że ta alternatywna forma nauczania zdobywa coraz więcej zwolenników.

Bibliografia:

1. Aneks do Uchwały Polskiej Akademii Umiejętności z dnia 20 marca 2010, <http://Pau.krakow.pl/indeks.php/Nowa-polska-diaspora.html> [dostęp 01.05.2010].
2. Budajczak M, Edukacja domowa, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
3. Głodowski W., Komunikowanie interpersonalne, Wydawnictwo Hansa Communication, Warszawa 2006.
4. Informacje nt. możliwości skorzystania z tzw. nauczania domowego w Polsce przez dzieci obywateli polskich przebywających poza granicami kraju, <http://www.polska-szkola.pl/mod/forum/discuss.php?d=777> [dostęp 01.05.2010].
5. Międzynarodowa Komisja ds. Testów, Międzynarodowe wytyczne dotyczące komputerowych i internetowych badań testowych, Grenada 2005, <http://www.intestcom.org/Downloads/Guidelines%20Polish%20version%202006.pdf> [dostęp 22.07.2012].
6. Olszewska B., Przyszłość edukacji domowej, www.gazeta.edu.pl, [dostęp 10.02.2013].
7. Paluchowski W.J., Hornowska E., Problemy teoretyczne diagnozy psychologicznej, [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki, tom I, pod red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
8. Pilch T., Zasady badań pedagogicznych, Wydawnictwo «Żak», Warszawa 1995.
9. Program rozwoju oświaty polskiej za granicą i oświaty polonijnej na lata 2009-2011, http://www.polskaszkola.lt/files/plan_dzialan_projekt.pdf [dostęp 01.05.2010].
10. Rogers C.R., Terapia nastawiona na klienta, «Thesaurus – Press», Wrocław 1991.
11. Śliwerski B., Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej, Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków 1998.
12. Toeplitz – Winiewska M., Etyczne aspekty uprawiania zawodu psychologa [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki, tom III, pod red. J. Strelau, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
13. Warykiewicz R., Wilk P., Nauczanie domowe wspomagane e-edukacją dla dzieci emigrantów polskich, www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/warykiew.pdf [dostęp 10.02.2013].
14. Zając J.M., Komunikacja zapośredniczona przez komputer (CMC) oraz jej implikacje dla badań w Internecie, {w:] Materiały do kursu «Wykorzystanie Internetu w badaniach społecznych», Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2007.
15. Akty prawne:
16. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7. września 1991r., tekst jednolity Dz. U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami.
17. Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno – pedagogicznych, w tym publicznych poradni psychologicznych, Dziennik Ustaw Nr 228, poz. 1488.
18. Zarządzenie MEN Nr 62 z 1989 roku w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności Innowacyjnej w szkołach i innych placówkach opiekuńczo – wychowawczych.
19. Dokumenty Niepublicznej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator» w Opolu:
20. Opinia prawna z dnia 23.02.2010r. wydana przez Kancelarię Radców Prawnych Andrzej Kamiński i Iwona Piątkowska – z siedzibą w Krakowie.
21. Protokół z kontroli doraźnej przeprowadzonej dnia 26 czerwca 2012 roku w Prywatnej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator» w Opolu (...), sporządzony i wydany przez Kuratorium Oświaty w Opolu w dniu 4.07.2012r.
22. Opinia psychologiczna wydana przez psychologa dr Aleksandrę Piechaczek na potrzeby «Homo Creator» Centrum Szkoleń i Pomocy Psychologiczno – Pedagogicznej (...) – dokument z dnia 24.07.2012r.;
23. Opinia dotycząca testów opracowanych na potrzeby prywatnej Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej «Homo Creator», by zbadać poziom opanowania treści kształcenia – opracowana przez dra Sebastana Taboła.

UKD: 15.31/14.23.05

M. Jurewicz

IMPLEMENTACJA PSYCHOLOGII KOGNITYWISTYCZNEJ W EDUKACJI MAŁEGO DZIECKA

Основною метою науково-дослідних міркувань автора є аналіз застосування когнітивної психології у вихованні маленької дитини. Більш детально були пояснені такі питання: Чи використовуються теоретичні знання когнітивної психології в освітній практиці? Який тип шкільного знання домінує у вихованні маленької дитини? Чи враховує рання освіта аспекти формування загальної структури психіки та особистості дитини віком 6-7 і 9-10 років? У цей період формування психіки є дуже еластичним і чутливим до освітніх взаємодій. Безсумнівно, сутність дидактичного та виховного процесу також значно відповідає характеру відносин, що виникають між учасниками цих взаємодій. Таким чином, увага приділяється тому, що диктує освітній контекст для збереження балансу між суб'єктивністю учня – потенціал, і суб'єктивністю вчителя – наставника. У дидактично-виховному процесі матеріалізація ідеї суб'єктивності учнів – мета повинна бути реалізована відповідно до суб'єктивності іншого індивіда. Дидактичний та виховний процес розуміється як такий, де 1-й рівень освіти вимагає перевірки системного підходу і теоретичної основи складових для подальшого обґрунтування проекту змін та дії. Для сучасної шкільної освіти особливий сенс мають праці великих науковців, таких як: Ж.Піаже, Л. Виготський та Дж. Брунер.

Ключові слова: реалізація когнітивної психології, початкова освіта, прогрес.

Основной целью научно-исследовательских рассуждений автора является анализ применения когнитивной психологии в воспитании маленького ребенка. Более подробно были объяснены следующие вопросы: используются ли теоретические знания когнитивной психологии в образовательной практике? Какой тип школьного знания доминирует в воспитании маленького ребенка? Учитывает ли раннее образование аспекты формирования общей структуры психики и личности ребенка в возрасте 6-7 и 9-10 лет? В этот период формирование психики есть очень эластичным и чувствительным к образовательным взаимодействиям. Несомненно, сущность дидактического и воспитательного процесса также значительно соответствует характеру отношения, возникающие между участниками этих взаимодействий. Таким образом, внимание уделяется тому, что диктует образовательный контекст для сохранения баланса между субъективностью ученика – потенциал, и субъективностью учителя – наставника. В дидактически-воспитательном процессе материализация идеи субъективности учащихся – цель должна быть реализована в соответствии с субъективностью другого индивида. Дидактический и воспитательный процесс понимается как такой, где 1-й уровень образования требует проверки системного подхода и теоретической основы составляющих для дальнейшего обоснования проекта изменений и действия. Для современного школьного образования особый смысл имеют труды великих ученых, таких как: Ж.Пиаже, Л. Выготский и Дж. Брунер.

Ключевые слова: реализация когнитивной психологии, начальное образование, прогресс.

The main objective of the scientific and research considerations undertaken by the author is the analysis of the application of cognitive psychology in the education of a small child. The following questions were explained in more detail regarding the above key problem: Does a theoretical knowledge from within the cognitive psychology permeate educational practice? Which type of school knowledge dominates in the education of a small child? Early school education covers children aged 6-7 and 9-10 and falls within the period of shaping overall structures of the psychics and personality of a child. During that period it is very elastic and prone to educational interactions. Undoubtedly, the essence of the course of the didactic and educational process also strongly corresponds with the character of relations occurring between participants of these interactions. Therefore, the attention is paid to the fact that the said educational context enables keeping balance between the subjectivity of a pupil – charge and the subjectivity of a teacher – tutor. In the didactic and educational process the materialisation of the idea of subjectivity of pupils – charges should be realised in agreement with the subjectivity of another man. The didactic and educational process understood in such a way on the 1st level of education requires verification of the hitherto systematic approach and theoretical bases constituting the justification of drafted changes and actions undertaken. For contemporary school education the concepts of such great scientists gain a special meaning: J. Piaget, L. Wygotski or J. Bruner.

Keywords: implementation of cognitive psychology, primary education, progress.

Wprowadzenie

We współczesnej rzeczywistości społeczno-edukacyjnej powszechną instytucją wychowawczą jest szkoła, która to otacza swym działaniem całą populację dzieci. Proces dydaktyczno-wychowawczy przebiegający w szkole nosi znamiona działania celowego, planowego i zorganizowanego. Równocześnie podporządkowanego wielorakim dyrektywom i regulacjom formalno-prawnym.

Jak zauważa E. Gruszczyk-Kolczyńska w Polsce od 2008 r. podjęto decyzję, które w zasadniczy sposób zmieniły wychowanie przedszkolne i edukację wczesnoszkolną. W grudniu 2008 roku Minister Eduka-

cji Narodowej wydała rozporządzenie w sprawie nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Równocześnie od marca 2009 roku wprowadzono obowiązek szkolny dla dzieci sześciolletnich i przyznano dzieciom pięcioletnim prawo do jednorocznego wychowania przedszkolnego [6]. Podejmowane w ostatnim czasie zmiany wywołały lawinę dyskusji i inicjatyw społecznych. Jedną z nich był protest części rodziców – m.in. skupionych w ruchu «Ratuj Maluchy!» i działających w Stowarzyszeniu Rzecznik Praw Rodziców – w sprawie obniżenia wieku obowiązku szkolnego. I tak wiosną 2011 roku członkowie w/w ruchu zgromadzili ponad 340 tys. podpisów pod obywatelskim projektem nowelizacji ustawy o systemie oświaty zakładającej zniesienie obowiązku szkolnego sześciolatków. Pod koniec listopada 2011 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej przekazało do konsultacji społecznych projekt nowelizacji ustawy, w którym wystąpiono z propozycją przesunięcia o dwa kolejne lata obowiązku szkolnego sześciolatków.

Ostatecznie 27 stycznia 2012 roku Sejm uchwalił nowelizację ustawy o systemie oświaty, która przesuwa o dwa lata – z 2012 r. na 2014 r. – wprowadzenie obowiązku szkolnego dla sześciolatków. W tym okresie o rozpoczęciu nauki w szkole podstawowej przez dziecko 6-letnie decydują rodzice. Równolegle nie dokonano zmian w obowiązku przedszkolnym pięciolatków. Wszystkie dzieci w wieku 5 lat będą objęte obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym. Dzieci urodzone w latach 2006 i 2007, które nie rozpoczną nauki w I klasie szkoły podstawowej, od 1 września 2012 r. i od 1 września 2013 r., będą nadal przedszkolakami.

Do 2014 r. kontynuowany będzie program rządowy «Radosna szkoła» polegający na wsparciu finansowym samorządów przy dostosowywaniu szkół na potrzeby uczniów młodszych. Jednym z obszarów przygotowania placówek do realizacji projektu reformy opracowanej przez MEN jest organizacja przestrzeni materialnej i społecznej.

Instytucjonalne wyznaczniki edukacji małego dziecka a praktyka edukacyjna

Edukacja wczesnoszkolna przypada na okres kształtowania się całościowych struktur psychiki oraz osobowości dziecka. W tym okresie jest ono bardzo elastyczne i podatne na oddziaływanie wychowawcze.

Podstawa programowa zakłada, iż celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Aby odróżniało dobro od zła oraz było świadome przynależności społecznej oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę. Równocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz do kontynuowania nauki w klasach IV-VI szkoły podstawowej. Z powyższych celów głównych wynikają szczegółowe zadania szkoły, do których można zaliczyć realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się. Ponadto zwraca się uwagę na rozwijanie predyspozycji i zdolności dziecka oraz kształtowanie pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i dążeniu do prawdy. Zaproponowano także respektowanie godności dziecka, zapewnienie bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki, zabawy i różnorodnych form działania oraz rozwijania samodzielności i odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie. Na uwagę zasługuje także postulat respektowania trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących na poziomie; uczeń, szkoła, dom rodzinny¹.

Tak rozumiany proces dydaktyczno-wychowawczy na I poziomie edukacji wymaga zrewidowania dotychczasowego systemowego podejścia oraz podbudowy teoretycznej stanowiącej uzasadnienie projektowanych zmian i podejmowanych działań. Dla współczesnej edukacji szkolnej szczególnego znaczenia nabierają koncepcje takich wielkich uczonych jak: J. Piageta, L. Wygotskiego czy J. Brunera.

Jak zauważa D. Klus-Stańska nowy model zwany w psychologii poznawczą, a w teorii edukacji – interakcyjnym zasadza się w radykalnie odmiennym ułożeniu inicjującej i konstruującej zmianę rozwojową aktywności samego ucznia a nie jak dotąd to bywało wyłącznie aktywności nauczyciela [7, p. 464]. Zatem kluczowym epistemologicznym założeniem zastosowań psychologii poznawczej – zdaniem A. Falkowskiego – staje się pytanie o to czy człowiek odkrywa rzeczywistość, czy raczej ją tworzy? [4, p.12].

Jak zauważa E. Nęcka znaczna część psychologów poznawczych zwraca uwagę, iż umysł nie jest prostym odbiciem okalającej go rzeczywistości, lecz aktywnie i samodzielnie wytworzoną konstrukcją. Zatem dzięki konstruktywnej aktywności umysłu konstytuuje się wewnętrzną, poznawczą reprezentację świata, która może być ujmowana zarówno jako ogólny obraz świata w umyśle oraz jako pojedyncze komponenty tego obrazu [11, p. 27]. Jednocześnie B. Muchacka zwraca uwagę, iż mechanizmami uruchamiającymi ludzkie zachowania są między innymi aktywny umysł, zachowanie badawcze, doświadczenie, ciekawość poznawcza oraz dysonans poznawczy [10, p.16].

Wobec powyższego poznanie jawi się jako swoisty cykl bazujący na aktywnym tworzeniu reprezentacji poznawczych, interpretowaniu pojawiających się informacji poprzez istniejące reprezentacje, zmianie treści

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, 23 grudnia 2008.

reprezentacji pod wpływem napływających danych i z powrotem na interpretowaniu nowych danych poprzez wcześniej zmienione reprezentacje [10, p. 27].

Równocześnie należy zauważyć, iż każdy umysł zarządza swoją, indywidualną wersją rzeczywistości fizycznej, społecznej i symbolicznej. Zatem konkludując należy podkreślić, iż każdy człowiek ma indywidualną, niepowtarzalną reprezentację świata, albowiem każdy samodzielnie ją wytworzył na bazie własnych doświadczeń. Z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań niezwykle istotne jest uwypuklenie zasady jedności działania i poznania. Można by stwierdzić, iż zgodnie z tą zasadą każdy akt poznania jest równocześnie aktem działania, albo też jest podporządkowany działaniu [10, p.28]. Jednakże D. Klus-Stańska zwraca uwagę, iż zanim umysł dziecka nie wytworzy określonego modelu elementu rzeczywistości nie jest możliwe wytłumaczenie mu, jaka ta rzeczywistość jest i jak działa. Nieprzerwanie faza błędnych hipotez i wadliwych pojęć powinna się pojawić, nie jako nieuniknione zło edukacyjne, ale jako niezbędny etap zachodzenia ostatecznie ważnej zmiany rozwojowej. Jak pisał Piaget: «wyuczona prawda jest zaledwie półprawdą: pełną prawdę uczeń zdobywa, kiedy samodzielnie rekonstruuje i odkrywa ją ponownie» [7]. Podobnego zdania są M. Skura oraz M. Lisicki którzy to sugerują, iż wiedza nie jest w prosty sposób przekazywana od nauczyciela do ucznia. Dzieci budują własne rozumienie świata poprzez modyfikowanie wcześniejszych doświadczeń w wyniku swoich działań i poszukiwań. Tak pojmowany proces nauczania opiera się na budowaniu pomostów między tym co dziecko już wie, a tym co dopiero ma poznać [13, p.9].

Zarazem niezwykle celnie rozwój umysłowy dziecka opisuje J. Bruner. Dla autora zasadniczy rozwój umysłowy rozpoczyna się wówczas gdy cofamy się po własnych śladach by z pomocą dojrzałych nauczycieli zakodować na nowo, w nowej formie to co już robiliśmy i widzieliśmy a następnie te na nowo zakodowane twory wykorzystujemy do dalszych trybów organizacji [1, p.46]. Równocześnie autor zwraca uwagę, iż rozwój umysłowy polega na kolejnym opanowywaniu wszystkich trzech systemów ujmowania świata (Przyp. autorki enaktywnym, ikonycznym, symbolicznym. O ile według J. Piageta dzieci przechodzą z jednej fazy do kolejnej w sposób nieodwracalny, o tyle w koncepcji J. Brunera poszczególne fazy mają charakter wymienny i występują równolegle), w wyniku czego dojrzały człowiek potrafi się posługiwać każdym z nich [1, p.34].

«Sedno procesu kształcenia – konkluduje J. Bruner – polega na dostarczeniu uczniowi pomocy oraz prowadzeniu z nim dialogów pozwalających mu transponować doświadczenia na kategorie skuteczniejszych systemów zapisu i systematyzacji» [1, p.46].

J. Bałachowicz zwraca uwagę na kształtowanie podmiotowości w kategoriach kluczowego zadania rozwojowego człowieka. Podając za J. Brunerem sugeruje, iż aktywność podmiotowa nie rozwija się w sposób naturalny. Jej rozwój wymaga społecznego wsparcia. I tu właśnie konstytuuje się znamienna rola szkoły, albowiem to właśnie w placówkach edukacyjnych dziecko powinno doświadczać sprawczości oraz poczucia własnej wartości [2, p.34]. Dlatego też koniecznym warunkiem skutecznej edukacji w szkole jest stworzenie odpowiednich, podmiotowych relacji między wychowawcą a dzieckiem. Podmiotowość jest pojęciem charakterystycznym dla koncepcji człowieka w ujęciu psychologii poznawczej i humanistycznej. Na gruncie pedagogiki i psychologii wychodzi się z założenia, iż to podmiotowość warunkuje myślenie o człowieku jako istocie, która jest kimś, która posiada określoną tożsamość i która to tożsamość wyróżnia go od innych, a jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego. Podmiotowość wiąże się więc z przydzielaniem określonej możliwości rozwiązywania własnych problemów, swobodnego twórczego działania.

T. Lewowicki podmiotowość określa jako uświadomioną działalność inicjowaną i rozwijaną przez jednostkę według własnych wartości i standardów [9]. Równocześnie A. Gurycka zwraca uwagę, iż «podmiotowości oznacza, iż ten, kto uznany jest za podmiot, a więc tak samo nauczyciel, jak i uczeń, stanowi aktywny element całego zachodzącego procesu i sytuacji, w której uczestniczy. Znaczy to, że podmiot określa swoje cele, chociażby krótkotrwale, to on dobiera środki swego działania, to on w sposób uznany (wypróbowany przez siebie) wywiera swój wpływ na partnera – nauczyciel na ucznia, uczeń na nauczyciela»[5].

W następstwie takiego rozumienia podmiotowe traktowanie uczniów oznacza w głównej mierze zagwarantowanie wszystkim dzieciom prawa do bycia niezależnym i samodzielnym na miarę możliwości i na ogół bez szkody dla dobra wspólnego. Równolegle postulat ten odnosi się do respektowania prawa do poszanowania godności osobistej oraz do ponoszenia przez wychowanków odpowiedzialności za własne postępowanie i kierowanie osobistym rozwojem. Toteż spersonalizowane postrzeganie uczniów wczesnej edukacji jest widoczne wtedy, kiedy nauczyciel stwarza uczniom przestrzeń zapewniającą im możliwość podejmowania aktywności według własnych pomysłów, wartości i standardów oraz samodzielnie dobranych środków dydaktycznych [3]. Jednocześnie nauczyciel powinien być świadomy, że pełni funkcję modelową dla wspomaganego, a jego postawa to swego rodzaju wzorzec zachowań dla młodego człowieka [16].

Podmiotowy kontekst wychowawczy umożliwia utrzymanie równowagi pomiędzy podmiotowością ucznia – wychowanka a podmiotowością wychowawcy – nauczyciela. Niewątpliwie w procesie dydaktyczno – wychowawczym urzeczywistnienie idei podmiotowości uczniów – wychowanków powinno być realizowane w zgodzie z podmiotowością drugiego człowieka. Zatem należy tu wypracować pewien kompromis dla zachowania harmonii pomiędzy wszystkimi uczestnikami tegoż procesu. Jest to niesłychanie ważne albowiem

każdy z nich inaczej poznaje, działa i wartościuje. Jak zauważa T. Pilch «istotą podmiotowości w relacjach wychowawczych jest możliwość wywierania wpływu na te relacje przez wychowanków, a ponadto umożliwienie im spostrzegania siebie jako kreatora własnego życia» [12, p.456].

Wobec powyższego upodmiotowienie ucznia – wychowanka w procesie dydaktyczno – wychowawczym ma na celu nie tylko odkrywanie jego możliwości, co więcej ma także pomóc w wyrażaniu i kreowaniu siebie.

Niezwykle pomocne przy tworzeniu warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko może być interpretacja teorii nauczania zaproponowana przez J. Brunera. Po pierwsze zdaniem autora nie można stworzyć konkretnych dyrektyw, które można by zastosować w procesie nauczania. Jedynie możliwe jest ustalenie kryteriów i warunków, przy założeniu, iż będą one charakteryzować się wysokim stopniem ogólności.

Autor ustalił, iż oddziaływanie edukacyjne skierowane na rozwijające się dziecko powinno przede wszystkim respektować cztery kluczowe zasady, to znaczy teoria nauczania powinna określać jakie doświadczenia najskuteczniej wyrabiają w jednostce skłonność do uczenia się w ogóle oraz skłonność do uczenia się jakiegoś szczególnego typu. Ponadto teoria nauczania musi określać sposoby nadawania dowolnemu zasobowi wiedzy takiej struktury, która czyniłaby tę wiedzę najłatwiej przyswajalną dla ucznia tak zwaną strukturę optymalną. Po trzecie teoria nauczania musi określać najefektywniejszy porządek, wedle którego ma być przedstawiany materiał nauczania. Wreszcie teoria nauczania powinna określać charakter i częstotliwość stosowania systemu kar i nagród w procesie nauczania i uczenia się [1, pp.69-71].

Jak wynika z wieloletnich doświadczeń każde dziecko może doznać wielorakich trudności w nauce. Dlatego też to na szkole spoczywa odpowiedzialność za zorganizowanie zajęć w taki sposób, aby wszyscy uczniowie mogli rozwijać się zgodnie ze swoimi potrzebami, zdolnościami, możliwościami i ograniczeniami. Stąd tak ważne jest rozpoznawanie i zaspakajanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, które gwarantują uczniom prawo do uzyskania w szkole opieki i pomocy uwzględniającej ich indywidualne możliwości.

Dziecko jest osobą rozwijającą się, poznającą, przeżywającą i działającą. Dlatego też należy mieć na uwadze jego pragnienia i oczekiwania. Należy okazywać mu szacunek, życzliwość i otwartość. Wspieranie rozwoju dziecka powinno opierać się na rozumieniu jego prawidłowości rozwojowych i potrzeb, pomaganiu w pozyskiwaniu wiedzy i umiejętności poprzez doświadczenia, rozwijaniu różnych obszarów aktywności oraz dbaniu o bezpieczeństwo. Dziecko musi być traktowane w sposób podmiotowy. Realizacja idei podmiotowości w szkołach i innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych winna przejawiać się w efektywnym oddziaływaniu nauczycieli i wychowawców na wszechstronny rozwój dziecka [12, p.237]. Aby było to możliwe, nauczyciela powinno cechować «poczucie odpowiedzialności za własne działania i za zachowania ucznia. Jest to również odpowiedzialność za kierunek, formy pomocy uczniom, podjęte działania równoważące dobro wspomaganego oraz oczekiwania społeczne» [16, p.221].

Tymczasem jak wynika z badań prowadzonych przez autorkę nauczyciele przedkładają różne teorie komunikacji przyjmując postawę «nauczyciela transmisji lub nauczyciela interpretacji». Nauczyciel transmisji reprezentuje wobec komunikacji edukacyjnej postawę scentralizowaną a wszystkie kontakty werbalne z dziećmi są podstawowym środkiem przekazu wiedzy. Najczęściej występują monologi nauczyciela lub odpowiedzi dziecka zgodnie z preferowanym schematem komunikacji: pytanie-odpowiedź-ocena. Nadrzędnym zadaniem nauczyciela jest więc ocena i korekta osiągnięć dziecka zgodnie z kryterium wiedzy formalnej zawartej w programach. W takim modelu nauczania niewątpliwie nie ma miejsca ani na autentyczność dyskursu pedagogicznego ani też na dialog pomiędzy nauczycielem a dzieckiem. Jak zauważa R. Meighan «główna oś dyskursu jest albo stale kontrolowana przez nauczyciela albo szybko wraca pod jego kontrolę» [9, p.175].

Postawa edukacyjna «nauczyciela interpretacji» jest otwarta wobec wiedzy również tej, która pochodzi od samego ucznia. Nauczyciel interpretacji wierzy, że wiedza istnieje w formie zdolności do przetwarzania i organizowania własnych myśli poprzez twórcze. Niewątpliwie taka postawa nauczyciela czyni z dziecka podmiot oddziaływań pedagogicznych. Kryteria osiągnięć edukacyjnych są wynikiem dialogu, interakcji z innymi uczestnikami procesu dydaktycznego. Zdobywanie i gromadzenie wiedzy dokonuje się w wyniku współpracy – między nauczycielem a dzieckiem – opartej na zasadzie partnerstwa.

Jak wynika z badań prowadzonych przez autorkę prawie 65% badanych nauczycieli często/bardzo często lub stale na swoich lekcjach pracuje z podręcznikiem/książką. w tym najwięcej, to jest prawie 69% nauczycieli szkół podstawowych, 65,5% nauczycieli gimnazjów i nieco mniej – prawie 61% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. Jak zauważa D. Klus-Stańska w wielu wypadkach obserwujemy niepokojące zjawisko postrzegania podręcznika jako książki dydaktycznej (instrumentu nauczania) określającego zakres uczniowskiej tradycyjnej aktywności, poprzez zestawy ćwiczeń, poleceń zadań i informacji do przyswojenia. Natomiast incydentalnie podręcznik postrzegany jest w kategoriach tekstu kulturowego (zawsze problematycznego i dyskusyjnego nośnika społecznych znaczeń i wartości [8, p.521].

Równie powszechna w czasie zajęć jest pogadanka. Jej stosowanie częste, bardzo częste i stałe, zadeklarowało ogółem 58,5 proc. nauczycieli, z tym, że występuje istotne zróżnicowanie w poszczególnych typach szkół. W gimnazjach odnotowano 67,3% wskazań, w szkołach podstawowych – prawie 64% oraz mniej niż

połowa nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych – prawie 45% odpowiedzi. Nieco mniej, bo 36% nauczycieli bardzo często lub stale wykorzystuje w czasie zajęć dyskusję. Potwierdzeniem powyższych wyników badań mogą być konkluzje przedstawiane przez B. Muchacką. Autorka sugeruje, iż w organizacji procesu dydaktycznego permanentnie nie respektuje się indywidualnych potrzeb uczniów. Rzeczywistość szkolna nie sprzyja rozpoznawaniu ani rozwijaniu potencjalnych właściwości uczniów. «Uczniowie zdolni (wybitni, twórczy, utalentowani językowo, matematycznie, muzycznie, plastycznie i inni), na ogół lepsi od rówieśników, cechujący się wysokim ilorazem inteligencji, zdolnościami twórczymi, motywacją przejawiającą się prezentacją własnych rozwiązań i interpretacji pracują poniżej swoich możliwości. Natomiast uczniowie o ograniczonych możliwościach uczenia się (z trudnościami, z problemami), nieosiągający oczekiwanych wyników przy zastosowaniu metod, które okazują się skuteczne dla większości ich rówieśników, od początku edukacji są narażeni na niepowodzenie» [10, pp.17-18].

Reasumując warto zauważyć, iż dzieciom potrzeba szkoły, która izoluje się od edukacji skupionej wokół tradycyjnej ławki, krzesła i książki. Szkoły, gdzie aktywność nauczyciela zastąpiona zostanie wieloraką aktywnością uczniów skoncentrowaną na poznawaniu poprzez poszukiwanie i działanie. Wszakże – jak apeluje J. Bruner – zapoznavanie uczącego się z poszczególnymi dziedzinami wiedzy nie powinno polegać na wbijaniu mu do głowy ich wyników. Chodziłoby raczej o to, by go nauczyć brać czynny udział w procesie umożliwiającym tworzenie wiedzy. Przecież poznanie jest procesem a nie gotowym produktem! [1, p.108].

Bibliografia:

1. Bruner J. S., W poszukiwaniu teorii nauczania, PIW, Warszawa 1974, s. 46.
2. Bałachowicz J., Podmiotowość dziecka w procesie edukacji początkowej – problemy teoretyczne i praktyczne [w:] H. Siwek, Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki, Komandor, Kraków 2007, s. 34.
3. Duraj-Nowakowa K., Planowanie integrowania edukacji wczesnoszkolnej. Założenia i scenariusze zajęć. Kielce 2001, s. 25.
4. Falkowski A., Zaleśkiewicz T. (red.), Psychologia poznawcza w praktyce. Ekonomia, biznes, polityka, PWN, Warszawa 2012, s. 12.
5. Gurycka A., Co współczesna psychologia może proponować dla kształcenia (doksztalcenia) nauczycieli. «Psychologia Wychowawcza» 2000 nr 2/3, s. 229.
6. Gruszczyk-Kolczyńska E., Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna, wprowadzone zmiany oraz ich konsekwencje. Raport eksperta Ministra Edukacji [w:] Ogrodzka-Mazur E., (red.), Edukacja małego dziecka, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn-Kraków 2011, s. 33
7. Klus-Stańska D., Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko [w:] Klus-Stańska D. (red.), Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 464
8. Klus – Stańska D, Przedszkole i szkoła dla dziecka – podmiotowość wychowanka, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1996, s.123.
9. Lewowicki T., Podmiotowość w edukacji [w:], Pomykało W., (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993, s.595-600.
10. Muchacka B., Możliwości współczesnej edukacji dziecka w kontekście jego potrzeb [w:] Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Zalewska-Bujak, M. (red), Edukacja małego dziecka, Wychowanie i kształcenie w praktyce, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Kraków 2010, s. 16.
11. Nęcka E. (red.), Psychologia poznawcza, Wydawnictwo SWPS, PWN, Warszawa 2007, s. 27
12. Pilch T., (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom 4, praca zbiorowa, wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 235-238.
13. Skura, M., Lisicki M., Mniej mówcie – więcej działajcie. Działam-rozumiem-opisuję, Program nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej, ORE, s. 9.
14. Strykowski W., Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu, «Edukacja Medialna» 2000, s. 5.
15. Suchodolski B., Zarys pedagogiki – praca zbiorowa, PWN, 1980, s. 210.
16. Witek A., Pawluk-Skrzypek A., Znaczenie samodoskonalenia zawodowego i osobistego w pracy nauczyciela – wychowawcy, (w:) D. Zajac, O kompetencjach współczesnych wychowawców. Perspektywa praktyki edukacyjnej, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2010, s. 220.

UKD: 14.07.07/ 14.23.05/15.21.69

A. Pawluk-Skrzypek

ELEMENTY PSYCHOLOGII POZNAWCZEJ W TERAPII PEDAGOGICZNEJ

Численні дослідження вказують на зв'язок труднощів у навчанні дітей з розладами поведінки та дефіцитом соціальних навиків як формою прояву цих негативних наслідків. Метою педагогічної терапії є вплив через педагогічні методи (навчальні та дидактичні) на причини і прояви таких труднощів у навчанні, що часто є причиною неуспішності дітей та призводить до негативних наслідків. Застосування когнітивної терапії є одним з ефективних способів впливу. Коригування спотворених когнітивних схем позитивно впливає на зміни у сфері освіти та соціальної компетенції дітей з труднощами в навчанні.

Ключові слова: педагогічна терапія, когнітивна психологія, упереджена думка.

Многочисленные исследования указывают на связь трудностей в обучении детей с расстройствами поведения и дефицитом социальных навыков как формой проявления этих негативных последствий. Целью педагогической терапии является воздействие посредством педагогических методов (учебные и дидактические) на причины и проявления таких трудностей в обучении, что часто является причиной неуспешности детей и приводит к негативным последствиям. Применение когнитивной терапии является одним из эффективных способов воздействия. Корректировка искаженных когнитивных схем положительно влияет на изменения в сфере образования и социальной компетенции детей с трудностями в обучении.

Ключевые слова: педагогическая терапия, когнитивная психология, предвзятое мнение.

Numerous researches indicate the relation of learning difficulties with behaviour disorders and deficits within social skills, as a display of negative effects of such difficulties. The task of a pedagogic therapy is impacting through pedagogic means (educational and didactic) the causes and demonstrations of children's difficulties in learning, aiming at the elimination of school failures and their negative consequences. Application of a cognitive therapy proves to be one of the effective ways of action within this area. Liquidating distorted cognitive schemas it positively affects changes in education and social competences of children with learning difficulties.

Keywords: pedagogic therapy, cognitive psychology, preconceived notions.

Pojęcie «terapia» początkowo związane było z medycyną (z greckiego *therapeia* – leczenie). Obecnie stosowane jest w naukach takich jak: psychologia, pedagogika i socjologia. Zaistniawszy w pedagogice specjalnej, jest dziś szeroko rozumiane jako pomoc wszelkiego rodzaju udzielana jednostce, mająca na celu usunięcie lub złagodzenie występujących u niej zaburzeń. Współcześnie pojęcie to ma zastosowanie zarówno wobec osób chorych, niepełnosprawnych intelektualnie, z zaburzeniami sensorycznymi, pozostających w obrębie patologii społecznych jak i wobec dzieci z trudnościami w uczeniu się [6, p. 41].

Autorzy polskiej literatury psychologiczno-pedagogicznej w różny sposób ujmują istotę terapii pedagogicznej, w zależności od specjalizacji [17, p. 13]. Terapia pedagogiczna rozumiana bywa jako: specjalne nauczanie i wychowanie osób niepełnosprawnych intelektualnie, część psychoterapii, działania skierowane na likwidowanie objawów, działania oparte na teorii uczenia się, działania ukierunkowane na osobowość wychowanka itp [23, p. 61].

Naukowcy i praktycy używają wielu terminów na określenie działań zmierzających do usuwania lub minimalizowania zaburzeń związanych z nabywaniem podstawowych kompetencji szkolnych. Spotykane określenia to: reedukacja, terapia pedagogiczna, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne czy zajęcia wyrównawcze.

H. Nartowska [25, p. 173], mianem terapii określa oddziaływania zmierzające do wyrównania opóźnień i dysharmonii w rozwoju, wpływających dezorganizująco na ogólną działalność dziecka lub działalność tylko w określonych zakresach. Zwraca ona także uwagę na brak wyraźnej granicy pomiędzy terapią a profilaktyką, podkreślając wzajemną zależność tych dwóch rodzajów oddziaływań, kiedy to zabiegi terapeutyczne stają się profilaktyką w stosunku do zaburzeń wtórnych.

I. Czajkowska [6, p. 175], pod pojęciem terapii pedagogicznej rozumie oddziaływania na przyczyny i przejawy trudności w uczeniu się, które mają na celu eliminowanie niepowodzeń szkolnych wraz z ich negatywnymi konsekwencjami.

M. Bogdanowicz [4] uważa, że używany do tej pory termin «reedukacja» (przywracanie utraconych umiejętności) można stosować tylko wobec tych osób (zarówno dzieci jak i dorosłych), które utraciły umiejętność czytania czy pisania wskutek uszkodzenia mózgu. Niezasadne jest to w przypadku dzieci, które tych umiejętności jeszcze nie posiadały.

Określenie zajęcia korekcyjno-kompensacyjne posiada konstrukcję dwuczłonową, gdzie korekcja oznacza usprawnianie zaburzonego obszaru, a kompensacja, wyrównywanie braków i zastępowanie deficytów [9, p. 85]. Termin: zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze przeznaczony jest na zajęcia dla uczniów, którzy mają znacz-

ne opóźnienia w opanowaniu programów obowiązkowych przedmiotów nauczania [27, p. 257].

Pomimo wielości określeń oddziaływań prowadzonych wobec dzieci z trudnościami w uczeniu się, najczęściej osób zajmujących się tą problematyką używa terminu: terapia pedagogiczna. Wydaje się on być najbardziej odpowiedni dla specyfiki podejmowanych działań. Warto także podkreślić, że jest on używany zarówno w Polsce, jak i za granicą.

Rozpatrywana w kategoriach zarówno procesu dydaktycznego, jak i procesu wychowania terapia pedagogiczna powinna tworzyć warunki do wszechstronnego rozwoju dziecka – intelektualnego, emocjonalnego i społecznego, na miarę jego możliwości [23]. Z tego powodu ważne jest, aby była prowadzona przez odpowiednio wykształconego i posiadającego adekwatne predyspozycje psychiczne – terapeutę.

Zdaniem I. Czajkowskiej [6, p. 43] «nadrzędnym celem terapii pedagogicznej jest stworzenie możliwości wszechstronnego rozwoju umysłowego, psychicznego i społecznego dzieciom z utrudnieniami rozwojowymi». Działania terapeuty muszą zatem koncentrować się na stymulowaniu i usprawnianiu funkcji psychomotorycznych, wyrównywaniu braków w wiadomościach i umiejętnościach uczniów, eliminowaniu niepowodzeń szkolnych oraz ich emocjonalnych i społecznych konsekwencji».

T. Gąsowska i Z. Pietrzak-Stępkowska [11, p. 8] oprócz zasadniczego celu pracy z dziećmi z dysleksją, jakim jest «umożliwienie im opanowania podstawowych umiejętności czytania i pisanie oraz kontynuowania nauki w szkole» wskazują na konieczność przebiegu pracy terapeutycznej na trzech płaszczyznach: 1) usprawnianie zaburzonych procesów psychomotorycznych istotnych w opanowywaniu umiejętności czytania i pisanie, 2) ćwiczenie sprawności czytania i pisanie, 3) oddziaływanie psychoterapeutyczne ogólnie uspokajające, a równocześnie aktywizujące dziecko do nauki. Także według E. Gruszczyk-Kolczyńskiej [14, p. 156] celem podejmowanych działań naprawczych powinna być nie tylko rekonstrukcja wiadomości i umiejętności szkolnych, ale także wspomaganie rozwoju dziecka i korygowanie zauważonych zaburzeń.

B. Zakrzewska [35, pp. 46–47], w swojej metodzie pracy z dziećmi z dysleksją oprócz celów skoncentrowanych na: rozwijaniu i korygowaniu funkcji percepcyjno-motorycznych, niezbędnych w procesie pisania i czytania (usuwanie przyczyn trudności); wszechstronnym angażowaniu tych funkcji podczas pracy z dzieckiem; usprawnianiu czytania pod względem bezbłędności, szybkości, techniki i rozumienia; usprawnianiu pisania w zakresie bezbłędności; stymulacji ogólnego rozwoju intelektualnego – zwraca uwagę na usuwanie niekorzystnych objawów psychicznych (zaburzenia uwagi, obniżenie motywacji do nauki, osłabienie poczucia własnej wartości) często występujących wtórnie na skutek niepowodzeń szkolnych. Uwzględniając podawane w literaturze przedmiotu ogólne cele oddziaływań terapeutycznych, należy pamiętać, że terapia pedagogiczna powinna uwzględniać szereg oddziaływań, których cele będą ustalane indywidualnie, w zależności od potrzeb i możliwości dziecka, z którym pracuje terapeuta.

Terapia pedagogiczna powinna uwzględniać zatem działania nie tylko korekcyjno – kompensacyjne (korygujące i wyrównujące deficyty parcjalne percepcyjno-motoryczne i językowe), ale również psychoterapeutyczne (redukujących zaburzenia emocjonalne i zaburzenia zachowania). Konieczność takich oddziaływań przejawia się w formułowanych przez znawców tematu zasadach terapii pedagogicznej. Zdaniem M. Szurmiak [33, pp. 71-83] jedną z najważniejszych zasad jest **oddziaływanie terapeutyczne** poprzez:

- a) kształcenie właściwego poziomu motywacji ucznia do nauki
- b) organizację sytuacji zapewniających dziecku sukces
- c) akceptację ucznia
- d) kształtowanie realnej samooceny ucznia i nawyku samokontroli
- e) system zabiegów wychowawczych zmierzających do kształtowania prawidłowego stosunku ucznia do rówieśników i dorosłych
- f) pracę nad wdrożeniem dziecka do uporządkowanego działania
- g) kształtowanie odporności ucznia na sytuacje trudne.

Wśród zasad proponowanych przez innych autorów, oprócz podstawowej zasady indywidualizacji środków i metod oddziaływania terapeutycznego znajdujemy także zasadę ciągłości oddziaływań psychoterapeutycznych [6; 13, pp. 156-158], zasadę doboru właściwego terapeuty, ze względu na osobowość i posiadaną wiedzę, zasadę indywidualizacji programu terapeutycznego, zasadę tworzenia atmosfery akceptacji i serdeczności [35, pp. 41-44].

Pomimo braku jednolitego stanowiska w kwestii priorytetowych zasad postępowania terapeutycznego, nie ulega wątpliwości, że podejmowane działania zawsze powinny być dostosowane do możliwości i potrzeb dziecka. W związku z tym, należy je prowadzić w kilku etapach.

Terapię pedagogiczną rozpoczynać powinien etap wstępny – trwający od 1 do 3 miesięcy, który obejmuje oddziaływania psychoterapeutyczne, a także ćwiczenia stymulujące i korekcyjne zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych i ich koordynacji w postaci gier i zabaw. Działania prowadzone na tym etapie mają na celu przede wszystkim «rozładowanie i wyciszenie negatywnych emocji dziecka, wyzwalanie potencjalnych możliwości i zainteresowań, tłumionych przez niepowodzenia szkolne, odzyskanie wiary we własne siły i zwiększenie motywacji do pracy, nawiązanie przyjaznych kontaktów w relacji terapeuta – dziecko» [35, pp. 47]. Na tym

etapie usprawniamy także ogólną sprawność ruchową i manualną, poprzez ćwiczenia dużej i małej motoryki.

Dopiero wówczas może nastąpić etap terapii właściwej – obejmujący dalsze stymulowanie zaburzonych funkcji oraz ćwiczenia usprawniające podstawowe umiejętności szkolne. Ostatnim etapem jest doskonalenie podstawowych umiejętności szkolnych, w którym «szlifujemy» udoskonalone i nowo nabyte przez dziecko umiejętności.

Ten pierwszy etap terapii jest w wielu przypadkach etapem najtrudniejszym. Dzieci z trudnościami w uczeniu się, doświadczane kolejnymi porażkami oraz negatywnymi informacjami zwrotnymi – zaczynają wątpić w siebie, swoje możliwości oraz tracą motywację do podejmowania kolejnych wysiłków z obawy przed niepowodzeniem. M. Bogdanowicz [3, p. 208] podkreśla występowanie nieprawidłowości motywacji u dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wraz z zaburzeniami emocjonalnymi. Najczęściej dotyczą one: siły motywacji (np. dziecko nie wykazuje samodzielności w działaniu, waha się, ma wątpliwości, rezygnuje); wielkości motywów (stawianie sobie zbyt wysokich lub zbyt niskich celów w stosunku do posiadanych możliwości); intensywności motywacji (za mała lub za duża ilość energii wkładana w osiągnięcie celu).

Badacze tego tematu zwracają także uwagę na związek trudności w uczeniu się z zachowaniami antyspołecznymi. P. K. Smith [29, p. 74] wskazuje na niepowodzenia szkolne w młodszym wieku szkolnym i odrzucenie przez grupę rówieńczą, jako na okoliczności sprzyjające powstawaniu zachowań antyspołecznych. Związek taki dostrzega także w swoich badaniach A. P. Gindrich [12, pp. 66-69], gdzie większość dzieci z trudnościami w uczeniu się to dzieci odrzucone bądź izolowane przez rówieśników i nauczycieli. Zdaniem J. Sturzykiewicza [32, pp. 94-95] brak akceptacji otoczenia jest główną przyczyną występowania u uczniów dwóch postaw: agresora i ofiary, co pociąga za sobą konsekwencje w funkcjonowaniu psychospołecznym.

Wykazywanie przez dzieci z trudnościami w uczeniu się deficytów społecznych (agresji, nieśmiałości, napięcia emocjonalnego, bezradności w kontaktach społecznych, depresji, zaburzeń zachowania), potwierdzają także badania K. A. Kavale i S. R. Forness [19, p. 227], Settle i Milich [28], M. H. Epsteina, M. J. Eliason i L. C. Richman [12, pp. 74-76]. Zachowania te związane są przede wszystkim z brakiem możliwości wykazania się i odniesienia sukcesu w nauce, zabawie czy innych sferach funkcjonowania dziecka a skutkują odrzuceniem lub izolowaniem przez otoczenie. Problem wydaje się być o tyle poważny, ponieważ jak zauważa M. Jurawicz [16, p. 204], dla wielu dorosłych (w tym głównie nauczycieli) uczniowie, którzy przejawiają trudności w opanowaniu elementarnych umiejętności, postrzegani są po prostu jako słabi uczniowie we wszystkim. W korygowaniu i usuwaniu tych deficytów skutecznym narzędziem okazuje się często terapia poznawcza.

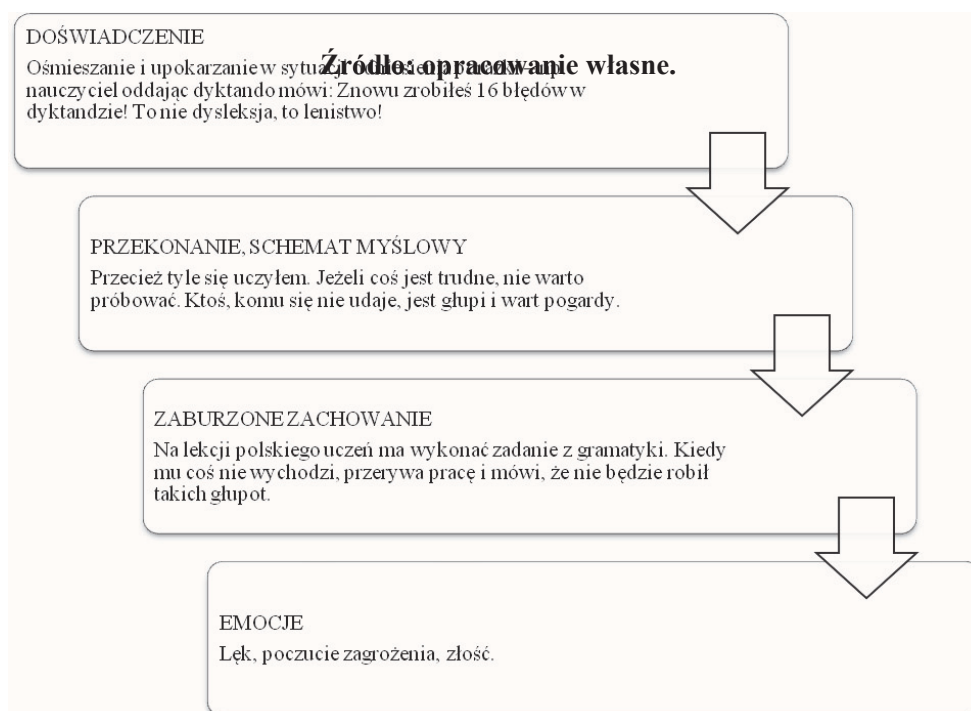
Związek między procesami poznawczymi a stanami emocjonalnymi i problemami psychologicznymi został zarysowany przez A. Ellisa [10]. Według niego, uczucia i zachowanie wyrastają raczej ze sposobu, w jaki odbieramy wydarzenia, niż z wydarzenia jako takiego. Zatem wydarzenia pobudzające są oceniane na tle przekonań, które prowadzą do konsekwencji emocjonalnych.

Treściwie ujął to w swej pracy J. Young [34], który doszedł do wniosku, że nieadaptacyjne schematy poznawcze, które kształtują się podczas dzieciństwa, prowadzą do autodestrukcyjnych wzorców zachowania powtarzanych przez całe życie. Sposób, w jaki nabywa się i uruchamia dysfunkcyjne schematy poznawcze, oraz to, jak wpływają one na zachowanie i emocje, został przedstawiony w pracy A. T. Becka [1]. Zakłada on, że wczesne doświadczenia i wychowanie są czynnikiem prowadzącym do rozwoju dość mocno ugruntowanych i sztywnych sposobów myślenia (pierwotnych przekonań/schematów). Nowe informacje i doświadczenia są oceniane w kontekście owych pierwotnych przekonań/schematów a informacja, która je wzmacnia i podtrzymuje, zostaje odpowiednio dobrana i przefiltrowana. Pierwotne przekonania/schematy są uruchamiane czy ożywiane przez ważne wydarzenia, co prowadzi z kolei do wielu założeń. Te natomiast wywołują strumień automatycznych myśli, które odnoszą się do osoby, tego, co robi, oraz przyszłości – ten podział nazywany jest triadą poznawczą. Te automatyczne myśli z kolei mogą doprowadzić do zmian emocjonalnych, behawioralnych i somatycznych. Przykład przedstawia schemat poniżej.

Zniekształcenia poznawcze odnotowano u dzieci z różnymi trudnościami, np. dzieci cierpiące na zaburzenia lękowe błędnie postrzegają dwuznaczne wydarzenia jako groźne [21]. Dzieci te bywają zwykle nazbyt skupione na sobie oraz nadkrytyczne i zazwyczaj zauważa się u nich częstsze występowanie negatywnych oczekiwań [22]. Podobnie dzieci agresywne częściej dostrzegają agresywne intencje w sytuacjach niejasnych i wybiórczo biorą pod uwagę mniejszą liczbę sygnałów przy podejmowaniu decyzji co do intencji zachowania drugiej osoby [8]. Dzieci cierpiące na depresję przypisują wydarzeniom więcej negatywnych znaczeń niż dzieci niewykazujące objawów depresji [2; 5].

Deficyty w procesach poznawczych, takie jak niemożność planowego działania lub nieumiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, odnotowywano u dzieci i młodzieży z problemami samokontroli, takimi jak zespół deficytu uwagi z nadruchliwością (ADHD) oraz u dzieci z kłopotami interpersonalnymi [20; 30]. Stwierdzono także, iż dzieci agresywne dysponują ograniczonymi umiejętnościami radzenia sobie w trudnych sytuacjach i rzadziej rozwiązują swe problemy werbalnie [24; 26].

Najczęstsze zniekształcenia poznawcze obserwowane przez autorkę u dzieci uczęszczających na terapię pedagogiczną dotyczą:



1. Czytania w myślach – wiem, co myślisz, pomimo, że nie mam na to dowodów – np. nauczyciel myśli, że jestem leniem a nie że mam dysleksję
2. Przepowiadania przyszłości – wiem co będzie, na pewno mi się nie uda
3. Katastrofizacji – to, co się stało lub stanie jest tak okropne, że tego nie zniosę
4. Etykietowania – przypisywanie ogólnie negatywnych cech sobie i innym – leń, głupek, ofiara
5. Umniejszania pozytywów – moje pozytywne osiągnięcia i sukcesy innych są błahe – co znaczy moja praca w porównaniu z pracą Marka
6. Stosowania filtra negatywny – koncentrowanie na tym, co się nie udaje, pomijanie pozytywów – no tak z matematyki piątka ale z polskiego trója
7. Nadmiernego uogólniania – zawsze, w ogóle, nigdy, np. zawsze dostaję dwóję, nigdy mi się nie udaje
8. Myślenia dychotomicznego – ze skrajności w skrajność – jednego dnia jestem świetny, następnego beznadziejny
9. Nadużywania imperatywów powinności – muszę, powinienem np. więcej czytać
10. Personalizacji – branie wszystkiego do siebie
11. Uzasadniania emocjonalnego – wiem, że źle zrobiłem, ale tak mnie sprowokował...

Interwencje, które dotyczą zniekształceń poznawczych, mają przede wszystkim na celu zwiększanie u dziecka świadomości występowania zaburzonych i irracjonalnych aktów poznawczych, przekonań i schematów oraz ułatwianie mu zrozumienia skutków wpływu powyższych zjawisk na zachowanie i emocje.

Typowe programy terapeutyczne zawierają: formy samoobserwacji, rozpoznawanie nieprzystosowawczych (destrukcyjnych) schematów poznawczych, testowanie myśli oraz restrukturyzację poznawczą. Postępowanie terapeutyczne, które skierowane jest na deficyty poznawcze, w pierwszym rzędzie kładzie nacisk na zdobycie nowych umiejętności poznawczych i behawioralnych. W programach często znajdują się: radzenie sobie w trudnych sytuacjach społecznych, uczenie się nowych strategii poznawczych (np. trening autoinstruktażowy oraz podtrzymujący na duchu (pozytywny) monolog wewnętrzny typu «poradzę sobie»), ćwiczenie oraz samowzmacnianie. Podstawowym wymogiem terapeutycznym jest rozumienie, w jaki sposób dzieci i młodzie ludzie interpretują poznawczo wydarzenia i doświadczenia, co powinno znaleźć odbicie w rodzaju zastosowanej interwencji poznawczej. Niezwykle istotne jest dostarczanie dziecku doświadczeń korygujących. Są to nowe doświadczenia, odmienne od dotychczasowych, które mogą zlikwidować lub złagodzić skutki zakodowanych schematów poznawczych. Ich istota polega na zachowaniu otoczenia, które nie potwierdza wyobrażeń i oczekiwań dziecka wynikających z jego uprzednich doświadczeń oraz pomaga dziecku doświadczyć siebie samego w inny sposób [18, p. 92]. Dlatego też, M. Jurewicz [15, p. 347] zwraca uwagę, iż niezwykle istotne jest dostrzeganie reakcji uczniów na pierwsze problemy szkolne. W codziennej pracy, to przede wszystkim pedagog – specjalista powinien monitorować rozwój ucznia, zarówno jego postępy jak i trudności. Istnieje wtedy duże prawdopodobieństwo iż korekta wzorca zaburzonego zachowania zajdzie na wszystkich jego poziomach:

zmiany sądów o rzeczywistości, zmiany sposobów zachowania i nastąpi odreagowanie emocjonalne [31]. Aby doświadczenia korygujące były skuteczne potrzeba intensywności i czasu.

Bibliografia:

1. Beck A. T., *Cognitive therapy and the emotional disorders*, New York 1976.
2. Bodiford C. A., Eisenstadt R. H., Johnson J. H., Bradlyn A. S., *Comparison of learned helpless cognitions and behavior in children with high and low scores on the Children's Depression Inventory*, *Journal of Clinical Child Psychology* 1988, vol. 17.
3. Bogdanowicz M., *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1991.
4. Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2002.
5. Curry J. F., Craighead W. E., *Attributional style in clinically depressed and conduct-disordered adolescents*, *Journal of Clinical and Consulting Psychology* 1990, vol. 58.
6. Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno – kompensacyjne w szkole*, Warszawa 1989.
7. Czajkowska I., *Organizacja opieki i pomocy dzieciom z trudnościami w uczeniu się w Polsce* (w:) J. Włodek-Chronowska (red.) *Terapia pedagogiczna*, Kraków 1993.
8. Dodge K. A., *Attributional bias in aggressive children* (w:) P. C. Kendall (red.) *Advances in cognitive-behavioural research and therapy*, vol. 4, New York 1985.
9. Dykcik W., *Formy postępowania terapeutycznego – wychowawczego* (w:) W. Dykcik (red.) *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001.
10. Ellis A., *Reason and emotion in psychotherapy*, New York 1962.
11. Gąsowska T., Pietrzak-Stępkowska Z., *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1994.
12. Gindrich A. P., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin 2002.
13. Górniewicz E., *Trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci*, Olsztyn 2000.
14. Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 1994.
15. Jurewicz M., *Blaski i cienie szkolnej edukacji* (w:) Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка. – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. – Випуск 16.
16. Jurewicz M., *Miejsce ucznia ze specjalnymi potrzebami w szkole* (w:) E. Arciszewska, K. Dziurzyński, M. Jurewicz, *Zmienne konteksty edukacji wczesnoszkolnej*, Józefów 2011.
17. Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz 1995.
18. Karasowska A., *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Warszawa 2009.
19. Kavale K. A., Forness S. R., *Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis*, *Journal of Learning Disabilities* 1996, vol. 29.
20. Kendall P. C., *Cognitive-behavioural therapies with youth: guiding theory, current status and emerging developments*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1993, vol. 62.
21. Kendall P. C., Kane M., Howard B., Siqueland L., *Cognitive-behaviour therapy for anxious children: treatment manual*, Ardmore 1992.
22. Kendall P. C., Panichelli-Mindel S. M., *Cognitive-behavioural treatments*, *Journal of Abnormal Child Psychology* 1995, vol. 23.
23. Kowaluk M., *Efektywność terapii pedagogicznej dzieci z trudnościami w uczeniu się*, Lublin 2009.
24. Lochman J. E., White K. J., Wayland K. K., *Cognitive-behavioural assessment and treatment with aggressive children* (w:) P. C. Kendall (red.) *Child and adolescent therapy: cognitive-behavioural procedures*, New York 1991.
25. Nartowska H., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dzieci*, Warszawa 1980.
26. Perry D. G., Perry L. C., Rasmussen P., *Cognitive social learning mediators of aggression*, *Child Development* 1986, vol. 57.
27. Pilecka W., *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się* (w:) W. Dykcik (red.) *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001.
28. Settle S. A., Milich R., *Social persistence following failure in boys and girls with LD*, *Journal of Learning Disabilities* 1999, vol. 32/3.
29. Smith P. K., *Rozwój społeczny* (w:) P. E. Bryant, A. C. Colman (red.) *Psychologia rozwojowa*, Poznań 1997.
30. Spence S., Donovan C., *Interpersonal problems* (w:) P. Graham (red.) *Cognitive behavior therapy for children and families*, Cambridge 1998.
31. Strzemieczny J., *Zajęcia socjoterapeutyczne*, Warszawa 1988.
32. Sturzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjologiczne*, Warszawa 2000.
33. Szurmiak M., *Podstawy reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1987.
34. Young J., *Cognitive therapy for personality disorders; a schema-focused approach*, Sarasota 1990.
35. Zakrzewska B., *Trudności w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1999.

UKD: 15.01.09

T. Zawojksa

WOJCIECH DZIEDUSZYCKI – LVIV PIONEER OF CONTEMPORARY RESEARCH ON COGNITION

В. Дідушицький розглядав реальність світу як першопочаткову ідею для аналізу пізнання, і визначав пізнання як вторинне поле реальності. Він стверджував, що ми пізнаємо тільки явища речей – так звані сенсорні дані – через призму наших відчуттів. Він, однак, не заперечує існування базисних передумов цих явищ. Говорячи про реальність, він мав на увазі те, що зазвичай розуміється під цим терміном. Обмежуючи реалізм пізнання контекстом феноменалізму, В.Дідушицький визначав свою теорію пізнання у руслі непрямого реалізму, однак він не заперечував, що ми можемо здобувати елементарні та специфічні знання. Таким чином, він поєднав аристотелівський реалізм із сучасною критикою пізнання декартово-кантівської парадигми.

Ключові слова: питання пізнання, пізнавальний реалізм, наука про пізнання, В.Дідушицький.

В. Дідушицький рассматривал реальность мира как первоначальную идею для анализа познания и определял познание как вторичное поле реальности. Он утверждал, что мы познаем только явления вещей – так называемые сенсорные данные – через призму наших ощущений. Он, однако, не отрицает существования базисных предпосылок этих явлений. Говоря о реальности, он имел в виду то, что обычно понимается под этим термином. Ограничивая реализм познания контекстом феноменализма, В.Дідушицький определял свою теорию познания в русле косвенного реализма, однако он не отрицал, что мы можем получать элементарные и специальные знания. Таким образом, он соединил аристотелевский реализм с современной критикой познания декартово-кантовской парадигмы.

Ключевые слова: вопросы познания, познавательный реализм, наука о познании, В.Дідушицький.

W. Dzieduszycki accepted the reality of the world at the starting point for reflections on cognition, and recognised cognition as a field secondary to the reality. He claimed that we cognise only the phenomena of things – so called sensory data – through our sensation. He did not, however, deny the existence of the basis of these phenomena. Declared that speaking of reality he is referring to what is commonly meant by this term. Limiting the realism of cognition to phenomenalism, Dzieduszycki placed his theory of cognition in the sphere of indirect realism, he did not deny, however, the belief that we are able to acquire common and necessary knowledge. Thus he combined Aristotelian realism with modern criticism of cognition in the Cartesian-Kantian paradigm.

Keywords: research on cognition, realist tradition, modern criticism of cognition, W. Dzieduszycki.

Reflection on human cognition has as long history as philosophical thinking. In antiquity and the Middle Ages, research on cognition existed on the fringes of philosophy, as the latter focused on metaphysical issues.

The cognitive science, called the theory of cognition or epistemology, emerged as a separate branch of philosophy only in modern times. This resulted from researchers' demand that each emerging system of knowledge be preceded by a criticism of cognitive procedures. The **subject of cognition**, the **object of cognition**, as well as the **sources of cognition** and **ways of cognition** were to be subject to a critical examination. It was also proposed that a critical reflection on the **criterion of the truth of cognition** be carried out [1].

Philosophical reflection of Wojciech Dzieduszycki, a professor of Lviv University from 1894 to 1909, became an inherent part of this modern trend to seek legitimate cognitive structures of knowledge.

Wojciech Dzieduszycki (1848-1909), born in Jezupol (near Stanisławów, presently Ivano-Frankivsk), in Podolia; writer, philosopher, author of works on philosophy, aesthetics, history of culture, as well as politics and socio-cultural issues, professor of history of philosophy, ethics and aesthetics at Lviv University (1894-1909). His teaching activities involved not only academic lectures but also numerous public lectures delivered in Lviv, Warsaw and Vienna. Dzieduszycki was regarded as an intellectual authority by his contemporaries, and was the most popular professor among Lviv students. He was considered one of the most original people of his era, surpassing his generation in terms of knowledge and versatility. Due to his fascination with antiquity, the cult of classicism and the Greek ideal of wisdom which he tried to convey to his contemporaries, the professor was given the nickname of «Podolian Athenian», as he was regarded as a sort of Greek, Socrates-like, sage.

Dzieduszycki was also active in the politics, within the scope approved by the autonomy of Galicia in the Austro-Hungarian Empire. He sought economic and educational rights for the inhabitants of eastern Galicia. As a representative of the conservative party, Dzieduszycki was a deputy to the National Sejm in Lviv (1876-1879) and to the State Council in Vienna (1879-1885 and 1895-1909), as well as minister for Galicia in the Vienna Government (1906-1907). This activity was stimulated by his vision of creating a multinational state, with the Jagiellonian empire being the model (these ideas were shared, among others, by Platon Kosteczki, a Polish-Ukrainian poet). The professor died in Vienna and was buried in the family tomb near the Dominicans

church in Jezupol. His funeral was attended by politicians, scientists, academics, bishops and clergy of three religions coexisting in this land, as well as many local people.

Based on the observation of human cognitive activity, Dzieduszycki, in his academic works *O wiedzy ludzkiej* and *Roztrząsania filozoficzne o podstawach pewności*, emphasised the generally acknowledged fact that every human is capable of disinterested curiosity, that is of seeking knowledge for the sake of knowledge itself – regardless of the utility of this knowledge [2, p. 24]. He pointed out that many people feel such a strong need for disinterested knowledge that they sacrifice other goods for it [3, pp. 50–51]. Dzieduszycki discerned that mainly scholars, scientists, thinkers and artists tend to engage in the disinterested pursuit of knowledge. He noticed that discovery of new truth always brings joy mainly to this type of people [3, P. 51]. He stressed the necessity of scientific and artistic cognition in social life and its high importance making the status of the scholar highly valued in civilised countries [4, pp. 41–42].

1. The cognising subject – obviousness of his/her existence

As for the cognising person, Dzieduszycki adopted the Cartesian subjective starting point. He regarded the existence of the cognising subject as the basis for any cognition. However – unlike Descartes – he did not establish the certainty of his own existence starting with the fact of thinking (reasoning, *cogito*) but starting with the obvious fact of his own existence he ascertained that it is the existence of a spiritual being, ie. a being whose essence is to have a spiritual entity.

He regarded purely abstract cognition, achieved with the use of concepts, as the highest level of human cognition. However, we do not grasp the fact of existence – neither of the existence of the cognising subject nor the existence of the cognised object – with the use of the abstract cognition, as Dzieduszycki claimed in line with the epistemological realism. We do not establish the fact of existence using reasoning but we seek it in the factuality of existence of the subject – a cognising human being, and in the obviousness of the cognised object – a being perceived as something that is cognised. Thus the existence is not subject to conceptualisation and thereby not subject to scientific cognition. The fact of existence is ascertained directly (not through concepts), as visually obvious.

2. The object of cognition – what do we cognise: things or phenomena?

The case of cognitive realism becomes complicated when Dzieduszycki turns to the issue of the object of cognition. In this regard, his view differed considerably from the cognitive realism, according to which we cognise a thing through direct contact with it. He pursued the Cartesian tradition, derived from Augustinism [5, p. 276], which recognised that the primary area of investigation are the ideas contained in the mind of the cognising subject (later these ideas were defined as the data of our consciousness). He emphasised that it is **our** consciousness: «Jest tedy rzeczą jasną, oczywistą i konieczną, że nie znamy i nie możemy znać nic innego nad **nasze** myśli, **nasze** wyobrażenia i **nasze** uczucia. [...] Cały świat, który znamy, jest jedynie sumą **naszych** wiadomości, czyli **naszych** [T.Z.'s emphasis] wyobrażeń, i o żadnym innym świecie nie wiemy zgoła i nie możemy wiedzieć» [4, p. 2].

The ideas which we cognise, called by him «our notions», reflect the phenomena occurring in the world. Like Kant, Dzieduszycki assumed that what we cognise are phenomena grasped cognitively through our notions, differentiating between spiritual and sensory phenomena (or «sensory things» and «spiritual beings», which is close to the Cartesian dualism). Thus we cognise sensory or spiritual phenomena (or: external or internal phenomena) [4, p. 102].

However, contrary to the Platonic idealism, Dzieduszycki did not deny the existence of the basis of these phenomena, and thus the reality of the world, its existence. He believed that the things being the basis of phenomena exist really and objectively and independently of the cognising subject. The objective existence of things is proved by real sensations («internal» and «external») received by the human mind from without. «External sensations» prove the existence of the material world, while the «internal sensations» – the existence of one's self.

He claimed that phenomena can only occur in time. He regarded the existence of a phenomenon in time – both mental and sensory – as a criterion for the reality it. We obtain this criterion not through reasoning but through direct intuition. He considered the perception of time to be the domain of intuition. Unlike Kant, who claimed that time is a subjective category of mind, Dzieduszycki believed that time – understood as the inevitable succession of the past, present and future – is one of the common properties of phenomena. In line with the Christian interpretation, Dzieduszycki assumed that time was initiated by God [4, p. 145], and the existence of the world must occur in time.

He pointed out the independence from the (really existing) space as a characteristic of spiritual phenomena: spiritual phenomena – that is acts of mind, feeling and will – occur in the soul, and the soul, being immaterial, does not occupy any space. The thought also does not occupy any space, because it exists in mind which does not occupy any space either (it is sensory phenomena that occur in space). Dzieduszycki regarded Kant's view of subjectivity of time and space as having no basis in human experience [4, p. 145].

Although he limited the reality of cognition to phenomenism, Dzieduszycki did not deny the belief that we are able to acquire common and necessary knowledge.

3. Sources of cognition – with what do we acquire knowledge?

In his academic dissertations Dzieduszycki joined the discussion on the issue of ways of acquiring knowledge, which was popular among scholars in the second half the 19th century. In his dissertations this issue concretised in the question: «Which of human cognitive faculties have a decisive part in the acquisition of knowledge?» Generally, the history of human thought was dominated by two contradictory positions: one stated that experience is the source of knowledge, while the other expressed a belief that reason is the source of knowledge.

The Lviv scholar sought solution of this dilemma in philosophical systems of the ancient Greece. The analysis of positions and arguments of these systems led him to propose a thesis that the history of human thinking about cognition was determined by the epistemological position, established already in antiquity, which denied the legitimacy of extreme sensualism, ie. the position that impressions of the senses are the only source of human knowledge [6, p. 206]. Dzieduszycki considered that the view denying the legitimacy of extreme sensualism contributed to strengthening the belief that sensory experience provides only the material for knowledge, not knowledge itself. In line with Plato, he stated that knowledge resulting solely from sensory experience is not a reliable knowledge. Neither is it the only knowledge that human beings can acquire. Such a position placed him in opposition to both pure intellectualism (apriorism) and pure empiricism (aposteriorism). At the same time, he combined cognitive apriorism with cognitive aposteriorism, which brought him, as a modern thinker, closer to the position of the Neo-Kantians. Contrary to empiricists and positivists, Neo-Kantians understood experience not as a simple reception of facts but as a complex product of mind.

3.1. Experience put in order by reason: genetic empiricism

Dzieduszycki agreed with the Neo-Kantian view that experience is the effect of many cognitive powers. He believed that knowledge arises only when impressions of the senses have been put in order by reason [6, p. 206]. Reasons for his belief in this respect were as follows: experience (empiria) is the source of knowledge, providing human thinking with content, but neither sensory experience alone (as empiricists claimed) nor reasoning alone (as rationalists wanted) can provide a reliable knowledge. This view, adopted by Dzieduszycki, is known as genetic empiricism.

The Lviv thinker recognised both sources of knowledge; he understood experience as both internal experience (introspection) and external experience (sensory experience). He regarded experience as the effect of not only sensory but also mental cognitive activities of a human being [4, pp. 4-7]. He pointed out that thanks to internal experience the subject cognises his/her own feelings and thoughts, while the external experience provides information on the phenomena of the sensory world.

3.2. Intuition as an important source of knowledge

In his research on cognition Dzieduszycki exhibited a high degree of innovativeness. He introduced intuition as a source of knowledge supporting the senses and reason – two traditional sources of cognition. («Rodzaj wiedzy, której nie nabywamy ani za pomocą zmysłowego, ani za pomocą umysłowego doświadczenia, a który nam nie pozwala wątpić o istnieniu umysłowej czy raczej duchowej istoty u drugich ludzi, nazywając intuicją, i musimy zatem **intuicję** zaznaczyć jako **trzecie źródło doświadczenia**, obok dostrzeżeń zmysłowych i umysłowych [T.Z's emphasis]») [4, p. 102].

Regarding intuition as a specific kind of mental experience [4, pp. 149-150], he associated it with the intellect (and not with senses), and specifically with a specific «power» (ability) of the intellect as he considered conscience. It should be assumed that it will be an intellectual intuition – different from the sensory intuition, directly referred to the object experienced with the senses, but also different from discursive cognition [7, pp. 306–308].

Dzieduszycki's notion of intuition was in line with the thought of Thomas Aquinas [8, p. 94]. But we can also perceive a reference to J.G. Fichte's idealism in this regard, for whom intellectual intuition was the starting point of the whole system [9, pp. 544–548].

Claiming that intuition is the only source of reliable cognition, Dzieduszycki attributed to it the essential role in the process of discovering the fundamental truths of the world. Furthermore, he gave priority to intuition in terms of genetics, recognising that intuition always preceded reasoning («[...] tylko ta intuicja zamienia wnioski rozumowe w pewniki, że ona zawsze poprzedza rozumowanie, i że ma swoje źródło w najgłębszej naszej istocie, zwróconej ku spełnianiu praktycznych, a nie teoretycznych zadań») [4, p. 102].

More precise interpretation of the role of intuition in Dzieduszycki's system is complicated by the fact that he did not specify in what sense he uses this term, which, by the way, was a feature not only of his philosophical writings [10, p. 175].

In the course of the history of human thinking the term «intuition» was given various meanings depending on the adopted concept of cognition. Aristotle showed two ways of intellectual exploration: discursive and intuitive. However, he did not contrapose one way to another, pointing out that both are performed thanks to the same power – reason. Thomas Aquinas, apart from the discursive way of cognition, assumed non-discursive cognition – the intuitive cognition [11, pp. 37–51]. This cognition, characterised by directness and simplicity of perception, was considered by him as a basis for reasoning [12, pp. 897–901]. It follows from the foregoing that Dzieduszycki's position may be close to the Aristotelian-Thomistic tradition, in which the word «intuition» is to define the direct, simple and understanding perception of the object or phenomenon. Other statements of the Lviv thinker indicate that he also attributed many features of the Augustinian illuminism to intuition [13, pp. 353–355].

Dzieduszycki believed that thanks to intuition a human being finds out the truths revealed by God, which are: the belief in the existence of oneself and other human beings, the existence of the world, the existence of God and the validity of the moral law.

3.3. Another source of cognition: imagination

In addition to experience, reasoning and intuition, the Lviv scholar introduced another source of knowledge – imagination. The emphasis on imagination as a source of cognition may be considered as the impact of the contemporary trends in psychologism and literary modernism.

Comparing imagination with reasoning, Dzieduszycki pointed out that there are two kinds of cognitive situations: those in which thinking (discourse) dominates the imagination, and those in which the imagination dominates the thinking. In line with the popular understanding, the dominance of reason over imagination was called by him reason. Interestingly, he attributed to reason – this Aristotelian virtue of virtues – the role of a brake on action, believing that excess of reason paralyses actions, limiting them to goals easy to be achieved [4, p. 37]. He perceived such a regularity especially in persons having faint imagination and mediocre intellect. The reverse situation – the predominance of imagination over reason – causes, as he claimed, that a person strives after unreasonable goals using unrealistic means.

From this he drew the conclusion that reason plays its role well only when it is supported by a vivid imagination, as imagination enables diverse non-standard association of notions. Appreciating the role of imagination, he claimed that creative imagination must be endowed to both a brilliant artist and a person achieving results in terms of practical actions, creating new areas of reality, because thanks to imagination he/she can find such opportunities to act which will lead to accomplishment of the set goals.

Dzieduszycki considered that beside creative activities – artistic and practical – also scientific and academic research requires imagination. He believed that in scientific and academic activities imagination allows formulation of accurate hypotheses, which – verified by experience – will become scientific and academic theories. He claimed that it is mainly thanks to imagination that genius arises – both artistic and scientific/academic.

4. Ways of cognition: how do we acquire knowledge?

Dzieduszycki believed that two ways of human cognition – indirect cognition and direct cognition – are adjusted to two types of phenomena occurring in the world – sensory and spiritual.

Sensory phenomena are cognised indirectly – through sensory impressions. This type of cognition occurs in natural sciences. Whereas the existence itself of objects (the properties of which we cognise indirectly, through sensations) is ascertained directly (without any mediation) [2, p. 59]. The sphere of spiritual phenomena is subject to direct cognition [14]. These phenomena are dealt with by philosophy. In philosophy, which examines spiritual phenomena being specific to human beings, the direct cognition is applicable. According to Dzieduszycki, direct cognition – non-discursive (independent of reasoning), intuitive – concerns cognition of the own existence, the existence of things, the existence of God and immortality of the human soul [4, p. 101].

5. The criterion of reliability and truth of cognition: really existing world

To search for the basis of reliable knowledge and the criterion of its truth is, in Dzieduszycki's opinion, the task of philosophy. He recognised, however, that spontaneous ascertainment of the existence of the world, necessary in practical life, is not sufficient in the sphere of philosophy, so he started to seek sanction confirming this spontaneous cognition. He deemed conscience to be such a sanction. At this point the term conscience appears in his explanation of cognition. Dzieduszycki introduced it without any justification and without specifying how he understood it. It seems that he based on the seriousness of this term sanctioned by religion, but he used it in a sense far beyond this role. Conscience became the basic category of his system, and the judgment of conscience was sanctioned as the ultimate criterion of the existence of other human beings and the existence of the world.

This strong emphasis on the absolute validity of conscience as a guarantor of reliability in every area of human life, and not only in terms of moral actions, indicates a search for such a source of cognitive certainty which would be able to resist widespread relativism.

Epistemological starting point for philosophical reflection, focused on the question of the nature of the relationship between the cognising mind and the world of space-time objects, indicates that Dzieduszycki's views regarding the theory of cognition are placed within the modern, widely understood philosophy of subject and those systems of thought in which reflection starts with an analysis of cognitive states.

6. A particular type of cognition – philosophical cognition

In the context of reflections on cognition, Dzieduszycki emphasised the specificity of philosophical cognition. He showed the distinctiveness of philosophical knowledge comparing it with the scientific knowledge. He noticed that the difference between a philosopher and a specialist in natural sciences lies in that a philosopher is not content to discover partial truths but tries to find out the nature of the truth [17].

Emphasising the non-utilitarian nature of the scientific cognition, Dzieduszycki stressed his opposition to the positivist conception of science as an area of human activity being at the service of utility [15, pp. 93–94]. Based on Plato's understanding of science, he himself emphasised in it the disinterested pursuit of truth as a value in itself. Thus he emphasised the axiological value of science [16].

Dzieduszycki, in line with the realist tradition, accepted the reality of the world at the starting point for reflections on cognition, and recognised cognition as a field secondary to the reality [17]. He believed that the reality of the world, its existence independent of human beings, manifests itself in the form of real sensory and mental phenomena. He believed that the things being the basis of phenomena exist really and objectively and independently of the cognising subject. The objective existence of things is proved, in his opinion, by real sensations received by the human mind from without. External sensations prove the existence of the material world, while the internal sensations – the existence of one's self. He claimed that we cognise only the phenomena of things – so called sensory data – through our sensation. He did not, however, deny the existence of the basis of these phenomena. Dzieduszycki declared that speaking of reality he is referring to what is commonly meant by this term, and any divagations on the existence of the world cannot fall within the scope of serious philosophical reflection. Limiting the realism of cognition to phenomenism, Dzieduszycki placed his theory of cognition in the sphere of indirect realism, he did not deny, however, the belief that we are able to acquire common and necessary knowledge. Thus he combined Aristotelian realism with modern criticism of cognition in the Cartesian-Kantian paradigm.

Reference:

1. Janeczek S., *Logika czy epistemologia?* – Lublin 2003, p. 43.
2. Dzieduszycki W., *Roztrząsania filozoficzne o podstawach pewności ludzkiej* – Lviv 1893.
3. Dzieduszycki, W., *Rzecz o uczuciach ludzkich* – Lviv 1902.
4. Dzieduszycki, W., *O wiedzy ludzkiej* – Lviv 1895.
5. St. Augustine, *O Trójcy Świętej* – Krakow 1996.
6. Dzieduszycki, W., *Historia filozofii starożytnej* – Brody 1914.
7. Judycki, S., *Intuicja*, in: *Leksykon filozofii klasycznej*, ed. Herbut J., – Lublin 1997, pp. 306–308.
8. Maryniarczyk, A., *Czym jest synderesis? Analiza pierwszego artykułu kwestii De synderesis*, in: St. Thomas Aquinas, *De conscientia. O sumieniu*, translation Białek, A., ed. Maryniarczyk, A. – Lublin 2010.
9. Kuderowicz, Z., *Filozofia nowożytnej Europy* – Warsaw 1989, pp. 544–548.
10. Dembowski, B., *Spór o metafizykę. Główne poglądy na metafizykę w Polsce na przełomie XIX i XX w.* – Warsaw 1969, p. 175.
11. Daszkiewicz, W., *Intuicja jako specyficzna sprawność intelektu (św. Tomasza z Akwinu rozumienie intuicji intelektualnej)* – «Zeszyty Naukowe KUL» 51(2008), no. 4, pp. 37–51.
12. Krąpiec, M.A., *Intuicja*, in: *Powszechna encyklopedia filozofii* – Lublin 2003, vol. 4, pp. 897–901.
13. Świeżawski, S., *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warsaw 2000, pp. 353–355.
14. Dębowski, J., *Bezpośredniość poznania. Spory – dyskusje – wyniki*, – Lublin 2000.
15. Kamiński, S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk* – Lublin 1981, pp. 93–94.
16. Lekka-Kowalik, A., *Odkrywanie aksjologicznego wymiaru nauki* – Lublin 2008.
17. Zawajska, T., *Od epistemologii do historiozofii. Poglądy filozoficzne Wojciecha Dzieduszyckiego* – Lublin 2011, pp. 133–155.

UKD: 159.9.01::81-119::130.2::141.319.8::796.011.5

M. Żmudzka-Brodnicka

WOJNA W DZIENNIKARSKIM PRZEKAZIE SPORTOWYM W UJĘCIU KOGNITYWNEJ TEORII METAFORY

У статті, на основі аналізу метафори війни, яка часто трапляється у спортивних газетних статтях, автор показує можливість використання товариством дослідницького апарату когнітивної лінгвістики. Шляхом виявлення механізмів дискусії про спортивні заходи та їх вплив на осмислення спорту автор намагається відповісти на питання про те, як з моральної точки зору повинно і не повинно говоритися про спорт.

Ключові слова: когнітивна лінгвістика, когнітивна метафора, етика мови, філософія спорту, метафора війни

В статье, на основе анализа метафоры войны, часто встречаемой в спортивных газетных статьях, автор показывает возможность использования обществом исследовательского аппарата когнитивной лингвистики. Путем выявления механизмов дискуссии о спортивных мероприятиях и их влияние на осмысление спорта автор пытается ответить на вопрос о том, как с моральной точки зрения должно и не должно говориться о спорте.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, когнитивная метафора, этика языка, философия спорта, метафора войны.

An author of article, by interpretation metaphor of war occurs in many articles about sport, outlines how we can apply the cognitive linguistic research tools to social research. This article aimed at answering the question, how, of moral point of view we should, a how we shouldn't talk about sport.

Key words: cognitive linguistic, cognitive metaphor, ethics of language, philosophy of sport, metaphor of war.

«We wszystkich aspektach życia opisujemy naszą rzeczywistość poprzez metafory, a następnie przystępujemy do działania w oparciu o metafory. Wyciągamy wnioski, określamy cele, podejmujemy wyzwania, planujemy działania, a wszystko to w oparciu o to, w jaki sposób częściowo strukturalizujemy nasze doświadczenia, świadomie i nieświadomie, poprzez metafory» [3, s. 25].

Wprowadzenie

Refleksja nad metaforą ma długą historię, sięgającą czasów Arystotelesa, który stworzył pierwszą teorię metafory, tzw. teorię substytucyjną. Filozof widział jednak w metaforze jedynie ozdobę języka poetyckiego, pozbawiającą go znamion pospolitości i przyziemności i uważał, że słowo przenośne w każdej chwili można zastąpić słowem dosłownym, bez utraty znaczenia płynącego z metaforycznego użycia słowa. W późniejszych teoriach, wbrew teoriom klasycznym, zwrócono uwagę na aspekt innowacyjności metafory. Dzięki tzw. nadwyżce znaczenia metafora mówi nam coś nowego o rzeczywistości, a każda jej parafraza unicestwia niesiony przez nią unikalny sens. Niemniej jednak metaforę nadal uważano za zjawisko wyłącznie językowe i incydentalne. Istotną w tej materii zmianę przyniosła dopiero kognitywna teoria metafory, w której metaforę uznano za zjawisko także pojęciowe¹ oraz za nieodłączny element wszystkich niemal wypowiedzi. Metaforyczne użycie języka (metafora językowa) to zewnętrzny przejaw metafory pojęciowej – mówimy metaforami (metaforami językowymi), ponieważ myślimy metaforami (metaforami pojęciowymi). Metafora, jako odzwierciedlona w języku podstawowa struktura myślowa, pozwala nam zrozumieć otaczającą rzeczywistość, dzięki niej jesteśmy w stanie ująć poznawczo coś, co z jakiegoś powodu poznaniu się wymyka [1].

Skoro jednak rozumienie świata w tak ścisły sposób zależy od mówienia o tym świecie, to nasuwa się wątpliwość, czy ewokowane przez niektóre metafory obrazy świata są obrazami pożądanymi. Czy rzeczywiście tak chcemy myśleć o otaczającym nas świecie. I wreszcie, w jakie narzędzia się uzbroić, by niepożądane sposoby mówienia skutecznie obnażyć i eliminować. Jednym ze sposobów wykrywania pewnych utartych, zwykle nieuświadomionych wzorów, według których myślimy i działamy w większości spraw codziennego życia jest badanie języka, który do nas dociera i którym w sposób nieunikniony zaczynamy się posługiwać.

Taka też droga zostanie obrana w niniejszym artykule, a przedmiotem podjętych analiz będzie powszechna w dziennikarskich przekazach sportowych metafora wojny. Przedmiotem analizy będą artykuły relacjonujące

¹ «Istnienie metafor jako wyrazów językowych jest możliwe właśnie dlatego, że metafory tkwią w systemie pojęć człowieka» [3, s. 25].

przebieg meczów piłki nożnej zamieszczone na portalu Onet.pl. Jednakże stanowić one będą tylko przykład działań językowych składających się na metaforę wojny i z racji daleko posuniętej wybiórczości oraz fragmentaryczności nie będą służyły opisowi oraz ocenie «polityki» językowej portalu, ale jedynie pokazaniu, że nawet w relacjach z meczów nie tak bardzo istotnych dla nas Polaków¹ jak na przykład mecze polskiej reprezentacji z drużynami Niemiec i Rosji podczas Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej w 2008 i 2012 roku obecna jest retoryka wojenna. Jej zastosowanie jest powszechne, zaś dla odbiorców tak oczywiste, że nie budzi właściwie żadnych wątpliwości. Tymczasem wystarczy przypomnieć, jak wielki wpływ miały media na podsycecie nastrojów przed i trakcie meczu Polska – Rosja podczas Mistrzostw Europy w minionym 2012 roku, by postawić pytanie: czy to z pozoru niewinne przyzwyczajenie kibiców do wojennej retoryki w przekazach sportowych nie powoduje, że w sytuacjach wyjątkowych (kiedy dodatkowo dochodzą do głosu trudne doświadczenia historyczne, stereotypy, uprzedzenia) stają się oni bardziej podatni na wpływ tej retoryki niż zwykle?

Celem artykułu nie będzie więc pokazanie, jak we współczesnym dziennikarstwie sportowym konstruowana jest metafora wojny (co zresztą wymagałoby znacznie obszerniejszego opracowania), ale próba odpowiedzi na pytanie, czy wykorzystywana w przekazach sportowych metafora wojny jest neutralnym moralnie zabiegiem retorycznym, czy też może się przyczyniać, poprzez obniżenie jakości używanego w nich języka, do degradacji ważnych z etycznego punktu widzenia postulatów i norm². Artykuł w zamyśle autorki, poprzez wskazanie ukrytej intencji komunikacyjnej, ma więc stanowić przyczynek do refleksji nad etyką języka³ we współczesnym dziennikarstwie sportowym, bo przecież nie tylko ludzkie postawy i wynikające z nich działania mogą być moralne lub niemoralne, ale także wypowiedzi (będące w swej istocie również działaniami, tyle że językowymi).

W analizie tekstów medialnych zastosuję aparaturę badawczą językoznawstwa kognitywnego, traktując metaforę wojny jako wyidealizowany model kognitywny, wykorzystywany w dziennikarstwie sportowym w celu «podniesienia temperatury» wypowiedzi lub przekazania emocjonujących i nieoczekiwanych wydarzeń. Z kolei wyodrębnienie i interpretacja organizujących przekaz ram konceptualnych pozwoli na pokazanie, w jaki sposób metafora wojny jest konstituowana przez elementy językowe oraz jaki jest ich wymiar aksjologiczny.

W tej perspektywie aparat badawczy językoznawstwa kognitywnego zostanie wykorzystany jako narzędzie analizy materiału źródłowego, zaś kognitywna teoria metafory stanowić będzie punkt wyjścia dla rozważań wykraczających w rezultacie poza ścisłą dziedzinę językoznawstwa, w kierunku etyki języka – bowiem sposób, w jaki mówimy o sporcie wpływa na to, jak o nim myślimy, zaś myślenie oddziałuje na postawy i działania – zarówno uczestników sportowych rozgrywek, jak i kibiców.

Metafora wojny w prasowych doniesieniach sportowych

Metafora wojny używana jest w dziennikarstwie sportowym na tyle często, że nie budzi u odbiorców żadnych wątpliwości, wręcz przeciwnie – traktowana jest jako coś oczywistego, a nawet niezbędnego, bo przecież sport w jego wymiarze agonistycznym to właśnie walka, tyle że zastępcza, dozwolona i społecznie pożądana jako skuteczny sposób kanalizacji agresji.

Czasem jednak zdarzają się sytuacje, że kibice zapominają o symbolicznym wymiarze tych quasi-wojennych wydarzeń i zaczynają je traktować jak wojnę prawdziwą, z prawdziwymi wrogami oraz z wygraną i przegraną, gdzie nie idzie już tylko o punkty, ale o honor, a nawet o życie. Eskalacji wrogich emocji sprzyjają media, co potwierdzają doświadczenia sprzed i w trakcie wspomnianego już reprezentacji Polski i Rosji podczas «Euro 2012». Retoryka wojenna i skojarzenia historyczne zostały wykorzystane na okładkach gazet wychodzących przy okazji meczu: «Polska – Rosja. Bitwa Warszawska 2012. Dlaczego w meczach z Rosją chodzi nie tylko o piłkę» («Newsweek»), «Wiara Nadzieja Smuda», czy «Na Moskale» («Super Express»). Nośnym tytułem towarzyszyły równie kontrowersyjne obrazy – Franciszek Smuda w piłsudczykowski mundurze, czy polscy piłkarze siedzący na koniach, ze skrzydłami husarii na plecach i szablami w dłoniach. Nie bez znaczenia są tu oczywiście doświadczenia historyczne, czy głęboko zakorzenione stereotypy i uprzedzenia, które właśnie przy okazji meczów z sąsiadami – Rosją i Niemcami przypominają o sobie ze zdwojoną siłą, a z których prasa – czego dowodzą choćby przywołane przykłady – skwapliwie korzysta.

Czy jednak wykorzystywanie w mówieniu o sporcie elementów retoryki wojennej dość powszechna w tych przekazach metafora wojny, mogą powodować, że nawet na te, tak jawnie stygmatyzujące, wypowiedzi reagować będziemy z akceptacją, a nawet aprobatą? I wreszcie, jakim wartościom przeciwstawia się metafora wojny?

Podjmując się analizy metafory wojny w wybranych wypowiedzi prasowych, wychodzę z założenia, że sposób konstruowania wypowiedzi poprzez dobór i użycie odpowiednich jednostek językowych, tworzących ramy i modele konceptualne, istotnie wpływa na rozumienie tej wypowiedzi przez odbiorcę, a w konsekwencji na kształtowanie jego podstaw i zachowań, ponieważ ramy i modele kognitywne niosą ze sobą nie tylko specyficzny dla siebie język, ale także system przekonań i wartości [2].

¹ Autorka wybiera mecze drużyn zagranicznych, w których jednak grają Polacy.

² Inspiracją są rozważania Tomasza Krzeszowskiego dotyczące aksjologicznych aspektów modeli kognitywnych. [Zob. 2].

³ W zakres etyki języka, czy etyki słowa wchodzi: etyka komunikacji międzyludzkiej i interesująca nas etyka stosunku do dobra kultury, jakim jest język. Etyka słowa to zatem «uporządkowany zbiór postulatów dotyczących takiego posługiwania się językiem i takiego stosunku do języka, który prowadzi do dobra» [6, s. 41].

W metaforze wojny wykorzystywanej w przekazach sportowych domeną źródłową jest wojna, zaś domeną docelową sport (sport to wojna), co oznacza, że sport, a ściślej poszczególne sportowe wydarzenia są opisywane i ukazywane w kategoriach wojny. Zatem mecz – tak jak bitwę – wygrywa się lub przegrywa, zdobywa punkty (gole) lub traci – jak miasta czy inne cele strategiczne, walczy się do końca lub poddaje bez walki, a drużyna, która pokonuje drużynę przeciwną dużą liczbą bramek – rozstrzeliwuje ją [8, s. 93].

Elementy wojennej retoryki pojawiają się już w tytule jednego z analizowanych artykułów: «Real zgotował piekło Borussii, ale nie dostał raję» [10]. Z językoznawczego punktu widzenia zastosowane porównanie jest bardzo interesujące. Piekło to miejsce mąk, w którym przebywają dusze skazane na potępienie. Mówiąc, że ktoś zgotował komuś piekło (na Ziemi), mamy zazwyczaj na myśli, że ktoś spowodował coś lub prześladował kogoś do tego stopnia, że ten cierpiał męki. Czyżby Borussia rzeczywiście cierpiała męki na skutek poczynań Realu? W sensie metaforycznym pewnie tak, jeśli w ogóle możemy tu mówić o mękach. Z moralnego punktu widzenia, porównanie mąk piłkarzy do mąk ludzi dotkniętych skutkami prawdziwej wojny jest raczej nieporównywalne.

Z kolei Borussia, heroiczna i zwycięska – mimo zgotowanego piekła – nie pozwoliła, by Real dostał raję (czyli tego, co upragnione, wymarzone, wyśnione). Odwołanie się do symbolicznych znaczeń piekła i raję pokazuje, że na meczu jak na wojnie – idzie o najwyższą stawkę. Nie ma już zabawy, a odwieczny ludyczny aspekt sportu, przynajmniej na poziomie przekazu zostaje zapomniany.

W samym tekście także nie brakuje odniesień do wojny. Wojna jako metaforyczny model kognitywny wyznaczana jest przez wiele jego elementów. Ramy myślenia o meczu jako wojnie ewokowane są nie tylko przez treść tekstu, ale do pewnego stopnia także przez jego formę. Na metaforę wojny składają się następujące określenia: «nękać» ('ustawicznie dręczyć, trapić, niepokoić, dokuczać, nie dawać chwili spokoju': «Królewscy tak długo nękali defensywę Borussii [...]»), «pogrzebać» ('złożyć w grobie, pochować': «Goście mieli wcześniej swoje okazje, aby pogrzebać nadzieje Królewskich»), «przetrwąć» ('przetrzymać trudny okres, nie ulec zniszczeniu, zagładzie w tym okresie': «[...] jednak Borussia zdołała przetrwać tornado, jakie rozpętało się na Santiago Bernabeu»), «pokonać» ('zwyciężyć, pobić': «Znacznie bliżej finału są Bawarczycy, którzy w pierwszym spotkaniu pokonali Dumę Katalonii aż 4:0»).

Na metaforyczny model wojny, obok wymienionych czasowników, składają się metafory o mniejszym – można powiedzieć – zakresie, w tym sensie, że odnoszą się do pewnych tylko fragmentów opisywanego zdarzenia, na przykład metafora – końcówka meczu to tornado («Borussia zdołała przetrwać tornado, jakie rozpętało się na Santiago Bernabeu»). Odwołanie do pola semantycznego rzeczownika «tornado» bardzo sugestywnie oddaje wydarzenia obserwowane pod koniec spotkania. Oto Real, niczym niszczący wszystko, cokolwiek spotka na swojej drodze wir powietrzny, atakuje Borussię, ale tej udaje się przetrwać¹. Atak Realu i obrona Borussii (to kolejne, zakorzenione w myśleniu o sporcie, skojarzenia wojenne!) powodują, że: «Końcówka meczu w Madrycie była bardzo dramatyczna». Czyżby wydarzenia na boisku rzeczywiście odpowiadały temu określeniu? Przymiotnik «dramatyczny» oznacza przeciwieństwo: 'tragiczny, wstrząsający', ale używamy zbyt często i w nieodpowiednich kontekstach traci swoją semantyczną wyrazistość.

Ujmowanie wydarzeń sportowych za pomocą metafory wojny narzuca uczestnikom sportowej rywalizacji konkretne role, w które włączane są nie tylko poszczególne osoby (piłkarz to wojownik, napastnik to snajper), ale także całe drużyny (drużyna to armia).

Wojennej retoryce sprzyja także forma przekazu, która przybiera postać scenariusza pełnego zwrotów akcji i nieoczekiwanych zdarzeń, a budowane powoli napięcie znajduje swój punkt kulminacyjny pod koniec wypowiedzi.

W przekazach wykorzystujących retorykę wojenną liczy się tylko zwycięstwo jednej drużyny i porażka drugiej, dlatego wypowiedź koncentruje się tylko na tych elementach meczu, które do nich prowadzą. Mało zaś miejsca poświęca się na przykład opisowi ciekawych akcji, czy sportowym i niesportowym zachowaniom².

Przeprowadzona analiza pozwoliła zrekonstruować wyznaczany przez wypowiedź obraz meczu jako wojny i pokazać, które jej elementy są ramami wyidealizowanego modelu kognitywnego organizującego tekst.

Ku etyce języka

Wypowiedzi, które do nas docierają, oderwane od swoich nadawców, nie pozostają etycznie neutralnie, ale jako działania językowe mogą być albo dobre, albo złe, w zależności od ich aksjologicznej wartości. «Nie jest tak – pisze Jadwiga Puzynina – aby tylko ludzkie postawy oddziaływały na sposób wypowiadania się. Także wypowiedzi, które słyszymy lub czytamy, oddziałują (swoją treścią i formą) na nasze postawy» [5].

Metafory mają tu znaczenie szczególne, ponieważ to właśnie za ich pomocą, przez odwołanie do innej domeny pojęciowej, możemy ująć poznawczo coś, co się poznaniu wymyka. Metafory, w sytuacji nieprzystawalności języka do otaczającego świata, są niezastąpionym środkiem artykułowania doświadczeń niewyrażalnych lub trudnych do wyrażenia w inny sposób. Metafory wnoszą innowacyjność, której brakuje językowi dyskursywnemu, co w ujęciu Paula Ricoeura było głównym walorem metafor: «Zależało mi na dostrzeżeniu innowacyjnego charakteru metafory na planie sensu» – i dalej – «Metafora, traktowana jako niezwykle i zu-

¹ Inne wojenne metafory to na przykład: «strzelić gola» (gol to pocisk); «polski snajper» (piłkarz to żołnierz) [9].

² Jak podkreśla Jolanta Mazurkiewicz-Sokołowska, istotnym elementem analizy jest zawsze perspektywa mówiącego [4, s. 32].

chwaly przekaz, przestała być formą ozdoby retorycznej lub ciekawostki językowej. Miała teraz jasno zilustrować zdolność języka do tworzenia sensu przez nowe skojarzenia [...]» [7, s. 29, 30].

Jak zatem oddać emocje towarzyszące meczowi piłki nożnej, jak przekazać jego zaskakujący przebieg? Być może tylko poprzez metaforę wojny jesteśmy w stanie wyartykułować to, czego – oglądając mecz – doświadczyliśmy, wszakże sport to rywalizacja. Pamiętać jednak trzeba, że metafora wojny kształtuje w umysłach odbiorców obraz piłki nożnej jako walki, nie zaś pokojowej rywalizacji, w której piłkarze są wrogami, a nie konkurentami; a wówczas można rzucić czymś w sędziego za niesprawiedliwość, w opinii kibica, decyzję, lub w piłkarzy, bo splamili honor drużyny. Dlatego – choć poddane analizie wypowiedzi nie są agresywne – to jednak wysyłają jasny przekaz – sport to wojna. I odbiorcy tak o sporcie zaczynają myśleć. Zastępcza wojna, w sensie emocjonalnym jest bowiem tak samo poważna jak wojna prawdziwa i niewiele potrzeba, by podgrzewane emocje wybuchły z całą mocą – dowodzą tego choćby zamieszki, do których doszło w Warszawie podczas wspomnianego już meczu Polska – Rosja w 2012 roku. Wystarczy też przypomnieć, w jaki sposób media «podgrzewały» emocje kibiców podczas Mistrzostw Europy w 2008 roku, kiedy pierwszym meczem, jaki rozegrali Polacy był właśnie mecz z drużyną Niemiec. Wzbudził on więcej emocji niż jakikolwiek inny mecz podczas mistrzostw, bo z Niemcami Polacy grali nie tylko o punkty, ale i o honor, o to by pokazać, że na boisku jesteśmy silniejsi i że potrafimy wygrać. Oczywiście nie brakowało nawiązań do bitwy pod Grunwaldem, czy wydarzeń okresu II wojny światowej. Podobnie było w przypadku meczu Polska – Rosja w roku 2012 były – przypominano Bitwę Warszawską, odżyło wspomnienie Katynia i Smoleńska. Oba wspomniane mecze nie były już tylko niewinną rozgrywką sportową, ale stały się sprawą narodową, zaś zwycięstwo uratowaniem honoru Polaków, którzy na boisku potrafią wygrać z najeźdźcą, choć na innych polach są słabsi i zwykle przegrywają.

W tym kontekście używanie metaforyki wojennej może się okazać nawet niebezpieczne, bo sprzyja wrogości i przemocy, a od słów do czynów droga jest krótka.

Trzeba się więc zgodzić z Jadwigą Puzyniną, która pisze: «Problem etyki języka jest jednak ważny nie tylko z punktu widzenia aktualnych wypowiedzi wszelkiego rodzaju, ale też tego, co »odkłada się« w systemie danego języka i w masie tekstów, które poświadczają jakość kultury ludzi posługujących się w danej epoce tym językiem» [5]. Myśląc więc o etyce języka w dziennikarskich przekazach sportowych, nie myślimy tylko o moralności komunikacyjnej, ale także o stosunku do samego języka jako wartości naszej kultury, bo język to nie tylko środek komunikacji, to także element naszej tożsamości, od niego bowiem zależy jak myślimy o sobie oraz o otaczającym nas świecie. W tej perspektywie obowiązkiem dziennikarza jest dbałość o język, zaś obowiązkiem badacza języka ukazywanie wzorów kontaktu językowego spełniającego podstawowe wymogi moralne, zaś obnażanie wypowiedzi, które tych wymogów nie spełniają.

Językoznawstwo kognitywne i filozofia języka pełnią tu rolę zasadniczą. Modele kognitywne nadają bowiem kształt naszym doświadczeniom, wzbogacają naszą wiedzę o świecie, ale są też bardzo silnym narzędziem wpływu na nasze myślenie i działanie. Kiedy rozumiemy, jak są sygnalizowane i jak funkcjonują na poziomach konceptualnym i językowym, możemy uzyskać szerszą i głębszą perspektywę oraz lepsze zrozumienie prawideł rządzących otaczającym nas światem.

Bibliografia:

1. Jäkel O. (2003). Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu. Kognitywno lingwistyczna analiza metaforycznych modeli aktywności umysłowej, gospodarki i nauki. Przeł. M. Banaś, B. Drąg. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych «Universitas», ss. 366.
2. Krzeszowski T. (1999). Aksjologiczne aspekty semantyki językowej. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, ss. 94.
3. Lakoff G., Johnson M. (1988). Metafory w naszym życiu. Przeł. i wstępem opatrzył T. P. Krzeszowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, ss. 269.
4. Mazurkiewicz-Sokołowska J. (2010). Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym. Kraków: TAIWPN Universitas, ss. 261.
5. Puzynina J. Jeszcze raz o kulturze języka. // www.etykaslowa.pl (dostęp 12.03.2013).
6. Puzynina J., Pajdzińska A. (1996). Etyka słowa. // O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny. Red. J. Miodek. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, s. 260.
7. Ricoeur P. (2005). Refleksja dokonana. Autobiografia intelektualna. Przeł. P. Bobowska-Nastarzewska. Kęty: Wydawnictwo Antyk, s. 76.
8. Zygmunt A. E. (2011). Klagenfurt die Grunwald. Media o meczu Polska – Niemcy na Mistrzostwach Europy 2008. // Społeczne zmagania ze sportem. Red. Ł. Rogowski, R. Skrobicki. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 89–100.
9. Borussia – Bayern: remis po wielkich emocjach w Dortmundzie. // <http://eurosport.onet.pl/pilka-nozna/liga-niemiecka/borussia-bayern-remis-po-wielkich-emocjach-w-dortm,1,5486000,wiadomosc.html> (5.05.2013)
10. Real zgotował Borussii piekło, ale nie dostąpił raj. // <http://eurosport.onet.pl/pilka-nozna/liga-mistrzow/lm-real-zgotowal-pieklo-borussii-ale-nie-dostapil-raj,5484156,fotoreportaz-mini.html> (5.05.2013)

НАШІ АВТОРИ:

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка, дійсний член АПН України, м. Київ.

Пасічник Ігор Демидович, доктор психологічних наук, професор, академік Академії наук Вищої школи України, ректор Національного університету «Острозька академія», м.Острог.

Чепелєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, дійсний член АПН України, професор, заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Сікора Любомир Степанович, доктор технічних наук, професор кафедри автоматизованих систем управління Національного університету «Львівська політехніка», м.Львів.

Agnieszka Pawluk-Skrzypek, doktor, zakład terapii pedagogicznej, katedra edukacji i kultur y wydział nauk społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska.

Anna Dzikomska, doktor, zakład terapii pedagogicznej, katedra edukacji i kultur y wydział nauk społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska.

Marta Cywińska, doktor, zakład pedagogiki, katedra edukacji i kultur y wydział nauk społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska.

Monika Jurewicz, doktor, zakład terapii pedagogicznej, katedra edukacji i kultur y wydział nauk społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska.

Monika Żmudzka-Brodnicka, doktor nauk humanistycznych, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku

Teresa Zawojcka, doctor, zakład filozofii, katedra edukacji i kultur y wydział nauk społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska.

Балашов Едуард Михайлович, керівник відділу міжнародного співробітництва Національного університету «Острозька академія», м.Острог.

Біда Сергій Олександрович, докторант кафедри психології Харківського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом, м.Харків.

Бойко Ольга Валеріївна, ст. викладач кафедри психології Горлівського інституту іноземних мов, ДНВЗ «Донбаський державний університет», м Горлівка.

Василькевич Ярослава Зіновіївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ.

Волошина Вікторія Олександрівна, аспірант, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін, науковий співробітник Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія», м.Острог.

Гандзілевська Галина Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м.Острог.

Горбачевська Тамара Олексіївна, лікар відділення автоматизованої лабораторної діагностики Рівненського обласного клінічного лікувально-діагностичного центру ім. В. Поліщука, м.Рівне.

Довгальок Тарас Анатолійович, магістр, науковий асистент Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія», м.Острог.

Заболотна Наталія Михайлівна, ст. викладач кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород.

Іванюк Наталія Миколаївна, аспірант кафедри загальної та соціальної психології Волинського національного університету ім. Лесі Українки, м. Луцьк.

Костюченко Олексій Миколайович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри журналістики Національного університету «Острозька академія», м.Острог.

Коцюк Юрій Анатолійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри економіко-математичного моделювання та інформаційних технологій Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Кочубей Ольга Святославівна, викладач кафедри практики англійської мови та прикладної лінгвістики, Рівненський державний гуманітарний університет, м.Рівне.

Луцик Володимир Васильович, начальник відділу кадрів і наукової роботи Управління охорони здоров'я Рівненської обласної державної адміністрації, член Рівненського відділення Українського фізіологічного товариства ім. П.Г. Костюка, м.Рівне.

Малецька Тетяна Володимирівна, здобувач Інституту педагогіки НАПНУ, вчитель історії вищої кваліфікаційної категорії, «вчитель-методист» в Острозькому навчально-виховному комплексі «Школа І-ІІІ ступенів-гімназія», м.Острог.

Матласевич Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м.Острог.

Миронова Тетяна Юріївна, кандидат педагогічних наук з методики викладання іноземних мов, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Дніпропетровської державної фінансової академії, м.Дніпропетровськ.

Мотрук Раїса Василівна, асистент кафедри педагогічної та вікової психології, Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Никончук Наталія Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної та практичної психології, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир.

Паненкова Юлія Валеріївна, аспірант кафедри педагогічної і вікової психології, Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Плиска Юрій Святославович, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін, Національний університет «Острозька академія», м.Острог.

Рикун Альона Анатоліївна, пошукач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Романюк Володимир Леонтійович, кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету, завідувач лабораторії психофізіології та клінічної психології, керівник Рівненського відділення Українського фізіологічного товариства ім. П.Г. Костюка, м.Рівне.

Ткачук Ростислав Львович, кандидат технічних наук, доцент кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м.Львів.

Тюска Валентина Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культурології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Цип'яшук Марія Богданівна, аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м.Острог.

Ширяєва Тетяна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри англійської мови та літератури Національного університету «Острозька академія», м.Острог.

ЗМІСТ

С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник ДО ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ	3
Н. В. Чепелева ДИСКУРСИВНІ ЗАСОБИ САМОПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	7
Е.М. Балашов ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ	12
С. О. Біда ВСТУП ДО ТЕОРІЇ МІМІЧНИХ МАСОК: ЗНАЧЕННЯ АФЕКТИВНО-КОГНІТИВНИХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ	17
О. В. Бойко ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРИ ОКАЗАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ	22
Я. З. Василькевич КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ТВОРЧА ЗДІБНІСТЬ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ	25
Г.Б. Гандзілевська, Т.М. Ширяєва РОЗВИТОК КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ БІЛІНГВІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОДРАМИ	30
В.О. Волошина, Т.А. Довгалюк ІМПЛІЦИТНЕ ТАКТИЛЬНЕ РОЗПІЗНАВАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА МЕТАПАМ'ЯТТЄВИХ СУДЖЕНЬ ПРО ВІДЧУТТЯ ЗНАННЯ (FOKS) МЕТАПАМ'ЯТТЄВИЙ МОНІТОРИНГ ІМПЛІЦИТНОГО ТАКТИЛЬНОГО РОЗПІЗНАВАННЯ	34
Н.М. Заболотна ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕМПІРИЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ	42
Н.М. Іванюк ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ОСНОВІ СОЦІАЛЬНОЇ КАТЕГОРИЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ	47
О.М. Костюченко НЕВЕРБАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ	52
Ю. А. Коцюк КОГНІТИВНИЙ ДИСОНАНС ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ПЛАГІАТУ	56
О. С. Кочубей ЗАГАЛЬНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УСНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	62
Т.В. Малецька КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ХРОНОЛОГІЧНИХ ЗНАЬ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ	67
О.В. Матласевич ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОГО ПІДХОДУ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОЇ СПАДЩИНИ К.САКОВИЧА)	72
Т.Ю. Миронова КОГНІТИВНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ПЕРСПЕКТИВИ АНГЛОМОВНИХ АВТОРСЬКИХ ТЕКСТІВ	78
Р. В. Мотрук СИСТЕМА ДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ЇЇ САМОСПРИЙНЯТТЯ	82
Н.О. Никончук ЯК ПОПЕРЕДИТИ ФОРМУВАННЯ НЕГАТИВНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	87
Ю. В. Паненкова ЗАКОНОМІРНОСТІ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	95
Ю.С. Плиска ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ В КУЛЬТУРНІЙ ПАРАДИГМІ ВЧИТЕЛЯ	100
А.А. Рикун ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА ФАХОВОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА	104
В.Л. Романюк, В.В. Луцик, Т.О. Горбачевська БІОХІМІЧНІ СКЛАДОВІ КОГНІТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА	109
Л. С. Сікора, Р. Л. Ткачук, Г. В. Ткачук КОГНІТИВНІ КОМПОНЕНТИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ АГЕНТОМ В УМОВАХ ПОВ'ЯЗАНИХ З РИЗИКОМ	114

В. Б. Тюска ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КЛУБНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	118
М.Б. Цип'яшук ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ ЮРИСТА	127
М. Cywińska LITERACKI PORTRET NAUCZYCIELA W PROZIE POLSKIEJ 1918-1989 INPIRACJĄ DLA WSPÓŁCZESNYCH NAUCZYCIELI	134
A. Dzikomska NOWATORSKA FORMA DIAGNOZY PEDAGOGICZNEJ DLA POTRZEB NAUCZANIA DOMOWEGO Z WYKORZYSTANIEM TECHNOLOGII INFORMATYCZNEJ – STUDIUM PRZYPADKU	140
М. Jurewicz IMPLEMENTACJA PSYCHOLOGII KOGNITYWISTYCZNEJ W EDUKACJI MAŁEGO DZIECKA	149
A. Pawluk-Skrzypek ELEMENTY PSYCHOLOGII POZNAWCZEJ W TERAPII PEDAGOGICZNEJ	154
T. Zawojcka WOJCIECH DZIEDUSZYCKI – LVIV PIONEER OF CONTEMPORARY RESEARCH ON COGNITION	159
М. Żmudzka-Brodnicka WOJNA W DZIENNIKARSKIM PRZEKAZIE SPORTOWYM W UJĘCIU KOGNITYWNEJ TEORII METAFORY ...	164
НАШІ АВТОРИ	168

Збірник наукових праць

Наукові записки

Серія «Психологія і педагогіка»

Випуск 24

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 *Черуха Л. А.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,
власних імен, географічних назв та інших відомостей
відповідають автори.*

Формат 42х30/4. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура «TimesNewRoman». Наклад 100 прим.

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідectво про державну реєстрацію
РВ №1 від 8 серпня 2000 року.