



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія «Психологія і педагогіка»

Випуск 25

Острог – 2013

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

*Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 3 від 31 жовтня 2013 року*

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

Редколегія випуску:

Вербець В. В., доктор педагогічних наук.

Жуковський В. М., доктор педагогічних наук.

Засєкіна Л. В., доктор психологічних наук.

Максименко С. Д., доктор психологічних наук.

Матласевич О. В., кандидат психологічних наук (*відповідальний секретар*).

Москалець В. П., доктор психологічних наук.

Нісімчук А. С., доктор педагогічних наук.

Павелків Р. В., доктор психологічних наук.

Пасічник І. Д., доктор психологічних наук (*відповідальний редактор*).

Савчин М. В., доктор психологічних наук.

Хом'як І. М., доктор педагогічних наук.

Шугай М. А., кандидат психологічних наук (*заст. відп. редактора*).

Рецензенти:

Вірна Ж. П., доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Лісова С. В., доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Степана Дем'янчука.

Н 34

Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 25. – 192 с.

У збірнику висвітлені актуальні проблеми, пошуки та дослідження 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, teachers, 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 НаУОА, 2013

І. Д. Пасічник

МИСЛЕННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЇ

У статті коротко охарактеризовано поняття «геніальність», «обдарованість», «творчість», «креативність» та «творче мислення» з тим, щоб ілюстративно продемонструвати ведучу роль мислительної діяльності в їх функціонуванні. Розглянуто мислення як багатофункціональну складову свідомості індивіда. Також у роботі змістовно проаналізовано наукової підходи до вивчення мислення, його видів та операціональних та процесуальних особливостей.

Ключові слова: мислення, геніальність, обдарованість, творчість, креативність, творче мислення, пізнання, свідомість, мисленнєві дії та операції.

В статье кратко охарактеризованы понятия «гениальность», «одаренность», «творчество», «креативность» и «творческое мышление» с тем, чтобы иллюстративно продемонстрировать ведущую роль мыслительной деятельности в их функционировании. Рассмотрено мышление как многофункциональную составляющую сознания индивида. Также в работе содержательно проанализированы научные подходы к изучению мышления, его виды, операциональные и процессуальные особенности.

Ключевые слова: мышление, гениальность, одаренность, творчество, креативность, творческое мышление, познание, сознание, мыслительные действия и операции.

The article summarizes the concept of «genius», «giftedness», «creation», «creativity» and «creative thinking» in order to exemplarily demonstrate the leading role of intellectual activity in their functioning. Further, the author profoundly examines thinking as a multifunctional component of consciousness of an individual. Also a substantive analysis of scientific approaches to the study of thinking, its types, to operational and procedural features was presented in the work.

Keywords: thinking, genius, giftedness, creation, creativity, creative thinking, cognition, consciousness, mental actions and operations.

Загалом, мислення є складною багатофакторною структурою. Залежно від рівня узагальнення інформації, засобів, що використовуються для цього, новизни отриманих результатів, ступеня інтелектуальної активності вчені виокремлюють декілька видів і способів мислення. Формулюючи цю психологічну категорію, розмежуємо її з такими суміжними та взаємопов'язаними поняттями, як геніальність, обдарованість, творчість, креативність та творче мислення, оскільки розуміння цих характеристик допоможе нам повніше осягнути суть означеного питання.

Так, геніальність – це найвищий рівень розвитку здібностей (як загальних, інтелектуальних, так і спеціальних); результати діяльності особистості, які є основним досягненням людства на певних етапах розвитку суспільства.

Обдарованість розуміється як наявність у людини задатків до розвитку здібностей, що дозволяють їй успішно освоювати види діяльності, пов'язані з відповідними здібностями. Обдарованими є ті діти, в яких виявляються ті чи інші форми загальної чи спеціальної обдарованості. Обдарованість визначається не тільки вродженими задатками, але й великою мірою залежить від навколишнього середовища та специфіки діяльності.

Творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нових матеріальних та духовних цінностей, в якій суттєве значення належить уяві, інтуїції, неусвідомленим компонентам розумової активності, а також потребі особистості в самоактуалізації. Творчість у своєму функціонуванні комбінує когнітивні, емоційні та вольові аспекти, має процесуальний та особистісний аспект. Продукт творчості є результатом найвищої концентрації духовних сил, яку К. Станіславський позначив терміном «надсвідомість». Залежність науково-технічного прогресу від творчого процесу призводить до спроб його комп'ютерного моделювання в межах розвитку сучасних комп'ютерних технологій.

Креативність означає здатність до творчості, розуміється як потенціал, внутрішній ресурс людини, що виявляється в мисленні, спілкуванні, почуттях, окремих видах діяльності, визначається сприйнятливістю до нових ідей. Основна відмінність поняття креативності від поняття творчості полягає в тому, що креативність розглядається як певний специфічний стиль діяльності, в той час як творчість сама по собі є діяльністю. Креативність частіше, ніж творчість, пов'язують із когнітивними процесами; вона може бути зафіксованою об'єктивними методами. На сьогодні існують достатньо, надійні тести, які дозволяють визначити різні види креативності та її параметри. Про творчість ми цього сказати не можемо. Її неоднозначність та інколи ефемерність заважає виробити більш-менш об'єктивні критерії для її виміру, а ті системи оцінювання, які створені, до сьогодні містять велику частку суб'єктивності. У

дітей часто простежуються високі показники креативності, що, однак, не гарантує в майбутньому їх творчих досягнень, а тільки збільшує вірогідність їх появи за умови оволодіння необхідними творчими навичками та наявності високої творчої мотивації.

У психологічній науці, а також у логіці та філософії, виходячи з найновіших досліджень в цих галузях, прийнято чітко розрізняти особистісну креативність та особистісну творчість. Якщо внутрішні передумови, особливості когнітивної сфери та психологічні задатки забезпечують особистісну креативність та активність у пошуковій діяльності, то творча людина – та, що реалізує свій креативний потенціал. Отож, креативність є умовою творчої активності особистості.

Ми зупинилися на короткій характеристиці означених понять з тим, щоб ілюстративно продемонструвати ведучу роль мислительної діяльності в їх функціонуванні.

Тепер розглянемо мислення більш детально як категорію психологічну.

Традиційна психологія інтерпретує мислення як психічний процес завдяки якому в мозку людини відбувається узагальненість і опосередкованість відображення, при цьому відображаються не лише самі предмети, явища, властивості, а відображаються зв'язок і відношення між ними. Фактично це відображення можемо назвати понятійним, а отже, найскладнішою формою пізнання світу. У мисленнєвому процесі, на відміну від чуттєвого пізнання, за допомогою опосередкованих систем засобів (мислительні операції, мова, мовлення, простіші психічні процеси, знання, уявлення тощо) відбувається узагальнена процедура виділення суттєвих ознак і відношень у певні логічні структури, які, своєю чергою, семантуються в поняття.

Очевидно, що мислення оперує не тільки на рівні відчуттів та сприймань, але і на пам'яттєвих процесах (запам'ятовування, збереження, відтворення) на уявленнях і звичайно на емоціях. Однак ми спеціально наголосили, що мислення як опосередкований і узагальнений процес розглядає традиційна психологія. До речі, так його трактує традиційна філософія, логіка і фізіологія. Сучасна психологічна наука принципово намагається виділити в мисленні саме психологічний аспект, абстрагуючи його від теоретико-пізнавального та логічного.

Свого часу на виокремленні психологічних аспектів мислення наголошували такі корифеї психологічної науки, як Л. С. Вигодський, О. М. Леонт'єв, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, О. К. Тихоміров, О. В. Скрипченко тощо. Вони виділяли такі узагальнюючі положення щодо психологічної інтерпретації мислення:

Мислення є багатофункціональним, і кожна з цих функцій має досліджувати відповідна наука, але для психології є спеціальний аспект вивчення мислення.

Мислення є психічним процесом, а отже, проявляється в часі, просторі та динаміці.

Мислення є не тільки процесуальним, але й діяльнісним (орієнтувальньо-діяльнісним) (П. Я. Гальперін) і має розглядатися у взаємозв'язку цих двох підходів.

Мислення суб'єктивне, як і вся психіка людини, а також орієнтувальне. І якщо теоретико-пізнавальний і логіко-філософський аналіз дозволяє абстрагуватися від суб'єкта мислення (і це необхідно), то на рівні психології абстрагування від суб'єкта мислення втрачає свій психологічний зміст, адже мислить особистість, індивід, індивідуальність, людина, і саме вони і пізнають завдяки цьому навколишній світ і змінюють активно його. Це є своєрідне ядро інтелектуально-творчого потенціалу особистості, його динамічна складова.

Мислення тісно об'єднує всі психічні процеси в єдиний алгоритм, який ми по праву називаємо інтелектом. Саме інтелект дає здатність людині сконструювати особистісну парадигму світу, що, своєю чергою, відображає її суб'єктивне творення навколишньої дійсності, реорганізувати та розвивати свій індивідуальний особистісний досвід, що проявляється в особистісній взаємодії з навколишнім світом. Таким чином, мислення – це процесуально-пізнавальна діяльність, яка диференціюється залежно від видів, рівнів та характеру узагальнення, а також від динамічних характеристик самого суб'єкта, проблемності новизни та засобів відображення. Характерним в мисленні є те, і це на нашу думку найважливіше, що цей процес не є запрограмованим на суб'єктивному рівні, а в процесуальному прояві детермінація мислення динамізується, реалізується, твориться під час мислення, тому сама процедура мислення теж є процесом. Мислення як процес реалізується завдяки мислительним діям та операціям. Оперування об'єктами, предметами та їх властивостями – це оперування образами, уявленнями, поняттями. Зрозуміло, що всі ці уявлення, образи, поняття оформлені в певній мовленнєвій категорії, адже суб'єкт не оперує безпосередньо предметами та об'єктами і не вносить у них реальних предметних змін, а відображає їх ідеально, завдяки діяльності мозку.

Процес формування мисленнєвих дій, а вони є генезисом розумових дій, відбувається на основі взаємопереходів реальних, зовнішніх дій (П. Я. Гальперін) у внутрішні ідеальні й навпаки. Ці процеси відбуваються шляхом інтеріоризації та екстеріоризації. Опишемо один із варіантів формування розумових дій (поетапне формування) за П. Я. Гальперінім. Перша дія – це оперування з реальними предметами (зовнішня дія), поступово матеріальні предмети замінюються на символи матеріалізовані, а надалі про-

грамуються у вербальні знаки. Цікаво, що і сама вербалізація також проходить поетапно (говоріння, проговорювання вголос, проговорювання подумки, перехід до внутрішнього мовлення). Завдяки поетапній інтеріоризації дії набувають внутрішнього, розумового, мисленнєвого характеру, стають узагальненими, а отже, поступово переносяться з одного матеріалу на інший, з часом набирають згорнутого характеру і стають автоматизованими. Між мисленнєвими діями й операціями існують постійні взаємопереходи, а саме з ускладненням діяльності операції набирають форми дії і з автоматизмом дії стають операціями. Загальноприйнято вважати, що мисленнєва задача розв'язується з допомогою мисленнєвих операцій, таких як: аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, порівняння, узагальнення, класифікація і систематизація. Дехто вважає, що пізнання розпочинається з порівняння, однак найсуттєвіші ознаки все-таки визначаються з допомогою попереднього аналізу й синтезу. Аналіз передбачає синтез і, навпаки, синтез передбачає аналіз. Саме ця єдність і взаємозв'язок дали підстави С. Л. Рубінштейну ввести поняття «аналітико-синтетична діяльність мислення», або «аналіз через синтез», завдяки чому виникає можливість ввійти в розуміння глибини предмета або явища, зрозуміти його усі характеристики, розкрити взаємозв'язки та синтезувати ці взаємозв'язки з метою подальшого пізнання їх сутності. Л. С. Рубінштейн зазначає, що «правильний аналіз будь-якого цілого завжди є аналізом не тільки частин, елементів, властивостей, а й їхніх зв'язків або відношень. Тому він веде не до розриву цілого, а до його перетворення. Але це перетворення цілого, нове співвідношення виділених аналізом компонентів цілого і є синтез. Отже, і аналіз, і синтез дають пізнання елементів і частин, властивостей предметів та явищ у їхньому взаємозв'язку. Геніальність Л. С. Рубінштейна в тому, що він продемонстрував нерозривність, нерозчленованість, єдність процесу пізнання через аналіз і синтез, а отже, реалізацію мисленнєвої процедури через вичерпний зміст з об'єкта пізнання. Гносеологія демонструє невичерпність і нескінченність об'єкта пізнання, однак сам процес стає реальним і осмисленим, а також поглиблено пізнаним і зрозумілим завдяки саме мислительним операціям і зокрема аналізу та синтезу. Свого часу теорія Л. С. Рубінштейна була революційною у психології мислення як реального процесу, що реалізується суб'єктом пізнання.

Однак бурхливий розвиток психології мислення, особливо у 20-ті роки дає нове розуміння, нові підходи, нове тлумачення цього психічного процесу, зокрема як динамічного явища породження смислів, цілей, оцінок, мотивів, потреб, особистісних можливостей.

Мислення завжди було предметом дискусій, завдяки чому у психології розвинулись різноманітні школи (напрями). Зупинимся спочатку на традиційних школах. Асоціативний (асоціанізм) напрям передбачає принцип асоціації, тобто тимчасових нервових зв'язків (за схожістю, подібністю, контрастом, часовою та просторовою близькістю, за причинністю, за властивістю, за словесно-логічною спрямованістю тощо), які розглядаються як некеровані зв'язки уявлень-образів, і саме це є єдино реальним мислительним процесом. Мислительний процес розглядається асоціаністами як процес накопичення асоціацій, а саме мислення тлумачиться як образне. Представники цього напрямку звели мислення до репродукування ідей, а тому цей напрям ще називають теорією репродуктивного мислення. Природньо, що заперечувати категорично теорію асоціаністів не варто, але і вважати її ключовою щодо всієї різноманітності психічної діяльності людини було б неправильно.

Психологи Вюрцбурзької школи (О. Кюльне) досліджували мислення як внутрішню дію (акт), але саме дослідження зводилося до самоспостереження, інтроспекції, бачення відношень, характеру відчуттів. На противагу асоціаністам представники Вюрцбурзької школи заперечували мислення як оперування образами, проте стверджували, що це оперування категоріями. Позитивним у названому напрямі є те, що мислення вперше почали розглядати як процес розв'язування задач, при цьому виділялися два основні компоненти задач: «детермінуюча тенденція та уявлення про мету». Завдяки цим компонентам мислення набуває цілеспрямованого, систематизованого характеру. Варто зазначити про найбільш яскравого представника цієї школи, а саме О. Зельца, який розглядав мислення як реалізацію інтелектуальних операцій.

У процесі розв'язування задачі створюється проблемний комплекс і саме в ньому вичленяється відома, роль невідомого та шуканого, система взаємовідношень між ними, а незавершеність цього комплексу і є, на думку О. Зельца, проблемністю. Завдяки саме О. Зельцу у психології мислення з'явилося поняття антиципації, тобто своєрідного передбачення, а точніше передчуття, уявлення про те, що шукається завдяки своєрідному відношенню до все відомого.

Представники гештальтпсихології пішли далі від представників Вюрцбурзької школи і досліджували процес розв'язування задач як переструктурування проблемної ситуації, у зв'язку з чим предмети проявляють інші, нові властивості, зв'язки, сторони відношення.

Гештальт – це своєрідне цілісне утворення, що передбачає конкретизовані дії та кроки суб'єкта.

Біхевіоризм, або ще його називають психологією поведінки, звів мислення до особливої поведінкової сфери і не оцінював мислення як процес. Розвиваючи теорію біхевіоризму, його представники поряд з основним компонентом цієї теорії, а саме «стимул-реакція», ввели проміжну змінну «пізнавальна активність особистості як суб'єкта поведінки».

Психоаналіз, на відміну від біхевіористів, першочергово у мисленні виокремив боротьбу мотивів та проблеми, що пов'язані з цією боротьбою. Сновидіння трактувалися представниками цієї школи як специфічний вид образного мислення, що мимовільно динамізується уві сні. Пізніше до названої школи почали зараховувати і концепцію аутистичного мислення, що демонструє відхід від реальності, перевагу ефективних потреб у мотиваційній сфері мислення.

Зрозуміло, що аналізуючи різноманіття шкіл, які досліджували мислення, на чільне місце варто поставити теорію інтелекту Ж. Піаже. Названа теорія включає два аспекти: науку про функцію інтелекту й науку про певні етапи інтелекту. Функціональні інваріанти, або головні функції, це адаптація та організація. Асиміляція й акомодация – це ті складові, які ілюструють адаптацію. Асиміляція – це відображення суб'єктом в об'єкті пізнання його відповідних характеристик. Якщо не об'єктивний світ ставить до суб'єкта пізнання певні вимоги, то суб'єкт пристосовується до них, і це буде акомодация. Зміна суб'єкта пізнання відбувається в процесі накопичення індивідуального досвіду та в процесі самої пізнавальної активності.

Видатний швейцарський вчений Ж. Ж. Піаже, досліджуючи накопичення індивідуального досвіду, ввів нове поняття, яке характеризує цей досвід, а саме – пізнавальна структура. Акти поведінки, що взаємодіють між собою і створюють схеми послідовності, Піаже охарактеризував як пізнавальні структури, при цьому і акомодация, і асиміляція перебувають у стані незбалансованої або збалансованої рівноваги. Досліджуючи стадії розвитку інтелекту, Піаже вводить такі стадії, як сенсомоторний інтелект (від 0 до 2 років), мислення доопераційне (від 2 до 10 років), конкретні операції (від 7–8 до 11–12 років), і закінчується ця своєрідна інтелектуальна періодизація станом формальних операцій. Ступінь розвитку інтелекту потрібно розуміти, згідно з Піаже, як ступінь розвиненості системи операцій. Під операціями, відповідно до Піаже, варто розуміти внутрішню дію, генетичним першоджерелом якої є зовнішня, опредмечена дія. Однак у процесі засвоєння зовнішня предметна дія набуває згорнутого, автоматизованого характеру і лише тоді оперує не реальними предметами, а їх образами, символами, знаками. Сучасна психологічна наука дає різноманітні трактування мислення, як психічного процесу, що приводить до думки про варіативність і неоднорідність названого феномену. Традиційно всі психологи першопочатково виділяють мислення за формою: практично або наочно-дійове, наочно-образне, або просто образне і словесно-логічне, ще його називають і теоретичним, і дискурсивним, і вербальним, і поняттєвим тощо.

І філогенетично, і онтогенетично названі види мислення розвиваються у запропонованій послідовності. Коли безпосередньо, в процесі діяльності, розв'язується та чи інша мисленнєва задача, то це буде наочно-дійове мислення. Тобто, коли розумова діяльність ще оперує предметами в реальному світі (предметно-практична), це і буде початковий розвиток мислення людини, і саме це є початком мислительної діяльності дитини людини. У цей період дитина починає оволодівати предметною діяльністю, це є зовнішні дійові спроби засвоєння відношень між предметами, визначити вплив одного предмета на інший, привласнюються засоби використання та маніпулювання з предметами. Набуває особливої ваги оволодіння опосередкованими діями із застосуванням знарядь, засобів, предметів. У процесі повторення практичних дій накопичується досвід оперування цими діями і вже відповідає потреба оперувати предметами, а з'являється інший, більш високий рівень мислення – оперування образами. Цей складний процес переходу від маніпулювання предметами до мисленнєвих операцій називають інтеріоризацією. Саме завдяки інтеріоризації з'являється новий вид мислення – наочно-образне. Таким чином, у мисленні дитини виникає одна з найважливіших фінацій – функція знаку, коли певні дії та речі використовуються у процесі визначення інших дій та речей, тобто є їхніми заміниками.

Дослідження Т. Косми, Л. А. Венгера, показали, що дитина першопочатково користується заміниками дій та предметів і таким чином усвідомлює зв'язок між позначеннями і їх реальними характеристиками. Як у молодших школярів, так і в дошкільників наочно-образне мислення є безпосереднім і завжди опирається на їх сприймання. Вони не абстрагуються від суттєвих ознак предмета, і саме це становить відомий в науці феномен Піаже. Так, якщо на очах у дитини поставити однакової за об'ємом, але різні за розміром посудини, то на мислення дитини впливатиме не об'єм, а розмір, а отже, відповідно відобразатиметься поняття «більше-менше». Дитина в певному віковому періоді не може лише з допомогою наочних образів діяти правильних висновків та узагальнити. В системі інтелекту дорослої людини образне мислення включається в послідовність вербального та наочно-дійового, і саме це дає можливість успішно реалізувати ту чи іншу діяльність. Образ завжди пов'язаний з пам'яттю, він є різноманітним, аніж логалізоване пізнання, сконцентроване в понятті, в ньому зафіксовані певні почуття та емоції, без яких неможливо виконувати скажімо мистецьку, музичну діяльність тощо. Фактично образне мислення здійснює зміну образів уявлень, перетворює їх через специфічні зв'язки дійсності. Досить ґрунтовно у психології досліджено візуальне мислення, що асоціюється з візуальними, зоровими образами. Однак основним видом мислення дорослої людини вважається словесно-логічне. Цей вид мислення передбачає оперування поняттями, логічними конструкціями, судженнями, умовиводами і, звичайно, мовними засобами. Теоретичне мислення починає розвиватися в підлітковому віці, однак за умови спеціального навчання, щоб уникнути його формування

в псевдопоняттях. Хоча психологи підкреслюють переваги вербального мислення дорослої людини, пояснюючи це наявністю вербальної культури тобто книги, преса, вербальна комунікація, однак все частіше і частіше зазначається вплив комп'ютерної техніки на мислительну діяльність, де вербальні характеристики набувають іншої спрямованості, іншого характеру, іншої знаковості тощо. Немає сумніву, що людина оперує поняттями з допомогою слова, вона встановлює зв'язки, загальні закономірності створює узагальнені поняття, але не завжди слово може передати багатство музичного образу, символічного мистецтва тощо.

У психологічній науці часто має місце дихотомічна, парна класифікація видів мислення. Так, психолог В. В. Давидов розрізняє емпіричне і теоретичне мислення. В основі цих видів лежать відповідні узагальнення й абстракції. Емпіричне узагальнення – це не просто порівняння окремих властивостей та якостей предметів і явищ, але й виділення при цьому схожих, однакових, формально-загальних ознак, що ритмічно повторюються. Формально-загальні ознаки ототожнюються з суттєвими, абстрагуються від інших (несуттєвих) ознак і проектується в слово, тобто у вербальний образ. Такий шлях мислительної діяльності призводить до емпіричних понять, у яких фіксуються емпіричні значення, але вони не відображають сутності предметів і явищ. Емпіричне мислення виділяє родо-видові зв'язки предметів і об'єднує їх у різноманітні класи та категорії, і це є головна його функція. З метою виявлення внутрішньої єдності цілого в процесі аналізу певної цілісної системи застосовують теоретичне, змістовне абстрагування та узагальнення. На основі теоретичного узагальнення й абстрагування формуються теоретичні поняття, з допомогою яких відображаються об'єкти та засоби мисленнєвої побудови, відтворюється цілісна їх система. З допомогою змістовного мислення відображаються опосередковано не тільки зовнішні схожості або відмінності предметів та явищ, але й розкривається їх внутрішня сутність.

Планування, змістовна рефлексія і теоретичний аналіз – це ці складові, які були виділені в теоретичному мисленні у психологічних дослідженнях В. В. Давидова. Саме теоретичний аналіз дає змогу абстрагуватися від зовнішніх несуттєвих особливостей предметів та явищ і виділити внутрішню найсуттєвішу основу властивостей цих предметів і явищ. У навчальній діяльності необхідно навчатися знаходити загальні принципи (алгоритми) побудови задач і загальні способи їх розв'язання. Ці узагальнені принципи формуються на прикладі 1–2 задач і потім переносяться на цілий клас таких задач. Власні дії та пошук їх змістовних засад забезпечує змістовна рефлексія, саме вона допомагає людині в пошуку та мисленнєвому аналізі власних дій, при цьому зважаються засоби та способи, що відповідають умовам задачі й особливостям її структури.

Мисленний план дій (або його називають внутрішнім), мисленне експериментування і планування проявляється у здатності подумки проводити пошук, будувати систему дій, що відповідають оптимальним діям і умовам задач. Планування, без використання зовнішніх умов, забезпечує мисленнєву зміну умов завдання, щоб виявити суттєві відношення, шляхи досягнення мети, співвідношення кінцевих і проміжних результатів та цілей, на відміну від емпіричного мислення, де здійснюється лише покрокове планування, та перевіряється методом спроб і помилок. У психології розрізняють також теоретичний і практичний інтелект, або практичне і теоретичне мислення. Відповідно до типу розв'язуваних задач та відповідних структурних і динамічних особливостей і виділяють названі види мислення. Зрозуміло, що практичне мислення – це розв'язування практичних задач, або практичних ситуацій. Складання схем, проектів, планів, формулювання мети, тобто реальне перетворювання дійсності, – все це забезпечується практичним мисленням, тобто це є мисленнєвий акт, завдяки якому відбувається практично-ефективний результат.

Особливим типом практичного мислення є оперативне мислення, яке притаманне операторам великих систем управління, що працюють в екстремальних напружених умовах. Оперативне мислення допомагає розв'язати практичні задачі на базі моделювання оператором об'єктів діяльності, на основі чого формується модель наступного плану дій і завдяки чому досягається мета. В оперативному мисленні чітко детерміновані такі характеристики, як часові рамки, прийняття рішення і його виконання, єдність процесів сприймання і осмислення ситуації тощо. Зрозуміло, що оперативне мислення вимагає інтенсивного за величиною емоційно-вольового напруження, яке пов'язане з переживанням відповідальності за рішення, що приймається. Особливою характеристикою оперативного мислення є надзвичайно велика кількість і значущість операцій декодування, що значною мірою притаманне і практичному мисленню. Оператор працює, як правило, з закодованою, закритою інформацією, він не може сприймати безпосередньо стан системи, що підлягає управлінню, адже вся інформація надходить у вигляді інформаційної моделі і все це вимагає великої мисленнєвої активності оператора. Якщо інтелект оператора, умовно, пов'язаний з вольовими зусиллями, то саногенне та патогенне мислення пов'язане з емоціями та переживаннями. Мисленнєва регуляція емоцій та почуттів, активний вплив на ефективну сферу людини здійснюють названі види мислення. Деякі психологи (Ю. М. Орлов) вважають, що емоції є продуктом розуму, а отже, від розумової поведінки залежить вплив негативних емоцій на психіку, вважаючи, що емоція є згубною і стресогенною, якщо вона опановує людину і керує її поведінкою. Ймовірність виникнення психічних розладів, посилення стресу, напруженості може посилюватися і підвищуватися під час патогенного мислення, адже його змістом є думки, роздуми,

всі уявлення, пов'язані з образою, заздрістю, соромом, страхом, ревнощами, невдачою та іншими негативними емоційними переживаннями особистості. Потрібно враховувати, що патогенне мислення проявляється при абсолютній свободі уяви, відсутності гальмівних механізмів над перебігом думок та образів, відсутності рефлексивного аналізу власного мислення і неусвідомленості таких операцій розуму, які породжують емоцію. Патогенне мислення може бути в межах норми, але може проявити певні характеристики, що породжують розлади психіки і є свідченням патологічних відхилень.

Саногенне мислення як обернене до патогенного сприяє подоланню негативних емоцій і допомагає психічному оздоровленню людини. У процесі цього мислення відбувається своєрідна рефлексія відокремлення власних переживань від себе, спостереження за ними, відбувається активний зв'язок особистості зі світом образів, планування ситуацій, виокремлення стресових ситуацій на тлі спокою і концентрації уваги. Аналіз мисленням природи страху, сорому, образи тощо, своїх психічних станів в цілому, розвиток психічної культури людини – це і є основні характеристики саногенного мислення.

Названий тип мислення є важливою складовою інтелекту людини та відіграє важливу роль у вирішенні внутрішніх, власних особистісних проблем. На нашу думку, саногенне мислення є одним із підвидів більш широкого поняття, а саме позитивного мислення (М. Мольц).

Постійне підкріплення і підтримка позитивного образу «Я» внаслідок успішних вчинків, життєвих успіхів, дає можливість не руйнації власного «Я» в разі невдачі або якихось помилок у поведінці, діяльності, житті, а навпаки, відбувається узгодження всіх наших дій, почуттів і вчинків із позитивним відображенням. Згідно з принципами позитивного мислення, людина завжди здатна змінити уявлення про себе, сконструювати цілісний, позитивний «Я»-образ, з метою приведення життєвих проблем до цього образу. Тоді психотравмуючі проблеми, узгоджуючись з образом, розв'язуються легко без усвідомлення великих зусиль. Однак без творчого механізму, без творчого мислення, творчої уяви неможливо створити й підтримати позитивний образ власного «Я».

У ході мисленнєвої діяльності створюється її продукт, який за ступенем новизни відносно вихідних знань суб'єкта розрізняють як продуктивне (творче) і репродуктивне мислення. Зрозуміло, що творче мислення з творчою уявою є основою людської творчої діяльності, джерелом інновації у всій різноманітності цієї діяльності, адже продукт людської діяльності у своїх якісній визначеності завжди двозначний: з одного боку, він виступає носієм певної природної якості в певній системі матеріальних об'єктів, з іншого – виступає носієм специфічної якості самої діяльності, що проявляється в деякій системі суспільних відносин.

Існує думка, що будь-яке мислення є продуктивним, творчим процесом, який завжди відкриває і прогнозує щось суттєво нове. Такої думки дотримується, зокрема, А. В. Брушлінський. Його обґрунтування пов'язане з розумінням функції психічного як відображення безперервних змін зовнішнього світу, які неможливо заздалегідь і цілком передбачити. Якщо творче мислення (як компонент творчої діяльності) характеризується створенням суб'єктивно нового продукту (ідей, вирішень задач, підходів до проблемних ситуацій у суспільних стосунках, у вмінні спілкуватися з іншими, в експериментуванні, в будь-якій сфері знання, науки, мистецтва), що супроводжується появою особистісних новоутворень, то креативне мислення – це здатність «думати по-новому», потенціал творчого мислення, його характеристика, що за своєю суттю є специфічним стилем мислення, описує його індивідуальні особливості, визначає характер творчого процесу. Цей вид мислення є в основі вміння аналізувати проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити пропозиції прогноуючого характеру, виявляти та формулювати суперечності тощо. Для повноти визначення креативне мислення протиставляється адаптивному та асоціюється з виникненням ідеї. Тоді як власне втілення ідеї – це вже завдання творчого мислення. У поняття «креативне мислення» входить вміння знаходити оригінальні, вільні від стереотипів вирішення різноманітних задач, досягати результату з найменшими енерговитратами та більшою радістю, розуміти «множинність» першопричин і наслідків ситуацій, вчинків і рішень. У креативному мисленні взаємодіють такі процеси, як комбінування, аналогізування, виявлення нових зв'язків та перенесення функцій з одного об'єкта на інший. Особистість з таким стилем мислення не тільки готова до змін у технологіях, але й, навпаки, розглядає їх як можливість отримати життєво необхідне моральне задоволення від вирішення інтелектуальних завдань, що виникають. Креативне мислення позбавлене однозначності, визначеності щодо результату самого процесу, йому притаманна варіативність, комбінаторність, імпровізація, ігрове розширення.

Нарешті, дослідження на межі психології й психіатрії, необхідність вирішення психотерапевтичних проблем, якими, на жаль, так насичене сучасне життя, дали поштовх до ще одного поділу видів мислення на реалістичне й аутичне. Перше спрямоване на зовнішній світ, відображає його й керується його реальними законами, а друге майже не залежить від дійсності, логічних законів і керується не ними, а бажаннями людини, або, інакше, її афективними потребами. Під афективними потребами розуміють звичайно прагнення людини отримувати насолоду й уникати неприємних переживань. Ослаблення логічного мислення приводить до переваги аутичного, з іншого боку, аутичне мислення в дитини є природним, а логічне, як уже зазначалося, набувається завдяки досвідові.

Що таке мислення з конкретно-психологічного боку, тобто в плані його виявлення, діагностики,

розвитку і тренінгу? На це питання можна відповісти однозначно: мислення – це процес розв’язування задач. Таке трактування спирається на основні здобутки прикладних досліджень мислення.

Як у теоретичному, так і в практичному мисленні задача визріває з проблемної ситуації. Виявлення проблемної ситуації, перехід її у сформульовану проблему й далі – в задачу – процес неоднозначний і непрямолінійний.

Сучасні підходи до окресленої нами проблеми свідчать – якщо психологічна структура мислення розкриває на базі психологічної структури свідомості процес формування ще однієї вищої психічної функції – мислення, то гносеологічна його структура окреслює лише сферу функціональних зв’язків мислення в системі свідомості, тобто сферу зовнішню щодо мислення як такого, а тому закономірно, що внутрішня форма мислення у зовнішньому його прояві до себе самого уявляється як щось недосяжне, позатеоретичне та водночас – безпосередньо дане інтуїцією.

Перетворення об’єкта свідомості в предмет мислення має у своїй основі складну взаємодію зовнішньої, предметно-знаряддевої і внутрішньої, духовної, психічної, ідеальної сторін діяльності людини.

Поєднання операціональних характеристик протилежних сторін діяльності є необхідною і достатньою умовою перетворення гетерогенних комплексних зв’язків образів-значень у гомогенні понятійні зв’язки значення-конструкти. Образність виокремлюється з предмета мислення, однак психологічно достовірний образ залишається фоном і носієм конструкту для свідомості. Отже, фоном і конструктом для мислення стає розуміння-смысл. Саме це і визначає сферу функціональних зв’язків мислення в системі свідомості, коли неповнота пізнавального акту замінюється повнотою акту розуміння. Як вже зазначалося, мислення реалізує пізнавальну функцію особистості. Сфера її визначення в мисленні збігається з процесом перетворення значення в поняття. Сфера існування пізнавальної функції задається процесом перетворення поняття в знання, а цьому повністю відповідає така наукова структура, як раціональність. Сфера раціонального в мисленні утворюється накладанням проєкцій психологічної і логічної структур. В одній проєкції психологічні знання перетворюються в значення, тобто знання включаються у психологічну будову свідомості. У другій проєкції логізація знань у формі понять включає їх у логічну побудову мислення.

Таким чином, на основі здійсненого теоретичного аналізу можемо підсумувати, що мислення як когнітивний аспект творчої діяльності є постійним супутником та передумовою гармонійного розвитку людини впродовж усього її життя.

Отже, мислення з психологічного погляду – це одна з функцій свідомого відображення, що продукує знання, які як продукт суб’єктивної діяльності входять до її будови, змінюючи характер реалізації інших психічних функцій – внутрішнього і зовнішнього мовлення, сприймання, пам’яті, уяви, свідомості в цілому.

Опосередкована знаннями система вищих психічних функцій забезпечує оптимальні варіанти адаптації індивіда до наявних форм діяльності та спілкування. Водночас мислення саме є діяльністю і спілкуванням, процесом творення знань. Як значення, знання зумовлюють безперервні зміни форм внутрішньої, суб’єктивної діяльності і як поняття – знання стають передумовою безперервної зміни форм зовнішньої матеріальної діяльності.

Отже, психологічна структура мислення в її динамічній єдності свідомості як органічної цілісності та суперечностей між характером діяльності та її природними передумовами має бути у формі внутрішніх суперечностей самої діяльності. Психологічна теорія діяльності ізоморфних інтелектуальних та предметних структур дає можливість побудови психологічної структури мислення у вигляді проєкцій динамічної системи відношень, які пов’язують різноманітні рівні та способи організації діяльності в органічну цілісність.

Література:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М., 1934. – С. 45–60
2. Загальна психологія : навч. посібник / П. А. М’ясоїд. – К. : Вища школа, 2000. – С. 150–220.
3. Костюк Г. С. Мислення і його розвиток. Про психологію розуміння // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – С. 17–20.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник / С. Д. Максименко. – Видання 2-ге, перероблене та доповнене. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – С. 58–72.
5. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М., 1994. – Кн. 1. – С. 28–60.
6. Психология : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 1999. – С. 324–390.
7. Тихомиров О. К. Психология мышления : учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 48–120.
8. Курята Ю. В. Креативне мислення як чинник соціалізації дітей молодшого шкільного віку / Ю. В. Курята // Рукопис кандидатської дисертації. – Острог, 2008. – С. 83–85.
9. Теремілов О. Ф. Логіка математичного мислення / О. Ф. Теремілов. – Л., 1987. – С. 29–64.

УДК 28.23.23

В. М. Александровська

ІМАГІНАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ НЕГАТИВНОЇ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ СФЕРИ ВАЖКИХ ПІДЛІТКІВ

У статті розглянуто відносини між ідеальним образом, психічними репрезентаціями, важкими підлітками. Подано основні дефініції цих понять відповідно до наукової літератури й інтерпретацій. Досліджено причини формування негативних ідеальних образів, їх зв'язок із рівнем розвитку сімейної культури.

Ключові слова: ідеальний образ, психологічна репрезентативність, проблемні підлітки, гештальт-якості, соціально-психологічні детермінанти, сімейна культура.

В статье рассмотрены отношения между идеальным образом, психическими репрезентациями, трудными подростками. Поданы основные дефиниции этих понятий в соответствии с научной литературой и интерпретациями. Исследованы причины формирования негативных идеальных образов, их связь с уровнем развития семейной культуры.

Ключевые слова: идеальный образ, психологическая репрезентативность, проблемные подростки, гештальт-качества, социально-психологические детерминанты, семейная культура.

Ideal image of the psychical representation of the troubled teens. This article considers relations between ideal image, psychical representation and difficult of troubled teens. Author gives the main definitions of these concepts in adequate, with scientific literature and interpretations. Article shows the reasons of form negative images their relations with the level of development family culture

Keywords: ideal image, psychological representation, troubled teens, Gestalt quality, socio-psychological determinants, family culture.

Актуальність проблемних підлітків у будь-якому суспільстві в усі часи виступала на передній план суспільного та індивідуального розвитку. У нашому дослідженні ми об'єднали в єдиний концептуальний вузол три питання: а) проблемні підлітки; б) їх психічна репрезентація в суспільстві; в) ідеальний образ як вихідна детермінанта перших двох аспектів особистості проблемного підлітка. Дослідження проблемних підлітків проводилося в м. Донецьку нашими колегами. Їх робота в цілому підтвердила нашу основну гіпотезу про зв'язок індивідуальних проблем підлітка з їх психічною репрезентацією і ідеальним образом, включаючи слабо сформульовану «Я» – концепцію особистості. У зв'язку з цим мета нашого дослідження – на дефінітивному рівні представити вищеподаний системний комплекс розглянутої нами проблеми. Завдання роботи – довести соціальну затребуваність практичного вирішення цього комплексу питань.

Логіка викладу матеріалу вимагає подати визначення основних аспектів проблеми, тому ми почнемо своє дослідження з їхніх позначення. Проблемні підлітки – це, як правило, учні. Донецькі психологи зазначають, що «проблемні учні... бувають двох типів – важковиховувані і просто визначаються як «важкі». Важковиховуваними є ті, хто є за рамками стандартних навчальних вимог до особистості учня, проте залишився в діапазоні соціальної норми поведінки. Важкими прийнято називати тих, хто «просунувся» у своїй «проблемності» до рівня антигромадських і протиправних дій». При цьому, як зазначають автори, на відміну від поняття «важковихованість», визначення «важкий» відображає закріплені в ньому поняття про соціально небезпечну поведінку і передбачає набір цілком реальних соціотипичних особливостей і рис особистості, які, крім усього іншого, усвідомлюються і самими учнями. У наукових колах подібна поведінка визначається як девіантна або делинкветна» [3, с. 3]. І далі: «У позначеному контексті «важковиховуваними» автори книги вважають таких дітей і підлітків, поведінка яких передбачає не завжди усвідомлюване самою дитиною опір виховному впливу, причому внаслідок різних причин: порушень соціальної адаптації, зважаючи на обтяжений медичний анамнез та культурні депривації розвитку дитини, відхилень у формуванні характеру, функціональних особливостей нервової системи, онтогенетичної специфіки розвитку пізнавальних і вольових процесів, особистісних девіацій» [3, с. 4].

Ці висновки психіатрів та медичних психологів підтвержені дослідженнями, проведеними на нашій соціально-гуманітарній кафедрі і виведені в багаторівневу модель розладів афективного спектру важких підлітків із їх психосоціальним статусом. За основу ми взяли дослідження російського вченого А. Холмогорової [1, с. 15]. Подаємо матеріал у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Багаторівнева психосоціальна модель розладів афективного спектра

Рівні	Чинники розладів афективного спектра	Традиції психотерапії та психології
Макросоціальний	Патогенні та конфліктні цінності сучасної культури	Соціальний психоаналіз (К. Хорні)
Сімейний	Травматичний досвід Ненадійна прив'язаність Дисфункції сімейної системи	Психодинамічна (З. Фрейд) Теорія прив'язаності Д. Боулбі Системно орієнтована сімейна (С. Мінухін, М. Боуен)
Особистісний	Негативне мислення, дисфункціональні переконання Негативна Я-концепція, відмова від відповідальності Витіснена агресія, негативна самооцінка, алекситимія Порушення рефлексивної регуляції мислення і поведінки	Когнітивно-біхевіоральна (А. Бек, А. Елліс) Екзистенційно-гуманістична (К. Роджерс, Р. Мей) Психодинамічна (К. Абрахам, З. Фрейд, Д. Якобсон, П. Сифнеос) Дослідження мислення (М. Алексєєв, В. Зарецький, Б. Зейгарник, А. Холмогорова)
Інтерперсональний	Нездатність до кооперації Деструктивні стратегії міжособистісних відносин Комунікативні дисфункції, дефіцит соціальних навичок Дефіцит усвідомлення, активності й вибірковості у відносинах	Індивідуальна психологія А. Адлера Соціальний психоаналіз (Г. Саллівен, К. Хорні) Інтерперсональна психотерапія Г. Клермана Психологія відносин В. М'ясищева, особистісно-реконструктивна психотерапія Б. Карвасарського, Г. Ісуріної, В. Ташликова

Що стосується психічних репрезентацій, то ми знаходимо їх визначення в роботі С. Е. Полякова «Феноменологія психічних репрезентацій». Автор вважає, що «психічна репрезентація зазвичай виникає спонтанно, самостійно і мимоволі, тобто без цілеспрямованої участі в цьому процесі людської волі. До психічних репрезентацій належать всі наші психічні явища, які репрезентують нам, наприклад, навколишній світ і нас самих у ньому. Їх можна назвати «природними» психічними репрезентаціями» [4, с. 70]. Ми погоджуємося з С. Е. Поляковим у цьому питанні, але зауважимо, що негативна когнітивно-поведінкова сфера підлітків, як правило, супроводжується ще й іраціональним мисленням та неадекватним представленням. Цей факт нами подано в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Характеристика типів ірраціонального мислення проблемних підлітків

Типи	Характеристика ірраціонального мислення
1. Вибірче абстрагування	підліток довільно вибирає ситуацію з життєвого контексту і на її основі узагальнює та інтерпретує весь свій життєвий цикл (онтогенез)
2. Довільне судження	підліток доходить висновків на основі чуток, домислів, думок і навіть суперечливих доказів
3. Понад узагальнення	з одного аспекту ситуації (дій однієї кафедри, викладача) підліток виводить необґрунтований загальний висновок (про вищий навчальний заклад, про всі кафедри, всіх викладачів)
4. Перебільшення і зменшення	підліток схильний перебільшувати негативні аспекти ситуації і применшувати позитивні
5. Персоналізація	підліток розглядає неприємні зовнішні події як спрямовані проти нього (хоча такого зв'язку немає)

На думку С. Є. Полякова, «психічна репрезентація – це часто не стільки підміна у свідомості однієї психічної сутності іншою (образу сприйняття об'єкта поняттям, що позначає об'єкт, наприклад), скільки уявлення у свідомості у формі особливого психічного явища (образу сприйняття, наприклад), якогось незрозумілого і недоступного свідомості елемента фізичної «реальності в собі». Так, візуальні образи Ейфелевої вежі або Московського Кремля репрезентують якісь «речі в собі», які тільки так і можуть бути представлені в людській свідомості в зоровій модальності. Ці репрезентації тому не можна називати моделями, оскільки у фізичній реальності немає в аналогічному вигляді того, що вони, як прийнято вважати, моделюють у свідомості». І далі: «Правильніше сказати, що психічні репрезентації не моделюють, а первинно конституують і представляють у свідомості те, що існує у фізичній реальності в недоступній нашій свідомості формі «речей в собі». Отже, чуттєва репрезентація – це завжди єдина можливість представництва у свідомості предмета або явища, який для людини ніяк інакше не існує і в його свідомості не представлений, а у фізичному світі в такій формі зовсім відсутній. Отже, продовжує С. Є. Поляков, – психічні репрезентації – це часто єдині форми існування багатьох недоступних ніяк інакше суб'єкту сутностей. Разом з тим психічні репрезентації, наприклад, чуттєві образи і поняття, дуже різняться між собою за механізмами свого виникнення, причому поняття можна навіть розглядати як психічні моделі відповідних чуттєвих психічних репрезентації» [4, с. 71–72].

Ми зрозуміли основну думку цього автора і на основі наших досліджень можемо вказати гносеологічне коріння механізмів виникнення чуттєвих образів та понять, що формують у підлітка образ соціального оточення та відповідне ставлення до нього. Це коріння ми вбачаємо в системній моделі виховання.

У філософській теорії пізнання є відоме зауваження Е. В. Ільєнкова про те, що ідеальне занадто важлива категорія, щоб до неї ставитися бездумно [2, с. 232]. Ідеальне – це відображення дійсності у формах духовної діяльності, здатність людини духовно-уявним чином відтворювати річ. Що стосується ідеального образу, то в теорії пізнання – це результат і ідеальна форма відображення об'єкта у свідомості людини, що виникає в умовах суспільно-історичної практики, на основі й у формах знакових систем. Ідеальний образ – це похідне від ідеального. Для Е. В. Ільєнкова «родовим гніздом» поняття ідеального образу було саме «ідеальне». Сучасні дослідники стверджують, що ідеальний образ – це семіотична модель об'єктивної реальності. Л. С. Виготський першим вказав на семіотичну природу вищих психічних функцій, не останнє місце в яких займає ідеальний образ.

Наші дослідження вказують на те, що проблемні підлітки – це педагогічно занедбані діти, це системний соціокультурний, педагогічний та медико-психологічний феномен з нерозвинутою ціннісно-смісловною структурою особистості й певними особливостями способу життя та соціально-психологічної адаптованості.

Поняття «проблемний» підліток – це соціокультурний образ – стереотип. Дослідження показали, що в основі когнітивно-поведінкової системи проблемних підлітків лежать і певні ідеальні образи, що формуються сімейною соціокультурною ідеологією. У гештальтпсихології ідеальні образи – це сконструйована психікою цілісність (або гештальт). Посилаючись на Х. Еренфельса, Є. Є. Соколова зауважує, що він сформулював «Гештальт – якість», або «якість цілісності», яке являє собою ще один зміст свідомості. На його думку, «цілісність психічного образу – це, мабуть, результат роботи самої свідомості». Своєю чергою, А. Мейнонг вважав гештальт – якість результатом спеціального, «продуктивного» духовного акту ... Таким чином, сприйняття не є дзеркальне відображення фізичної реальності; сприйняття є результатом спеціальної «цілісно утворюємої духовної діяльності» [4, с. 205]. У контексті нашого дослідження дуже важливим є доповнення Є. Є. Соколовою щодо властивості образу – гештальта. Дослідниця зазначає, що «ціле дано в сприйнятті випробуваного раніше, ніж будь-яка його частина» [4, с. 205]. Це підтверджує наші припущення про те, що цілісність психічного образу особистості формується в сім'ї та суспільстві. Стан сімейної соціокультурної ідеології та інфраструктури детермінує кількість і якість ідеальних образів проблемних підлітків.

Наші дослідження корелюють з цими висновками, тому можемо вказати на те, що ідеальний образ – це упорядкована структура, інакше – це образний зміст психіки, який представлено в уяві й відповідає кількості наших органів почуттів, що формують образи – візуальні, слухові, тактильні, моторні, смакові та нюхові.

Крім того, ідеальний образ – це на функціональному рівні відхід від ентропії, що забезпечує цілісність «Я-концепції» особистості. Тобто разом і на базі системи почуттів ідеальний образ підтримує цілісну конструкцію психіки особистості з її процесами, станами та властивостями. Цей механізм працює і на рівні цілісності соціуму, культури, нації та ін. На нашу думку, ідеальний образ – це те саме «Єдине», «реальність в собі», «точка відліку» всієї онтогенези особистості, а враховуючи «стрілу часу» та наслідування ідеальних образів із покоління в покоління, це ще й філогенетичне наслідування людства. Психічний образ попадає під владу суб'єкта, під владу людського «Я». Цей рівень саморегуляції і є вищим проявом психосемантичної регуляції, рівнем, на якому основну регулятивну функцію виконує суб'єкт, людське «Я», як найбільш складне психосемантичне утворення.

Людське «Я» керує «образними виразами», становлячись образами, моделями, знаками в «психосемантичному полі суб'єкту». Тобто і образ, і модель, і знак виявляються субстратом гносеологічного порядку. Сфера психосемантики – це та сфера активності людського мозку, де відбувається формування нової інформації (завдяки інтеграції тієї інформації, яка вже була онтогенетично зафіксована в мозку («старої» інформації).

Сучасний вчений С. Д. Максименко стверджує, що «психіка є способом моделювання майбутнього».

Фізіологи рахують, що наша здібність моделювати і означувати майбутнє формується еволюцією для того, щоб людина могла здійснювати свою життєдіяльність.

За результатами наших досліджень ми можемо назвати соціально-психологічні детермінанти імагінальних характеристик проблемних підлітків.

Таблиця 1.3

Соціально-психологічні детермінанти імагінальних характеристик проблемних підлітків



Емпіричним шляхом нам вдалось встановити імагінальні джерела деформації характерів у важких підлітків – це сімейні та суспільні чинники. На основі отриманих нами даних від експериментальної групи ми зробили «модель сімейної системи імагінальних розладів», що виявилась багатовекторним джерелом у життєзабезпеченні підлітка – психосоматичним, характерологічним, емоційним, когнітивно-поведінковим та ін. В цю модель увійшли:

- 1) сімейна структура (взаємозв'язки, тип і якість сімейної ієрархії, сімейні підсистеми і типи меж);
- 2) сімейна макродинаміка (сімейний нарратив, сімейні ідеали й образи, сімейні паттерни, накопичення імагінального модельного ряду протягом трьох поколінь);
- 3) сімейна мікродинаміка (сімейні ролі, поведінкові стереотипи членів сім'ї, якість сімейних комунікацій, моделі виходу із сімейних проблем);
- 4) сімейна ідеологія (образи й моделі поведінки в сім'ї та за її межами, ритуали, загальний культурний контекст даної родословної) [1, с. 110–111].

Таблиця 1.4

Сімейна модель соціально-психологічних чинників імагінальних характеристик проблемних підлітків

Групи	Сімейна мікродинаміка	Сімейна макродинаміка	Сімейна ідеологія
I	Емоційне вигорання, соціальна дезадаптація, конфлікти, високий рівень критики, негативні стосунки і комунікації	Тривожність, невротичний стан, супротив змінам, сімейні переломні моменти і кризи; деструкції в стосунках 2-х поколінь	Депресія, дисфункція сімейних правил і переконань, некультурні патерни та неадекватні вимоги й очікування

II	Слабка соціалізація, соціальна дезадаптація, підвищена емоційність, почуття неповноцінності, ворожість, емоційне вигорання	Психічні травми, тривожність, невротичний стан, супротив змінам і сімейні переломні моменти та кризи; деструкція в стосунках 2-х поколінь	дисфункція сімейних правил і норм; шкідливі звички як некультурні норми; депресія, деструктивні переконання; некультурні, патерни, неадекватні вимоги й очікування
III	Слабка соціалізація, соціальна дезадаптація, підвищена емоційність, почуття неповноцінності, ворожість, емоційне вигорання, негативні стосунки й комунікації	Психічні травми, тривожність, невротичний стан, супротив змінам; сімейні переломні моменти та кризи; деструкція в стосунках 2-х поколінь	Депресія, дисфункція сімейних правил, норм і переконань; некультурні патерни неадекватні вимоги й очікування
IV	Соціальна дезадаптація, емоційне вигорання, негативні стосунки й комунікації	Тривожність, невротичний стан, супротив змінам; сімейні переломні моменти й кризи	Шкідливі звички як некультурні норми, депресія, некультурні патерни, неадекватні вимоги й очікування
V	Слабка соціалізація, соціальна дезадаптація, підвищена емоційність, ворожість, емоційне вигорання	Психічні травми, тривожність, невротичний стан, супротив змінам, сімейні переломні моменти і кризи; деструкції в стосунках 2-х поколінь	дисфункція сімейних правил і норм; шкідливі звички як некультурні норми; депресія; неадекватні вимоги й очікування

Враховуючи глибину соціокультурних проблем підлітків, ми сформували для роботи з експериментальною групою Програму психологічної корекції. У цю Програму ми включили низку принципів – принцип системного підходу, принцип перспективності, принцип динамічності, принцип диференційованого прогнозування.

Таблиця 1.5

Зміст соціально-психологічної програми корекції психосоматичних розладів проблемних підлітків

№	Принципи програми	Психокорекційний простір	Психокорекційні мішені
1.	Принцип системного підходу	– сім'я; – найближче оточення, друзі; – навчальна академічна група.	– формування знань, вмінь і навичок соціальної адаптації; – зняття напруги; – розкриття найбільш якісних характеристик студента; – вміння спілкуватися; – формування навичок взаємодопомоги і форм спільної діяльності.
2.	Принцип перспективності	– сім'я, дім; – мікрогрупа; – факультет; – світогляд.	– формування Я-образу та соціального статусу; – емоційна підтримка в сім'ї; – формування своєї референтної групи; – робота з цінностями, мотивацією вчинків, нормами і принципами поведінки.
3.	Принцип динамічності	– як, коли, де це явище (соціально-психологічний чинник) виникло; – які етапи соціально-психологічні чинники пройшли; – які риси і характерні ознаки соціально-психологічні чинники сформували; – в яких соціально-психологічних умовах (суперечностях) чинники психосоматозів продовжують свій розвиток; – чим стали (або ступінь глибини) соціально-психологічні чинники на момент їх діагностування.	– психокорекція сімейних дисфункцій; – робота з дошкільними та шкільними проблемами (травмами); – психокорекція когнітивно-поведінкових проблем; – психокорекція емоційної неадекватності; – стреси; – напруження; – тривога; – агресія; – ворожнеча; – нездорова конкуренція; – негативний мікроклімат; – сімейні й особистісні проблеми.
4.	Принцип диференційованого прогнозування	– різновиди соціально-психологічних чинників; – соціометричний статус; – система соціальних зв'язків.	– емоційний стан; – рівень соціальної адаптації; – індивідуальні особливості студента.

Таким чином, аналіз порушеної нами проблеми та отримані результати дозволили підсумувати. По-перше, в основі соціальної поведінки проблемних підлітків лежать соціокультурні чинники виховання. По-друге, проблемна поведінка як у фокусі концентрується у психічному образі-гештальт, фіксує

«культурну якість» особистості. По-третє, актуальність цієї проблематики та її теоретико-практичне значення не викликають сумніву й вимагають свого подальшого дослідження.

Література:

1. Завацька Н. Є. Соціально-психологічні чинники психосоматичних розладів у студентської молоді: монографія / Н. Є. Завацька, Л. М. Клевець. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля ; Алчевськ : ДонДТУ, 2013. – 181 с.
2. Ильенков Э. В. Диалектика идеального / Ильенков Э. В. // Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 229–274.
3. Некрасова И. Н. Психология и педагогика проблемных подростков / Некрасова И. Н., Седнев В.В. – Донецк : «Наулидж», 2011. – 256 с.
4. Поляков С. Э. Феноменология психических репрезентаций / Поляков С. Э. – СПб. : Питер, 2011. – 688 с.

УДК 159.922.7:796.342

С. П. Білюк

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕНІСІСТІВ НА РАНЬОМУ ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ (МОЛОДША ВІКОВА КАТЕГОРІЯ)

У статті розглянуто особливості дитячої психології відповідно до вимог тренувань з тенісу. Автор, спираючись на неоднорідність дитячої психіки, її розвиваючий характер у процесі формування особистості, досліджує психологічно обґрунтовані методи тренування. Враховуючи, що психологія спорту, зокрема тенісу, належить до молодих прикладних галузей психологічної науки і фундаментальних вітчизняних методик, які ґрунтовно досліджували б проблеми психології дитячого тенісу, майже немає, певну увагу тренер-практик приділяє власним спостереженням у тренувальному процесі з тенісу.

Ключові слова: психологія спорту, вікові категорії, дитяча психологія, мотивація, психофізичний розвиток, успішність у спорті.

В статье рассматриваются особенности детской психологии соответственно к требованиям к теннисным тренировкам. Автор, учитывая неоднородность детской психики, ее развивающий характер в процессе формирования личности, исследует психологично аргументированные методы тренировочного процесса. Учитывая, что психология спорта, а именно тенниса, относится к молодым прикладным отраслям психологической науки, и фундаментальных отечественных методик, которые детально изучали б проблемы психологии детского тенниса почти нет, определенное внимание тренер-практик уделяет собственным наблюдениям в тренировочном процессе по теннису.

Ключевые слова: психология спорта, возрастные категории, детская психология, мотивация, психофизическое развитие, успешность в спорте.

The article deals with the peculiarities of children's psychology in accordance with tennis trainings. The author explores psychologically explained training methods basing on heterogeneity of children's psyche and its developing nature in the process of personality formation. Taking into account that the psychology of sport, tennis in particular, belongs to the very young branches of psychological science, and given the fact that there are almost no domestic methodologies, the practicing trainer takes into account his or her own observations in the process of tennis training.

Key words: psychology of sport, age categories, children's psychology, motivation, psychophysical development, successfulness in sports.

Психологія спорту вивчає закономірності психічної діяльності людини в умовах тренувань і змагань. Існують різноманітні методи науково-психологічних досліджень, які виявляють особливості впливу різних чинників на формування особистості спортсмена, його психофізичних можливостей для досягнення певних результатів. Проте дитяча психологія, що є складовою вікової психології, ще недостатньо адаптувалася до проблем спорту і, зокрема, сучасного тенісу. І хоча провідні світові науковці в галузі психології спорту уже протягом останніх 30–40 років достатньо плідно працюють над проблемами у сфері дитячого тенісу, а тренери-практики активно застосовують результати їхніх досліджень, в Україні ці процеси йдуть повільно. Відсутність державної підтримки наразі ніяк не стимулює розвиток цього виду спорту.

До того ж, якщо радянські та пострадянські спортивні науковці робили акцент на ідеологічно-масовому чиннику в розвитку вітчизняної спортивної галузі, то сучасні психологи спорту зміщують наголос у бік особистості й соціально-психологічного рівня спортивної діяльності. Теніс, у порівнянні, наприклад, з «масовим» футболом – елітний і дорогий вид спорту, стає недоступним для багатьох бажаючих (можливо, майбутніх чемпіонів). І тому, поки країна залишається у такому стані «соціального неблагополуччя», необхідно посилити якісну, відповідно до сучасних світових вимог, підготовку тенісистів, починаючи з молодшої вікової категорії.

Проаналізувавши дослідження з цієї тематики, варто зазначити, що ґрунтовно цим питанням займалися Р. Уейберг, Д. Гоулд, С. Беліц-Гейман, Р. Фіш. У своїх дослідженнях Р. Уейберг та Д. Гоулд аналізують проблеми особистості у спорті, зокрема, зупиняються на питанні психічного розвитку дітей через заняття спортом. Варто зазначити, що С. Беліц-Гейман, враховуючи значення тенісу у фізичному та психічному розвитку дитини, акцентує увагу на вихованні психомоторних навичок. Р. Фіш у своїх дослідженнях зосереджує увагу на можливостях тенісу змінювати характер людини, шляхом удосконалення позитивних рис та нейтралізації негативних.

Досить цікавим є досвід Ю. Ємшанової, яка розглядає стильову саморегуляцією тенісистів на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей. Дослідниця також дає поради на сторінках що-

місячного національного журналу «TENNIS-club» щодо психології дитячого тенісу для батьків, що є досить цінним.

Варто зазначити, що Н. Гівер, А. Обелевський та М. Лис, аналізуючи основні аспекти психологічної підготовки тенісистів, акцентують увагу на неоднорідності підліткової психіки та психофізичну підготовку пропонують проводити, враховуючи розвиток стадій самосвідомості людини. А. О. Григор'єва стверджує, що чинник успішності тенісиста залежить від особливостей характеру і раціонально організованого процесу тренування.

Отже, **мета дослідження** – визначити психологічні особливості тенісистів на ранньому етапі підготовки та обґрунтувати засоби активізації у них мотивації до занять тенісом.

Проаналізувавши підхід багатьох науковців із психології тенісу, ми дійшли висновку, що немає єдиної універсальної психологічної підготовки в тенісі, тому що методи, які ефективно діють на окремого спортсмена, не завжди будуть успішними щодо інших, а різноманітність ситуацій диктують творчий підхід до вибору моделей поведінки. Таким чином, у сучасному підході до спорту серед головних чинників, окрім фізичної підготовки, на перший план у ході тренувального процесу виходить постійний контроль за психічним станом спортсмена [4].

Зрозуміло, що представники різних вікових категорій сприймають тренування по-різному. Особливості підліткової психології з метою цілеспрямованого підходу у формуванні психіки тенісиста молодшої вікової групи тренеру необхідно вивчати, щоб здійснювати системну психологічну дію на увесь процес тренування.

Знання особливостей дитячої психіки сприяє досягненню кращих результатів у тренуванні, тобто у загальнопсихологічній підготовці. А це низка чинників, які необхідно виробляти та враховувати, зокрема, – дисциплінованість, організованість, формування здібності володіти собою та вміння оцінювати ситуацію, розвиток зосередженості, витримки, самоконтроль та інші. Таким чином, загальнопсихологічна підготовка спрямована на розвиток навичок подолання труднощів у спортивній діяльності тенісиста.

Перешкоди, що виникають у процесі тренування, можуть бути зумовлені характерними рисами особистості, певним ситуативним чинником. Для більш чіткого розуміння, ми хотіли б зупинитися на прикладах з власного практичного досвіду. Одна із дівчат – самовпевнена у своїй винятковості, в сім'ї виховується сама. Інша – невпевнена в собі, сором'язлива. Настанови тренера сприймають по-різному: перша з прихованою недовірою, друга – як такі, що не підлягають сумніву. У товариських поєдинках у більшості перемагає сумлінна, старанна. Один із юнаків є активним впевненим гравцем у грі навіть з сильнішими товаришами, а от у поєдинку зі слабшим малознайомим супротивником виявляє занепокоєння і страх. Виховується бабусяю, батьки – за кордоном. «Тепличні» умови виховання зумовлюють фобії щодо незнайомих. Але зацікавленість у тренуванні, участь у змаганнях сприяють формуванню розкутості. Другого підлітка важко відірвати від комп'ютерної гри, але теніс йому дуже подобається, і тому тренеру важливо у процесі тренування в непрямий спосіб, але довести, переконати підлітка про перевагу гри на великому корті в порівнянні з віртуальним подоланням штучних перешкод на екрані.

Наведені вище приклади демонструють різноманітність сприйняття дітьми тренувального процесу, і тому засоби психологічного впливу повинні застосовуватись продумано, з урахуванням розвитку етапів самосвідомості [2] дітей, їхнього психофізичного розвитку.

Тренера, який орієнтується на психологічний аспект, потрібно розглядати як спеціаліста, що у групових та індивідуальних заняттях з дітьми повинен враховувати особливості підліткової та дитячої психології. Підлітки часто сором'язливі, нерішучі, бояться виділитися з групи однолітків, психологічно залежні від них. Необхідно виважене ставлення і тонкий підхід.

Діти молодшого віку навчаються більш динамічно, доволі вдало імітують (як мавпочки) показані рухи. Проте певні просторові пояснення їм нецікаві. Вони нетерпеливі, прагнуть нових ігрових елементів і спонтанного їх виконання.

У своїх працях Н. Гівер, А. Обелевський, М. Лис розглядають основні аспекти психологічної підготовки, зокрема, тенісистів середньої і старшої вікових груп. Це – саморегуляція несприятливого внутрішнього стану, самоконтроль у приборканні негативної емоційної напруги, аутотренінг, ідеомоторне тренування. Застосування цих чинників до дітей та підлітків можливе лише у спрощеному варіанті. Зокрема, авторами проводиться робота у вихованні впевненості у своїх силах, підсилюється потяг до активної гри, застосовується спеціальна підготовка до зустрічі з раптовими перешкодами шляхом моделювання різноманітних можливих ситуацій на корті.

Неоднорідність підліткового характеру психіки [2] потрібно враховувати в організації і проведенні тренувань психічного та виховного плану, використовуючи спеціальний набір методів – від індивідуальних бесід (в тому числі і з батьками) до підготовлених дискусій, а з найменшими – позитивний результат дають різноманітні спортивні та рольові ігри.

Рационально організований процес навчання має на меті використання різних підходів [3], виявляючи найбільш ефективні, на думку тренера.

Сучасні тренери можуть використовувати біхевіористичний, психофізіологічний, або ж когнітивно-біхевіористичний (за Р. Уейберг та Д. Гоулд) підходи. Прихильники першого відстоюють у поведінці того, хто тренується, важливість зовнішніх чинників, головним чином, заохочення та кару. Другий ґрунтується на поведінці людини, виходячи з психофізіологічних процесів головного мозку. Представники останнього, когнітивно-біхевіористичного, стверджують, що поведінка спортсменів залежить від зовнішніх чинників, а також думок тенісиста та їх інтерпретації [5].

На практичному досвіді в процесі спостережень ми впевнилися, що молодша група дітей більш ефективно працюють на тренуванні, коли отримують від тренера обіцянку пограти в улюблену гру.

Працюючи на корті з групою дітей, досвідчений тренер, звичайно ж, орієнтується на «успішного» в перспективі тенісиста. При цьому риси особистості дитини, а особливо такі як ігрова активність, витримка, сміливість, ініціативність і рішучість формуються або ж розвиваються, і від ефективності їхнього розвитку реалізується одне із важливих завдань успішності/неуспішності у спорті [6].

Проте зрозуміло, що далеко не кожна дитина має такі позитивні риси, щоби більше, усвідомлює особисту недосконалість. Навіть дорослому спортсмену іноді важко пояснити свої фобії психологу, а от керувати негативними думками, намагатися позбутися їх підлітку набагато важче. Перед тренером стоїть завдання постійно удосконалювати позитивні якості характеру юних спортсменів і нейтралізувати негатив, сприяти формуванню ясної та адекватної оцінки своїх здібностей [6].

Згідно з Р. Фішем, тенісисти розподіляються на «твердих бійців» і «боягузів». Перші активні й настирливі, вони не подарують супротивникові жодного м'яча, другі – нервові, боляче сприймають свої помилки, звинувачують у них свій характер, знову нервують. А С. П. Белиц-Гейман наводить приклад трьох різновидів ігрових характерів у підлітків.

Акцентуючи увагу на першому, він називає його «передовим» і подає ознаки – творчість, атлетизм, активність і універсальність дій, ефективність прийомів техніки і, особливо, сильна воля [1].

Сильна воля – грізна психологічна зброя. І якраз на удосконаленні широкого спектра волевих якостей повинен сконцентруватися тренер у процесі розвитку психофізичних особливостей молодих тенісистів. Тенісист, що володіє собою – володіє ситуацією у грі. А значить – він орієнтований на перемогу, на успішність. Цей психологічний настрій повинен бути головним у роботі тренера.

Отже, одним із важливих завдань психології спорту є вивчення психологічних особливостей спортсмена. Дитяча, підліткова спортивна психологія має свої особливості. Методи, що існують у сучасній світовій психофізичній підготовці молодих тенісистів, не є універсальними. Тренер повинен бути психологом і творчо підходити до процесу тренування, проте не випускаючи з поля зору особистих якостей характеру підлітка і здійснюючи постійний контроль за психічним станом спортсмена.

Узагальнивши світовий досвід, керуючись провідними науковими тенденціями спортивної психології, необхідно вибудовувати в юних тенісистів орієнтир, спрямований на успішність.

Цей аспект і зумовлює подальший науково-дослідницький напрям у практично-теоретичній роботі з вивчення психологічних особливостей тенісистів молодшої вікової категорії.

Література:

1. Белиц-Гейман С. П. Теннис для родителей и детей / С. П. Белиц-Гейман. – М. : Педагогика, 1988. – 224 с.
2. Гивер Н. Е. Основные аспекты психологической подготовки теннисистов / Н. Е. Гивер, А. Г. Обелевский, М. И. Лис // Спортивные и подвижные игры и единоборства в современной системе физического воспитания : сб. науч. ст. / Учреждение образования «Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы» ; редкол. : В. В. Григоревич и др. – Гродно : ГрГУ, 2012. – С. 137–139.
3. Гивер Н. Е. Основные аспекты психологической подготовки теннисистов / Н. Е. Гивер. – УО «Гродненський гос. университет им. Янки Купалы», 2007. – С. 137–138.
4. Кретти Б. Дж. Психология в современном спорте / Б. Дж. Кретти. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
5. Крылов А. А. Некоторые проблемы психологии спорта в современном мире / А. А. Крылов // Вестник Балтийской Академии. – СПб., 1998. – Вып. 14. – С. 46–48.
6. Ємшанова Ю. О. Стильова саморегуляція психічних станів кваліфікованих тенісистів : автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.01 / Ю. О. Ємшанова ; Національний університет фізичного виховання і спорту України. – К., 2007. – С. 21.
7. Уэйнберг Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – Киев : Олимпийская литература, 2001. – С. 17–19.

С. А. Васильєва

ІСТОРИКО-ТИПОЛОГІЧНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ ОБҐРУНТУВАННЯ ТИПОЛОГІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

У статті обґрунтовано типологізацію дошкільних навчальних закладів у системі освіти України в період другої половини ХХ ст. початку ХХІ ст. на основі історико-типологічного методу та прикладі дитячих дошкільних закладів УРСР.

Ключові слова: історико-типологічний метод, типологізація, модель типу, модель дошкільного навчального закладу; модель дитячого дошкільного закладу.

В статье обоснована типологизация дошкольных учебных учреждений в системе образования Украины в период второй половины ХХ в. начала ХХІ века на основе историко-типологического метода и примере детских дошкольных учреждений УССР.

Ключевые слова: историко-типологический метод, типологизация, модель типа, модель дошкольного учебного учреждения, модель детского дошкольного учреждения.

In article the typologization of preschool educational institutions in an education system of Ukraine in the period of the second half of the ХХ century of the beginning of the ХХІ century on the basis of a historical and typological method and an example of USSR preschool institutions is proved.

Keywords: historical and typological method, typologization, model of type, model of preschool educational institution; preschool institution model.

Сучасний процес створення та реорганізації дошкільних навчальних закладів різних типів вмотивовує звернення до накопиченого та збереженого людством досвіду щодо розвитку дитячих закладів різних типів в Україні. Дослідження історичного досвіду створення та трансформації дошкільних навчальних закладів різних типів потребує вибору адекватних методів для виконання одного із завдань – наукового обґрунтування типологізації дошкільних навчальних закладів у період із другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

Наукові дослідження (Л. Артемової, З. Борисової, Л. Голиш, В. Золотоверх, К. Кузьменко, Л. Лохвицької, О. Любар, Л. Медвідь, З. Негачевської, Т. Поніманської, Л. Пісоцької, Т. Степанової, О. Таранченко, Д. Федоренко та ін.) вказують на досвід ґрунтовного вивчення вченими проблеми розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України.

Зокрема, у дослідженні Л. Голиш використано метод типологізації для виділення типів та видів спеціальних установ та групування їх за соціальними функціями, контингентом, відомчим підпорядкуванням, особливостями функціонування, суспільним значенням [4, с. 36].

У ході дослідження проблеми розвитку дитячих будинків Донбасу в 1943–1965 рр. М. Соловей використано історико-типологічний метод, який сприяв упорядкуванню сукупності дитячих будинків за допомогою виділення певних типів на основі властивих їм спільних істотних ознак [10, с. 45].

Однак типологізація дошкільних навчальних закладів у системі освіти України як наукова проблема не була об'єктом спеціального вивчення вищевказаних авторів історико-педагогічних та історичних досліджень.

У пропонованій статті ми поставили за мету означити вибір історико-типологічного методу для наукового обґрунтування типологізації дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) у системі освіти України у період другої половини ХХ ст. початку ХХІ ст. та на прикладі дослідження дитячих дошкільних закладів (ДДЗ) підтвердити його адекватність та ефективність використання.

До визначення основ методології історико-педагогічних досліджень звертались О. Аніщенко, Л. Березівська, М. Богуславський, І. Волощук, С. Гончаренко, Н. Гупан, Н. Дічек, О. Крушельницька, Н. Кудикіна, Н. Кушнарєнко, Ю. Сурмін, О. Сухомлинська, В. Шейко та інші. Зокрема, О. Аніщенко [1, с. 19], С. Гончаренко [5, с. 117] до теоретичних загальнонаукових методів зараховують класифікацію як типовий приклад аналізу та рекомендують використовувати її на початкових етапах дослідження, що дає можливість упорядковувати та класифікувати педагогічні явища на основі визначення їх однорідності. Продуктивність класифікації автори визначають залежно від вибору єдиних ознак, за якими вона здійснюється. Ю. Сурмін розуміє метод класифікацій як розподіл предметів якого-небудь роду на взаємопов'язані класи згідно з найістотнішими ознаками, властивими предметам цього роду, і які відрізняють його від інших родів, при цьому кожен клас посідає в отриманій системі певне постійне місце

і, своєю чергою, поділяється на підкласи. Автор вважає, що типологізацію часто здійснюють на основі певної ідеальної моделі з широким використанням абстракції [11, с. 169].

Важливим для нашого дослідження є визнання О. Аніщенко, Л. Березівською, М. Богуславським, О. Сухомлинською та іншими дослідниками необхідності використання загальнонаукових методів історико-педагогічного дослідження: історико-структурного, конструктивно-генетичного та історико-компоративістського (порівняльно-зіставного) [3, с. 39]. Л. Березівська, спираючись на судження М. Богуславського, використала ці методи для дослідження організаційно-педагогічних засад реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті. Науковець застосувала порівняльно-зіставний метод для порівняння і зіставлення між собою етапів та прогресу і регресу різних явищ минулого й формулювання відповідних висновків та оцінок – розробки періодизації, типології реформ, виявлення процесуальних та змістових аспектів реформування освіти [2, с. 37–42].

Досвід використання вищезазначених методів історико-педагогічних досліджень та вивчення методів історичного пізнання окреслили один із методів дослідження розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України (друга половина XX ст. – початок XXI ст. – історико-типологічний метод.

До методології історії входять спеціально-історичні методи, які є різним поєднанням загальнонаукових методів, адаптованих до особливостей досліджуваних історичних об'єктів. До традиційних спеціально-історичних методів належить історико-типологічний метод, який є засобом виявлення загальних рис у просторових групах історичних подій і явищ та виокремлення однорідних стадій у неперервно-часовому їх розвитку. Типологізація має на меті систематизацію та упорядкування об'єктів за властивими (притаманними) їм загальними ознаками, розподіл їх сукупностей на якісно визначені типи (стадії) [7]. Вчені О. Нечухрін, В. Сидорцов, О. Шутова визнають, що шляхом використання багатомірного інтегрального групування, яке ґрунтується на багатомірному та одночасному обліку всіх визначених ознак, можливе здійснення типологізації як прийому якісного аналізу об'єктів. Вчені зазначають, що об'єкти, які віднесені до одного типу, володіють необхідними рисами, однак, в різній мірі: одні – більш характерні для цього типу, інші – менш характерні, тому – перші мають кваліфікуватись як складові ядра типу, а другі – як його оточення [8, с. 178–179].

Історико-типологічний метод спрямовує до розгляду дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України в неперервно-часовому їх розвитку. Визначений часовий відрізок і процес, пов'язаний із ним, являють собою нерозривне ціле [8, с. 133], тому під час типологізації розглядаємо типи дошкільних навчальних закладів у визначені періоди та етапи відповідно до їх періодизації.

Беручи до уваги вищевказані наукові засади, типологізацію дошкільних навчальних закладів розуміємо як науковий процес, який має на меті систематизацію дошкільних навчальних закладів за притаманними для них якісними ознаками, розподіл сукупностей дошкільних навчальних закладів на якісно визначені типи, що залежить від окремо визначеного періоду (етапу) розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів і знаходить відображення у державних документах України.

Для здійснення типологізації дошкільних навчальних закладів нами визначено модель типу, яку складає сукупність якісних ознак дошкільних навчальних закладів. До складу якісних ознак належать складові ядра типу (ознаки, які більш характерні для цього типу дошкільного навчального закладу) й оточення ядра типу (ознаки, які менш характерні для цього типу).

Під моделлю типу дошкільного навчального закладу розуміємо штучно створений графічний об'єкт [11, с. 138], подібний до об'єктів (дошкільних навчальних закладів), які існують у окремо визначеному періоді (етапі) їх розвитку і складаються з ядра (якісних ознак, які більш характерні для дошкільного навчального закладу цього типу) та його оточення (якісних ознак, які менш характерні для цього типу).

Для розподілу якісних ознак на більш характерні та менш характерні для типів дошкільних навчальних закладів визначено загальні якісні ознаки для дошкільних навчальних закладів різних типів:

– функціональні особливості (повноваження) дошкільних навчальних закладів різних типів, які ґрунтуються на основних функціях ДНЗ – розвитку, вихованні, навчанні, освіті особистості дитини, соціальному захисті особистості дитини, здоров'я, збереженні особистості дитини;

– вікова ознака, яку розглядаємо як паспортний вік дітей, що визначається кількістю років, прожитих дитиною;

– приналежність дошкільного навчального закладу до форми власності, встановленої державою.

У процесі опрацювання державних документів України про дошкільну освіту нами виявлено тенденцію формулювання загальних визначень щодо сутності дитячих закладів різних типів. Зокрема, у Законі «Про дошкільну освіту» (2001) подано таке визначення: дошкільний навчальний заклад – навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту. У розділі II статтях 11–16 цього закону дошкільний навчальний заклад фігурує як загальне визначення (назва), яке

супроводжує типи дошкільних навчальних закладів та змістові характеристики їх повноважень. Беручи до уваги тенденцію існування загальних визначень у державних документах із дошкільної освіти України щодо дитячих закладів різних типів, нами виокремлено дошкільний навчальний заклад як поняття, яке містить основні змістові характеристики повноважень навчальних закладів і поділяється на якісно визначені типи; змінюється залежно від періоду (етапу) їх розвитку та знаходить відображення у державних документах України про дошкільну освіту.

Отже, в основу моделі дошкільного навчального закладу покладено ядро та оточення ядра типу, типи дошкільних навчальних закладів, державний документ, як підтвердження існування поняття (загального визначення) ДНЗ та типів дошкільних навчальних закладів, етап історичного періоду та історичний період відповідно до періодизації розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів у системі освіти України. Цю модель подано у вигляді таблиці.

Таблиця 1
Модель типології дошкільного навчального закладу в Україні

Історичний період
Етап історичного періоду
Державний документ України
Типи дошкільних навчальних закладів
Оточення ядра типу ДНЗ
Ядро типу ДНЗ
Дошкільний навчальний заклад (загальне визначення)

Для прикладу розглянемо дитячий дошкільний заклад на основі «Положення о детском дошкольном учреждении» [6, с. 4]. Дитячий дошкільний заклад (дитячі ясла, дитячий садок, дитячі ясла-садок) є закладом суспільного виховання дітей. У тісній співдружності з сім'єю від здійснює гармонійний розвиток та комуністичне виховання дітей дошкільного віку, успішну підготовку їх до навчання у школі.

Для дитячого дошкільного закладу УРСР якісними ознаками, які ввійшли до ядра моделі типу, є його функціональні особливості: гармонійний розвиток, комуністичне виховання та навчання дітей; охорона життя та укріплення здоров'я дітей, підвищення витривалості дитячого організму; гармонійний фізичний та нервово-психічний розвиток.

Вікова ознака є спільною для типів ДДЗ тому, що встановлює фізичний вік дітей (від двох місяців до семи років) для дитячих дошкільних закладів до повного завершення переходу школи на навчання дітей із шести років. До дитячих ясел приймаються діти віком від 2-х місяців до 3-х років, до дитячого садка – від 3 до 7 років, до дитячих ясел-садка від 2-х місяців до 7 років. У дитячому дошкільному закладі загального призначення групи комплектуються за віком дітей: ясельні групи в дитячих яслах та дитячих яслах-садках: перша група раннього віку – від 2 місяців до 1 року; друга група раннього віку – від 1 року до 2 років; перша молодша група – від 2 до 3 років; дошкільні групи в дитячому садку та дитячих яслах-садку: друга молодша група – від 3 до 4 років; середня група – від 4 до 5 років; старша група – від 5 до 6 років; підготовча до школи група – від 6 до 7 років. Підготовча група діє до повного завершення переходу школи на навчання дітей із шести років. За необхідності можливе комплектування груп дітьми різного віку. Дитячі дошкільні заклади та групи спеціального призначення, а саме, для дітей із порушенням зору комплектуються з урахуванням віку дітей: молодша група – діти у віці від 2–3 до 3–4 років; середня група – діти у віці від 3–4 до 4–5 років; старша група – діти у віці від 4–5 до 5–6 років; підготовча до школи група – діти у віці від 6 до 7 років; для дітей розумово відсталих (із порушенням інтелекту) комплектуються групи: молодша група – діти у віці від 3–4 до 4–5 років; середня група – діти віком від 4–5 до 5–6 років; старша група – діти у віці від 5 до 6 років; підготовча до школи група – діти віком від 6 до 7–8 років.

Постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 12.04.1984 р. «О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы» для здійснення у 1986–1990 рр. переходу на навчання дітей у школі з 6 років дозволено, починаючи з 1986 року, використовувати дошкільні заклади для навчання дітей за програмою першого класу. Дитячі дошкільні заклади із 1985 року ввійшли до шкіл-дитячих садків. «Положение о порядке создания и организации работы учреждения «Школа-детский сад»» повідомляє, що ДДЗ керується у своїй роботі «Положением о детском дошкольном учреждении». Поєднання малокомплектних шкіл та дитячих садків сільської місцевості у «школи-дитячі садки» (ШДС) здійснено з метою удосконалення роботи з виховання та навчання дітей через забезпечення наступності навчально-виховного процесу дітей дошкільного та шкільного віку. Дослідження педагогічних основ виховного процесу в комплексі «школа-

дитячий садок» В. Кузя визначило шляхи розв'язання проблеми дошкільного суспільного виховання в малому селі та означило новий інтегрований тип навчально-виховного закладу – «школи-дитячого садка» [7, с. 47].

Як бачимо, у період 1985–1990 рр. відбувалася інтеграція дітей сьомого року життя до школи (ШДС) [9, с. 4–6] та до першого класу загальноосвітньої школи у ДДЗ, що підтверджує відношення вікової ознаки до ядра типу дитячого дошкільного закладу.

Під час дослідження враховано малу кількість державних документів етапу 1985–1990 рр., тому для наповнення моделі ДДЗ здійснено часткове звернення до типології дошкільних закладів попереднього етапу дослідження, а саме 1972–1984 рр. За четвертий етап радянського періоду розвитку дошкільних закладів Української РСР видано державні документи, які підтверджують розвиток дошкільних закладів різних типів – накази Міністра освіти СРСР: № 125 від 21.11.1972 р. «Про введення в дію номенклатури дошкільних закладів для аномальних дітей системи міністерства освіти СРСР», № 40 від 15.04.1974 р. «Об утверждении Типового положения о дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушением зрения», Типовое положение о дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей (для детей с нарушением интеллекта) від 02.09.1974 р. за № 76-М та інші, які дозволяють відстежити процес збереження дошкільних закладів різних типів четвертого етапу радянського періоду розвитку дошкільних закладів Української РСР у п'ятому етапі (1985-1990) цього періоду.

До оточення ядра типу віднесено ознаку приналежності дошкільного закладу до форми власності. Дитячий дошкільний заклад є державною установою.

Змістове наповнення вищевказаних документів та архівних документів ЦДАВО України дозволяють утворити модель дитячого дошкільного закладу етапу 1985–1990 рр. радянського періоду розвитку дошкільних закладів Української РСР та подати у вигляді таблиці.

Таблиця 2
Модель типології дитячого дошкільного закладу Української РСР

Радянський період розвитку дошкільних закладів Української РСР
1985–1990 рр.
Наказ Міністра освіти Української РСР «Про загальноосвітні школи-інтернати, дитячі будинки та інші інтернатні заклади» (1984), Положення о детском дошкольном учреждении (1985), Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12.04.1984 г. «О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы» (1984), Положение о порядке создания и организации работы учреждения «Школа-детский сад» (1985), матеріали ЦДАВО України
Дитячий дошкільний заклад загального призначення (дитячі ясла, дитячі садки, дитячі ясла-садки (основний тип), дитячі будинки (санаторні, дошкільні, змішані)); із санаторними групами для дітей із туберкульозною інтоксикацією. Дитячі дошкільні заклади та групи спеціального призначення: – з порушенням слуху (дитячі садки та ясла-садки для глухих, для слабкочуючих та пізнооглухлих дітей (24), дошкільні дитячі будинки із самостійними групами для глухих, для слабкочуючих та пізнооглухлих дітей (24 – цілий рік) при дитячих садках, яслах-садках загального типу та у школах-інтернатах для глухих та дітей зі слабким слухом); – з порушенням мови (при збереженні слуху) (дитячі садки та ясла-садки; дошкільні групи для дітей із порушенням мови при дитячих садках та дошкільних дитячих будинках загального типу; дошкільні групи при школах-інтернатах для дітей із важким порушенням мови); – з порушенням зору (дитячі садки та ясла-садки для слабкобачачих дітей та для дітей із косоокістю та амбліопією; дошкільні дитячі будинки для дітей із порушенням зору із групами для дітей сліпих, слабкобачачих дітей та для дітей із косоокістю та амбліопією; дошкільні групи для слабкобачачих дітей та для дітей із косоокістю та амбліопією при дитячих садках та яслах-садках і яслах-садках загального типу; дошкільні групи для сліпих дітей при школах-інтернатах для сліпих; дошкільні групи для слабкобачачих дітей при школах-інтернатах для слабкобачачих; самостійні дитячі садки, ясла-садки, дитячі будинки для дітей із порушенням зору); – із порушенням інтелекту (розумово відсталіх) дітей (дитячі садки; дошкільні дитячі будинки; випробувальні групи при дитячих будинках для дітей із порушенням інтелекту); – із порушенням опорно-рухового апарату (дитячі садки та ясла-садки, дошкільні дитячі будинки, дошкільні групи при школах-інтернатах для дітей із порушенням опорно-рухового апарату). Санаторні ДДЗ для дітей із туберкульозною інтоксикацією;
Приналежність дошкільного виховного закладу до форми власності – державна форма власності
Гармонійний розвиток, комуністичне виховання та навчання дітей; охорона життя та укріплення здоров'я дітей, підвищення витривалості дитячого організму; гармонійний фізичний та нервово-психічний розвиток. Вікова ознака є спільною для типів ДДЗ тому, що встановлює фізичний вік дітей (від двох місяців до семи років) для дитячих дошкільних закладів.
Дитячий дошкільний заклад

Для обґрунтування типологізації дошкільних навчальних закладів у системі освіти України у період другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. означено та використано історико-типологічний метод; доведено адекватність та ефективність його використання на прикладі дослідження дитячих дошкільних закладів; визначено поняття «типологізація», модель типу; виокремлено дошкільний навчальний заклад як поняття, яке містить основні змістові характеристики повноважень навчальних закладів і поділяється на якісно визначені типи; змінюється залежно від окремо визначеного періоду (етапу) розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів та знаходить відображення у державних документах України.

Література:

1. Аніщенко О. В. Наукові дослідження з історії професійної освіти та історії педагогіки: методичні рекомендації науковцям-початківцям / О. В. Аніщенко. – Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. – 49 с.
2. Березівська Л. Д. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія / Л. Д. Березівська // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 37–42.
3. Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. В. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37.
4. Голиш Л. Г. Формування спеціальних дитячих установ УРСР у 1943-1950 рр. : дис. ... канд. історичних наук : 07.00.01 / Голиш Лариса Георгівна – Черкаси, 2006. – 233 арк. Бібліогр.: арк. 181–222.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
6. Положение о детском дошкольном учреждении /, Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – К., 1985. – № 8. – С. 4.
7. Кузь В. Г. Педагогические основы воспитательного процесса в комплексе «Школа-детский сад»: дис. доктора пед. наук в форме научного доклада: 13.00.01 / В. Г. Кузь. – Киев, 1992. – 54 с.
8. Методология истории : учебное пособие для студентов вузов / Гуманитар.-экономич. Негос. ин-т Респ. Беларусь; Белорус. ветвь Асоц. «История и компьютер» / А. Н. Нечухрин, В. Н. Сидорцов, О. М. Шутова и др. / [под ред. А. Н. Алпеева и др.] – Мн. : НТООО «ТетраСистемс», 1996. – 240 с.
9. Об организации обучения детей в дошкольном учреждении за первый класс школы и порядке оплаты труда учителей, привлекаемых к этой работе // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1985. – № 9. – С. 4–6.
10. Соловей М. О. Дитячі будинки Донбасу у 1943-1965рр. : дис. канд. Історичних наук : 07.00.01 / Соловей Марія Олександрівна. – Донецьк, 2009. – 293 арк. : табл. – Бібліогр. : арк. 227–269.
11. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення – менеджмент освіти в Україні», 2006. – 302 с.

УДК 159.955; 159.953.

В. О. Волошина

МЕТАПАМ'ЯТТЄВІ СУДЖЕННЯ В СТРУКТУРІ МЕТАПАМ'ЯТІ ОСОБИСТОСТІ: ПРОЦЕСУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТАПАМ'ЯТТЄВОГО МОНІТОРИНГУ

У статті здійснено аналіз структури метапам'яті та охарактеризовано метапам'яттєвий моніторинг як одну із її процесуальних складових. Визначено, що метапам'яттєві судження є інструментом здійснення моніторингу та являють собою самозвіти індивіда щодо репродуктивних можливостей пам'яті. Враховуючи складність та поетапність процесів пам'яті, авторка охарактеризувала окремі види метапам'яттєвих суджень у контексті процесів засвоєння, збереження та відтворення інформації.

Ключові слова: метапам'ять, метапам'яттєвий моніторинг, метапам'яттєві судження.

В статті осуществлен анализ структуры метапамяти и охарактеризован мониторинг метапамяти как один из его процессуальных составляющих. Определено, что суждения метапамяти являются инструментом осуществления мониторинга и представляют собой самоотчеты индивида относительно репродуктивных возможностей памяти. Учитывая сложность и поэтапность процессов памяти, автор охарактеризовала отдельные виды суждений метапамяти в контексте процессов усвоения, сохранения и воспроизведения информации.

Ключевые слова: метапамять, мониторинг метапамяти, суждения метапамяти.

The paper analyzes the structure of metamemory, whereas the metamemory monitoring was characterized as the one of its procedural components. Determined that metamemory judgments are as tools to monitor and represent the individual's self-report on reproductive possibilities of memory. Given the complexity and phased memory processes, the author described certain types of metamemory judgments in the context of processes of acquisition, retention and retrieval.

Keywords: metamemory, metamemory monitoring, metamemory judgments.

У сучасних дослідженнях пам'яті центральною проблемою є вивчення особливостей регулювання та контролю процесів запам'ятовування. Наразі, проблематика таких досліджень частіше вирішується в рамках теорії, що набуває все більше визнання в сучасній науці і де як основне поняття розглядається дія суб'єкта як чинник, що детермінує формування всіх його психічних процесів, у тому числі й процесів пам'яті. Відповідно до цієї концепції, протікання процесів засвоєння, збереження та відтворення матеріалу визначається діяльністю самого суб'єкта. На сьогодні встановлено й доведено, що найбільш продуктивно утворюються і актуалізуються зв'язки у тому випадку, коли процеси пам'яті виступають у ролі «мета» дії [2, с. 112–115].

Сучасні погляди як зарубіжних, так і вітчизняних психологів на характеристику вищих форм пам'яті мають спільні риси, які полягають у тому, що до проявів вищих форм пам'яті належать: довільність і опосередкованість [2, с. 106–107]. Ю. Б. Гіпенрейтер, визначає важливі аспекти саморегуляції пам'яті: конкретизація мети запам'ятовування, перетворення її на внутрішній план дії, удосконалення критеріїв відбору мнемічних дій, прогнозування відтворення, оволодіння орієнтирами в запам'ятовуванні, здатність швидко формувати адекватну й відносно стійку модель об'єкта запам'ятовування, створювати і збагачувати засоби запам'ятовування та відтворення інформації, а також здійснювати рефлексивну регуляцію їх використання. Усьому цьому, на думку науковця, може сприяти вища форма пам'яті, яка втілює знання людини про функції і властивості власної пам'яті – метапам'ять [3, с. 144].

Важливо зазначити, що метапам'ять не є окремим незалежним від пам'яті процесом [14], але і ототожнювати ці два поняття теж буде не правильно. Вивчення метапам'яті особистості започаткував у 1976 році Дж. Флейвел, охарактеризувавши це поняття як здатність аналізувати, регулювати та контролювати процеси пам'яті [4]. Однак авторами концепції метапам'яті вважаються Л. Нельсон та Т. Наренс [14], хто у 1990 році запропонували модель функціонування процесів метапам'яті. У своїй концепції вони не лише описали поняття метапам'яті, а наголосили на процесуальних особливостях метапам'яттєвих операцій, їх природу, а також визначили основні шляхи їх експериментального вивчення та роль у повсякденному житті індивіда.

У цілому структура метапам'яті включає в себе два рівні: об'єктивний (рівень фактичного запам'ятовування) та метарівень (рівень контролю над запам'ятовуванням). Об'єктивний рівень та метарівень є взаємозалежними, і від їхньої взаємодії залежить якість запам'ятовування інформації [14, с. 127]. Виокремлюють два основних процеси, що супроводжують обмін інформації між двома рівнями. Перший процес – моніторинг – є одним із найважливіших складових метапам'яті, що пов'язаний

із первинною обробкою інформації, а іншим процесом є – контроль. Моніторинг відповідає за перехід інформації від об'єктивного рівня до метарівня та становить собою відслідковування та оцінку інформації, що запам'ятовується [12].

Основним засобом моніторингу є самозвіти суб'єкта про власні спостереження того, що відбувається на пізнавальному (об'єктивному) рівні. На сучасному етапі дані про суб'єктивні звіти можна отримати експериментально за допомогою метапам'яттєвих суджень. Власне, це є один із засобів дослідження особливостей здійснення моніторингу в лабораторних умовах. Система, яка контролює себе (навіть недосконала), може використовувати свої спостереження як внесок у зміну поведінки самої системи [14, с. 128]. Тому важливо здійснити розмежування щодо того, яким чином відбуваються і на чому будуються ці самозвіти. Впродовж років дослідники характеризували процес моніторингу як один із основних джерел отримання інформації, на основі якої відбувається контроль [8]. Можна характеризувати моніторинг як першооснову здійснення контролю пізнавальної функції, хоча ці два процеси «моніторингу» та «контролю» все ще важко розмежувати процесуально, адже вони є доповнючими складовими та взаємообмін між ними здійснюється щоразу й алгоритмізовано.

Отже, метапам'яттєві судження є судженнями щодо репродуктивних можливостей пам'яті особистості. Як зазначають автори концепції метапам'яті, метапам'яттєві судження є інструментом моніторингу [17]. Однак проблематика їх класифікації є досить широкою, адже об'єктивний рівень – процес запам'ятовування, сам по собі є складним поетапним процесом, що складається із декількох процесів, основними, як відомо, є засвоєння, збереження та відтворення інформації. Тому оцінювання ефективності процесу запам'ятовування може здійснюватися (1) окремо на кожному із цих етапів (до, в процесі та після запам'ятовування) [14]; (2) щодо самого об'єкта запам'ятовування – його якісних та кількісних характеристик (яка кількість у цілому інформації відтворюватиметься, або оцінювання здійснюватиметься щодо окремих частин інформації) [1; 4]; (3) з урахуванням прогнозування часових рамок кінцевого відтворення (напр., оцінювання продуктивності відтворення є відмінним з урахуванням часу відтворення: «що я пам'ятатиму через п'ять хвилин» та «що я пам'ятатиму через місяць») [8]; (4) залежно від форми відтворення (розпізнавання чи пригадування) [16; 8]; (5) залежно від характеру суб'єктивного відчуття, що оцінюється (напр., відчуття, ймовірність, впевненість) [16; 7] та ін. З урахуванням цих аспектів, на сьогодні не існує єдиної класифікації метапам'яттєвих суджень, адже, як ми бачимо, варіація інформації, що враховується при здійсненні метапам'яттєвого судження, є досить різноманітною та широкою. Окрім того, ефективність оцінювання продуктивності відтворення детермінується вищезазначеними складовими, що враховуються при моніторингу. Крім того, головною метою вивчення метапам'яттєвого моніторингу впродовж десятиліть було визначення ролі цих компонентів як чинників, що визначають окремий вид метапам'яттєвих суджень як найбільш точних та надійних предикторів продуктивності відтворення.

На думку зарубіжних науковців, для уникнення розбіжностей у результатах досліджень і для їх більшої наукової ваги безумовним та ефективним методом є стандартизація процедури вивчення метапам'яттєвих суджень [14]. Тому в науковому просторі ми можемо спостерігати чіткі формулювання запитань, що визначають вид метапам'яттєвого судження та його назву (EOL, JOL та ін.). Надалі, ми виокремимо й охарактеризуємо лише окремі їх види, що є найбільш дослідженні на цьому етапі їх вивчення та варіюються залежно від процесу пам'яті (див. рис. 1).

Судження про легкість вивчення (англ. «Ease of Learning judgments»; далі – EOL) – це судження щодо продуктивності пам'яті, які здійснюються безпосередньо перед вивченням матеріалу. Особливістю їх здійснення є те, що висновки щодо продуктивності запам'ятовування здійснюються ще «до» безпосереднього запам'ятовування, а лише у процесі ознайомлення та на початкових етапах засвоєння інформації [4; 14]. Цей вид самозвіту є доволі обмеженим відносно включеності в оцінку характеристик матеріалу, де оцінюється лише легкість/важкість запам'ятовування різних його частин [1]. Залежно від результативності та точності EOL суджень індивід здійснює розподіл навчальних ресурсів щодо подальшого запам'ятовування. Крім того, вони є основою для здійснення контролю подальшого запам'ятовування в цілому: здійснюється вибір стратегії запам'ятовування, розподіл часу вивчення та ін. Точність EOL суджень є доволі відносною та досить низькою в порівнянні із іншими видами метапам'яттєвих суджень [14, с. 130–131]. Проте ці судження є першочерговими у подальшому розподілі мнемонічних ресурсів індивіда, плануванні, розподілі зусиль та часу, підборі стратегій запам'ятовування тощо. Незважаючи на їх важливість у процесі метапам'яттєвого моніторингу та в цілому процесі запам'ятовування, цей вид метапам'яттєвих суджень експериментально досліджувався досить рідко.

Судження про знання (англ. «Judgments of Knowing»; далі – JOK) – це судження щодо передбачення продуктивності відтворення інформації, що вже зберігається в пам'яті. Як ми бачимо з рис. 1, такий вид суджень може здійснюватися як у процесі засвоєння інформації (миттєві – immediate JOK), так і після, в момент, коли інформація вже зберігається в пам'яті (відстрочені – delayed JOK). Обидва види

здійснюють оцінку інформації, що вже зберігається в пам'яті, лише з відмінністю – часового проміжку їх здійснення. Миттєві та відстрочені ЖОК, здавалося б, є схожими, однак, насправді, є відмінними один від одного, оскільки здійснюються на різних етапах процесу збереження [14]. Миттєві ЖОК є діагностичними щодо короткотривалої (оперативної) пам'яті, де відстрочені ЖОК – щодо довготривалої пам'яті. Часто ці судження трапляються в іншому формулюванні – англ. «Judgments of Learning» (JOL), де «learning» робить наголос на процесі «засвоєння», «вивчення» матеріалу, хоча в інших процедурних аспектах вони є доволі схожими за своєю природою та не рідко ототожнюються [8].

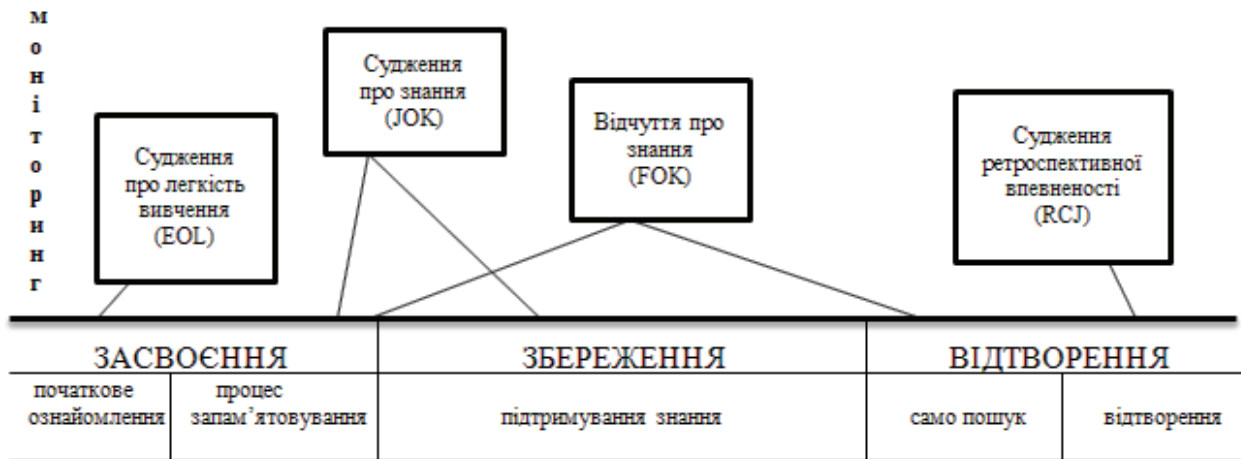


Рис. 1¹ Особливості здійснення моніторингу залежно від основних процесів пам'яті (на прикладі окремих метапам'яттєвих суджень)

Судження про відчуття знання (англ. «Feeling of Knowing judgments»; далі – ФОК) – судження, щодо ймовірності індивіда розпізнати у майбутньому вже вивчену інформацію із запропонованого переліку альтернатив. Розпізнавання, як відомо, є другою формою відтворення інформації, де пригадування є першою [5]. ФОК виникають у той момент, коли інформація є недоступною для пригадування, проте виникає «відчуття», що при зіткненні із цією інформацією – розпізнавання її є можливим [7; 9]. Власне, силу ймовірності розпізнавання в ситуаціях неможливості її безпосереднього пригадування і визначають особливість ФОК суджень. Цей вид суджень може виникнути як у процесі кінцевого етапу засвоєння інформації (коли вже деяка інформація лише переходить у сховище пам'яті), так і в процесі зберігання, або ж в процесі відтворення (див. рис.1). Окрім того, ФОК судження досліджувалися найбільш часто та ґрунтовно. Експериментально вони вивчалися із загальновідомим феноменом «на кінчику язика» (англ. «Tip of a Tongue», далі – ТОТ). Б. Шварц [16] та А. Браун [6] визначили, що основна відмінність між ТОТ і ФОК полягає в тому, що ФОК вказує на можливість визначення цільового об'єкта при розпізнаванні, а ТОТ – це суб'єктивне відчуття близькості пригадування. Цікавим моментом так званих «мисленнєвих гикавок» (ТОТ) є те, що, незважаючи на неможливість пригадати інформацію, індивід переконаний, що він її знає. Це супроводжується нечітким відчуттям, що в разі продовження пошукової активності відсутнє слово буде знайдене. Тому ТОТ – відчуття щодо ймовірності неминучого відтворення елементів, які в цей момент є не пригаданими, в той час як ФОК прогнозують успішне розпізнавання цих елементів з переліку запропонованих альтернатив.

Судження ретроспективної впевненості (англ. «Retrospective Confidence judgments»; далі – RCJ), на відміну від інших видів метапам'яттєвих суджень, що здійснюються до і в процесі відтворення, не належать до подальшого розпізнавання певного невідновленого спогаду (матеріалу), вони здійснюються щодо відтвореної інформації [14, с. 139]. Саме ретроспективний характер суджень вказує на їх природу – оцінювання того, що вже відбулося в минулому – відтворення інформації. Судження RCJ відображають не просто процес відтворення, а впевненість у його правильності. Таким чином, цей вид суджень дає змогу простежити рівень усвідомлення індивідом помилок, а також готовність їх виправити та відкоригувати.

Отож, метапам'яттєвий моніторинг є складним поетапним процесом який характеризується обміном інформації між двома рівнями метапам'яті: об'єктивним та метарівнем. Крім того, моніторинг відпо-

¹ Запропонована ілюстрація є фрагментарною частиною фігури поетапного здійснення моніторингу запропонованого Нельсоном та Наренсом у 1990 році, та включає лише частину, що демонструє процес здійснення моніторингу у розрізі поетапних процесів пам'яті (див. також: Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. – С. 129).

відає за «зчитування» актуального стану об'єктивного рівня та перенесення його на метарівень. Інструментом для цього є метапам'яттєві судження, які і відображають суб'єктивні оцінки щодо продуктивності пам'яті на кожному із етапів запам'ятовування. У нашій роботі ми розглянули детально лише ті, які варіюються залежно від процесів запам'ятовування: засвоєння, збереження та відтворення. Судження EOL, JOK, FOK та RCJ є найбільш досліджуваними та охарактеризованими метапам'яттєвими судженнями в сучасній психології. Метою детального вивчення яких було визначення особливостей їх здійснення, а також виокремлення причин їх ролі у процесах пам'яті. На сьогодні немає єдиної класифікації, яка підсумувала та об'єднала б усі види метапам'яттєвих суджень. Наукові пошуки здійснюються в напрямку узагальнення бачення функціонування та продуктивності процесів моніторингу, відтак, тема є донині не вичерпною та потребує подальших теоретико-методологічних розробок.

Література:

1. Волошина В. О., Джонсон Ф. У., Каламаж Р. В. Метапам'яттєві судження та когнітивні процеси, що лежать в їх основі / В. О. Волошина, Ф. У. Джонсон, Р. В. Каламаж // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого: Вид-во Нац-го ун-ту «Острозька академія», 2012. – Вип. 20. – С. 32–41.
2. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
3. Психология памяти / под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: АСТ, 2008. – 656 с.
4. Сігінішина А. С. Метакогнітивні судження як засіб моніторингу пам'яті / А. С. Сігінішина // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого: Вид-во Нац-го ун-ту «Острозька академія», 2012. – Вип. 20. – С. 254–263.
5. Atkinson R. C. & Shiffrin R.M. Human memory: a proposed system and its control processes / R. C. Atkinson & R. M. Shiffrin // In K.W. Spence (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. – New York: Academic Press, 1968. – Vol. 2. – P. 89–195.
6. Brown A. S. A review of the tip-of-the-tongue experience / A. S. Brown // *Psychological Bulletin* 109, 1991. – P. 204–223.
7. Hordiichuk O. V., Voloshyna V. O. FOK, JOL and TOT: distinguishing between the three types of metamemory judgments / O. V. Hordiichuk, V. O. Voloshyna // Міжнародна Інтернет конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції. – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – Випуск 1. – С. 82–84.
8. 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.
9. Koriat A. The feeling of knowing: Some metatheoretical implications for consciousness and control / A. Koriat // *Consciousness and Cognition*. – 2000. – Vol. 9. – P. 149–171.
10. Lovelace E. A. Metamemory: Monitoring future recallability during study/ E. A. Lovelace// *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 1984. – Vol. 10. – P. 756–766.
11. Metcalfe J. Metacognitive processes / J. Metcalfe // In E. L. Bjork & R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of perception and cognition: Memory*. – San Diego, CA: Academic Press., 1996. – Vol. 10. – P. 381–387.
12. Narens, L. Subthreshold priming and memory monitoring / L., Narens, K. A. Jameson & V. A. Lee // In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*. – Cambridge, MA: MIT Press, 1994. – P. 71–92.
13. Nelson, T. O. A comparison of current measures of the accuracy of feeling-of-knowing predictions / T. O. Nelson // *Psychological Bulletin*, 1984. – Vol. 95. – P. 109–133.
14. Nelson T. O. & Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings / T. Nelson & L. Narens // In G. Bower (Ed.), *The Psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. – San Diego, CA: Academic Press., 1990 – Vol. 26. – P. 125–123.
15. Nelson T. O. & Narens, L. Why investigate metacognition? / T. Nelson & L. Narens // In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*. – Cambridge, MA: MIT Press., 1994. – P. 1–27.
16. Schwartz B. L. Working memory load differentially affects tip-of-the-tongue states and feeling-of-knowing judgment / B. L. Schwartz // *Memory & Cognition*, 2008. – Vol. 36. – P. 9–19.
17. Sihinishyna A. S. Metacognitive judgments as a tool for memory monitoring / A. S. Sihinishyna // Міжнародна інтернет-конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології»: Матеріали конференції. – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – Випуск 1. – С. 85–86.

УДК 159.9(091)

Г. Б. Гандзілевська

ЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТВОРЧОЮ ДІАСПОРОЮ УКРАЇНЦІВ АВСТРАЛІЇ

У статті досліджується проблема збереження національної ідентичності українцями-емігрантами в перші роки перебування в Австралії. У зв'язку з цим проаналізовано особливості проживання українських емігрантів в контексті проблеми; виокремлено культурно-мистецькі напрями діяльності емігрантів для збереження їх національної ідентичності.

Ключові слова: національна ідентичність, українські емігранти, культурно-мистецька діяльність.

В статье исследуется проблема сохранения национальной идентичности украинскими эмигрантами в первые годы жизни в Австралии. В связи с этим проанализированы особенности жизни эмигрантов в контексте темы; выделены культурные направления деятельности эмигрантов для сохранения их национальной идентичности.

Ключевые слова: национальная идентичность, украинские эмигранты, культурная деятельность.

The article deals with the problem of national identity which is typical of Ukrainian emigrants at the first period of their being in Australia. The peculiarities of life of Ukrainian emigrants are analysed. The cultural and artistic aspects of their activity in the context of their national identity are defined.

Keywords: national identity, Ukrainian emigrants, cultural and artistic aspects.

В умовах національного відродження України, входження її до Європейського Союзу та реалізації державної програми «Повернуті імена» вивчення української діаспори потребує нових підходів дослідження та переосмислення її значення. Особливий інтерес у контексті збереження національної ідентичності викликає мистецька діяльність емігрантів, зокрема третьої хвилі еміграції, представники якої, відповідно до сучасних досліджень, мають чітку національну ідентичність (А. Атаманенко [1]). К. Терещенко, цитуючи М. Боришевського, виокремлює національну ідентичність, як стійке почуття спорідненості з нацією, її історією, сьогоденням та майбутнім, усвідомленням відповідальності за долю вітчизни і переконаність у необхідності творення конкретних справ [17, с. 148]. Серед чинників, які сприяють збереженню національної ідентичності емігрантів, найчастіше дослідники виділяють родину, церкву, освіту, громадські організації, країну проживання, країну походження (І. Ключковська [10]). Крім того, дослідники виокремлюють чинником збереження національної ідентичності і мистецько-культурна діяльність (Л. Никифорова, К. Чернишева, О. Білас, В. Гальчинський, Л. Башняк та ін). Варто наголосити, що відповідно до досліджень О. Білас [2] форм культурного життя українців у Німеччині та Австрії (1939–1955) мистецько-культурна діяльність сприяла згуртуванню української громади у «чужинному» середовищі, пролонгації усвідомлення емігрантами своєї національної ідентичності. Потрапляючи в нове суспільство, кожен емігрант проходить через певний процес соціокультурної адаптації. Із запропонованих моделей соціокультурної адаптації В. Володько, О. Ровенчак, наголошено на одній, а саме «творення діаспор» для збереження та культивування своєї мови, культури, традицій, звичаїв, захисту соціальних прав представників свого народу. Зв'язки, побудовані на діаспоральності, зазначають автори, сприймаються як чинник, який протидіє інтеграції іммігрантів, або ж навпаки, як інструмент їхньої інтерації до суспільства [5].

Зосереджуючи увагу на українській діаспорі Австралії, скеруємо мету цієї праці на дослідження мистецько-культурної діяльності українців в контексті збереження національної ідентичності в перші роки перебування їх в Австралії.

М. Павлишин у своїй праці «Українці в Австралії: стан досліджень», констатує наявні довідники про українців в Австралії (два томи видання «Українці в Австралії», «Альманах українського життя в Австралії», четвертий том «Енциклопедії Української Діаспори», присвячений переважно австралійському матеріалу, «Українці Австралії: Енциклопедичний довідник») зазначає, що інформація, яка в них зафіксована, стосується в першу чергу українських емігрантів, що прибули до Австралії після другої світової війни, їхніх нащадків, та організацій, які ця громада створила: церковних, громадських, культурно-мистецьких, освітніх, молодіжних, жіночих, кооперативних, ветеранських, політичних, спортивних [13]. Спираючись на вищевказане, підкреслимо значущість для емігрантів організації таких видів діяльності, які сприяють збереженню національної ідентичності.

Оскільки відповідно до досліджень М. Павлишина, найчастіше редколегія використовувала інформацію, яку організації та особи самі про себе подавали, через це капітальні книги про українців Австралії є, насамперед, збірками самоінтерпретацій. Вони подають погляд на розвиток українського

організованого життя з середини. А тому окремі статті в цих збірниках «дивовижно узгоджені щодо цінностей, що в них відбиті», зокрема відданість політичному ідеалу незалежної України, готовність втримувати українську самосвідомість у діаспорі, самовіддана праця в структурах української спільноти. Автор наголошує на зусилля створити, а потім утримати, інститути для збереження української мови, ознак української культури та патріотичних форм українсько-політичного самоусвідомлення та ознайомити довколишній світ з українською проблематикою [13].

Аналізуючи деякі випуски альманаху української діаспори в Австралії під редакцією Дмитра Нитченка (Чуба) (видавництво «Ластівка» (Мельбурн)), «Новий обрій», відзначаємо не лише літературні твори українських авторів Австралії, а й черпаємо інформацію про доробки українських письменників, митців, артистів, про створення та діяльність мистецьких одиниць та життя українців в Австралії в цілому. Так, перший голова об'єднання українців Австралії М. Болюх, який у 1949 році разом з родиною емігрував до Австралії, у своїй статті «Українська громада в Австралії» (піонерська еміграція), яка опублікована в альманасі «Новий обрій» (1974 р.) [3], зазначає, що до 1948 року Австралія була «невідомою» країною в історії української еміграції. «Одинокими українцями, що до того часу проживали в Австралії, була родина ветеринарного лікаря в Сідней д-ра Барчинського і декілька осіб в стерті Квінсленд, які по першій світовій війні приїхали з групами росіян через Манджурію і Китай» [3, с. 213]. Однак у 1948 році, за даними М. Білюха, схвалено окремий імміграційний закон, і «від того часу почався приїзд нового типу поселенців Австралії» (прибалтійські народи, поляки, пізніше – українці з переселених таборів Західної Німеччини й Австрії. Найбільш масовий приїзд українців припадає на 1949-53 рр. Всі ці поселенці одержали офіційну назву «нові австралійці», однак після кількох років натрапили на «спротив новоприїжджих, вважаючи це за класифікацію як другорядних громадян, що можемо проінтерпретувати як намір виборювати свою національну ідентичність. І як результат, на сьогодні, констатує автор, ця назва вже рідко вживається [3, с. 213]. В Австралії, як у демократичній країні, всі поселенці (в тому числі й українці) від першого дня мали повну свободу для всебічного себе вияву. Аналіз сучасної літератури дає підстави стверджувати, що національна ідентичність спирається на свідомий вибір особистості і залежить від її осмислення історичних, політичних, громадських, духовних цінностей [11]. Події, які в подальшому розгорталися, є підтвердженням свідомої боротьби українців за свої цінності та пріоритети, за свою національну ідентичність. «Від першого дня, – продовжує М. Болюх, – український переселенець дуже послідовно доказував і протестував. Не змішувати його з росіянами, змінити національність у паспорті, це український танок, а не російський і т. ін. Так було кожного дня, на праці, в товариській чи офіційній зустрічі, в петиціях до урядових кіл. І так з'явилася окрема рубрика для українців в переписі населення, появилися українські видання і книжки в університетських, державних і місцевих бібліотеках, заговорено по радіо і в телебаченні, почала писати преса. І коли в 1956 р. з'явився на Заході лист українських політичних в'язнів з Мордовії, перший раз в історії австралійського парламенту заінтерпеловано українську справу» [3, с. 220].

Таким чином, «українська справа», яка в Австралії була невідомою, швидко ставала популярною. Власне сама присутність українців в Австралії вже «почала робити інформацію і пропаганду» про українців як окрему націю. Творення українських асоціацій, виступи «назовні» культурно-мистецьких одиниць, особисті зв'язки – все це «крок за кроком поширювало і закріплювало українське питання», популяризувало українську культуру. Спираючись на практичний досвід, М. Болюх стверджує, що культурно-мистецька діяльність є «...поважним засобом у вдержанні молоді при українстві» [3, с. 221], що є досить важливо для збереження національної ідентичності. Крім того, для збереження цього феномену в перспективі автор наголошує на вагомості «чисто українського подружжя» та зазначає, що за даними «наших церковних кругів, близько 55% всіх супруж є чисто українськими, тобто під тим оглядом в Австралії є не найгірше» [3, с. 222]. Надалі в дослідженні ми наголосимо на підтримці в українському подружжі нових починань у розвитку українського мистецтва.

Аналізуючи перші роки перебування українців в Австралії, потрібно підкреслити важливість другого випуску вищезгаданого альманаху «Новий обрій», який редколегія у складі П. Вакуленко, Г. Чорнобицька, Дм. Чуб випустила з нагоди десятиріччя перебування українських емігрантів в Австралії [12]. Випускаючи черговий альманах, редакція мала надію «сприяти дальшому розвитку творчих сил» письменників та як «ще один новий крок в культурному житті ...спільноти» на австралійській землі, де «дано можливість для розвитку українського культурно-мистецького життя» [12, с. 236]. У цьому випуску «взяли участь всі українські літератори та журналісти, що живуть і творять на цьому терені» [12, с. 236]. За словами редакції цього альманаху, «тепер авторів понад тридцять – удвічі більше авторського складу першого числа», що свідчить про долучення нових творців слова, серед яких М. Дейко, О. Катран, Л. Гаєвська-Денес, З. Когут, П. Дубова, С. Радіон, Т. Волошка та ін. Значне місце в альманасі відведено для спогадів. Проте і «для розваги» пропонується відділ гумору й сатири. Із приватного листування з дочкою Д. Нитченка Олександрою Ткач (Л. Богуславець) від 31 жовтня 2013 року дізнаємося, що «батько завжди любив гумор, а особливо Степана Руданського». Пізніше в черговому

випуску альманаху «Новий обрій» (1974) у своїй статті «Український гумор та його творці» Дм. Чуб напише: «коли говоримо про український гумор, то згадуємо про найяскравішу рису вдачі українського народу. Від найдавніших часів і в найтяжчі часи нашої історії цей гумор скрашував людське життя, скріплював людські душі в час розпуки, додавав сили і в боротьбі з ворогом» [19, с. 120]. І далі: «ми мусимо гордитися, що тяжко знайти українця, що не мав би гумору» [19, с. 120]. Варто зазначити, що ця стаття була написана на замовлення, як доповідь для Веселих вечорів, що відбувалися в Сідней, Мельборні та Аделаїді в 1972-му році, де її читав сам автор. «Гумор тримає людину міцніше на життєвому шляху, скріплює її душу й віру в перемогу її ідей» [19, с. 120]. Гумор, на думку автора, «не тільки відбивав ментальність народу, історію, а й впливав на дійсність, на оточення. Люди слухали дотепи чи жарти про свої недоліки і самі сміялися, але поволі виправлялися, позбувалися своїх недобрих звичок, шкідливих впливів чи рис характеру» [19, с. 121].

Разом з тим другий випуск альманаху містить вірш Дм. Чуба «Ідучи на чужину», написаний у 1949 році. Сучасна дослідниця української художньої літератури української діаспори Ж. Янковської [20, с. 440–441] виокремлюючи для аналізу мотиви ностальгії, зазначає, що точні науки мало апелюють саме до цієї сфери. Зате художньо-публіцистична література словесними засобами як не можна краще відбиває, описує ностальгічні почуття переселенців» [20, с. 440–441]. Читаючи вірш Дм. Чуба, не можливо не відчувати з одного боку, туги за рідною землею: «і серце стогне, плаче від розлуки, хоч по виду сльоза й не тече», а з іншого – віри у перемогу рідного краю: «коли визвольні заgrimлять громи...», готовності повернутися до рідної землі як «з усіх кінців тоді гукне нас мати...». Останні рядки віршу наголошують на любов та цінність рідного краю: «ну, хто ж тоді не схоче повертати до в світі найсвятішої землі?!» [18, с. 20].

Варто зазначити вагомий внесок цього митця, як і інших українців, що працювали на ниві популяризації українського мистецтва, в збереженні національної ідентичності українця. Всі видання «Ластівки» вийшли за редакцією Дм. Чуба і в мистецькому оформленні П. Вакуленка. Протягом цих десяти років митці слова публікували твори в газетах, зокрема в найстаршій в Австралії – «Вільна думка», а пізніше і в газеті «Єдність» та «Українець в Австралії. Вдавалось видавати твори й окремими друкованими книжками. Крім цього, в 1951 р. за ред. Дм. Чуба вийшов український журнал «Наш вісник» [12, с. 231].

Другий випуск альманаху «Новий обрій» містить статті, в яких знаходимо інформацію про зародження та діяльність найпопулярніших форм мистецького життя. Так, у контексті нашої теми, потрібно наголосити на праці П. Дубіва «Театр ім. Леся Курбаса – вогнище української театральної культури в Мельбурні», де власне автор, «перечисляючи з нагоди десятиріччя існування української еміграції в Австралії всі ті вогнища... культури», і наголошує на «одному з таких вогнищ», а саме – театрі. Театр ім. Л. Курбаса, за відомостями автора, постав у 1950 р. «Ще новоприбулі українці емігранти відробляли дворічні контракти..., а з імпровізованої сцени в Сент Люкас Гол вже почав лунає голос українських акторів». Першими виставами були «Земля» Стефаніка та «Наталка Полтавка» Котляревського. Автор наголошує, що «Вже з перших днів свого існування театр ім. Курбаса знайшов свого глядача». А найголовніше, «до театру почала горнутись молодь, а ті українські актори, які ще не були членами театру, тепер вступили до нього...» [7, с. 175]. Автор стверджує, що «...театр ім. Л. Курбаса є не лише найбільшим з українських театрів в Австралії, але що він взагалі є єдиним великим українським театром у цій країні...». Незважаючи на значні труднощі (актори мусили заробляти собі на життя поза театром) та «жертвенну працю театрального проводу», «вартівники цього вогнища» (І. Залевська, С. Залевський, Я. Гевка, М. Кліоновський), на думку автора, «як справжні жреці мистецтва, бережуть... священне вогнище українського театру в Мельбурні. Це вогнище, раз запалавши, не згасає, бо не сміє згасати. Його світ і тепло мусять випромінюватися доти, доки в Австралії житимуть люди українського походження» [7, с. 180]. Такими патріотичними словами автор завершує своє дослідження.

Варто зазначити і про діяльність Українського товариства (УМТ) в Сідней, про який пише Л. Ількович у статті «На порозі десятиліття». «...Кожна вистава УМТ становить мистецьку й ідейну цінність і є вартісним вкладом у скарбницю української культури на чужині» [8, с. 191]. Потрібно підкреслити, що діяльність УМТ не обмежувалося лише виставами, а як «організація громадська – Товариство брало посильну (інколи й головну) участь у національних імпрезах і відзначеннях, наприклад, – Століття смерті Гоголя, Двадцятиліття голоду в Україні, Місяць української культури, Свято державності, Століття з дня народження Івана Франка та ін. Крім того, УМТ окремо відзначило ювілейні дати основоположників сучасного українського театру – М. Кропивницького («По ревізії») й І. Тобілевича («Сто тисяч»), а в 1958 р., разом зі співочим товариством «Боян» і Українським народним балетом – на Шевченківські дні поставило п'єсу «Назар Стодоля» з додатком «Вечорниць» М. Ніщинського. Перед виставою було відчитано реферат «Шевченко і театр» [8, с. 194].

Із досліджень референта преси й інформації Української громади Західної Австралії М. Буткевича дізнаємося про діяльність Драматичного гуртка в Перті, створеного в 1956-му році при СУМ-і [4, с.

229]. Його ініціаторами були п. Малетин та п. Бойчук, а режисером і головою був п. Лібер. Пізніше цей гурток набув самостійності, «щоб уможливити приплив більшої кількості людей до гуртка. Таким чином, з 1958 року гурток ім. Лесі Українки працював самостійно з новою «управою на чолі» – п. Малетиним (режисер – д-р Менцінський, декоратор – п. Миколаєнко). Репертуар відзначився такими постановками, як «Мартин Боруля», «Ой не ходи Грицю» та ін. Цікаві п'єси, зокрема І. Багряного «Розгром» та «Морітурі», обиралися для постановки Українським театром малих Форм (УТМФ), який почав свою працю першого січня 1950 року на чолі з Я. Андруховичем, значну допомогу якому надавала його дружина Євгенія [14, с. 227]. Потрібно зауважити, що крім театру в цей період була зорганізована Українська кіноспілка, до складу якої входять П. Кардаш (керівник) з Мельбурна, Я. Кулинич з Аделаїди та С. Куницький з дружиною з Сіднея. На початку своєї діяльності УКС займалася «спровадженням та висвітлюванням українських фільмів з Франції та Канади різних наших кінопродуцентів». А пізніше, Кіноспілка під протекторатом СУОА взялася за творення власного фільму з життя українців в Австралії [12, с. 226].

До мистецьких одиниць, які своєю працею спричинились до популяризації «українського імені» на терені Австралії, належить танкова група при ОСУМ-і в Мельбурні та при Українській громаді Вікторії під керівництвом п. Я. Булки. За неповних 10 років танкові групи мали понад 50 виступів перед українським глядачем і понад 150 – перед австралійським. Це, на думку автора статті «Двісті виступів на службі українського мистецтва» Д. Сергієнка [15, с. 205], – недвозначно вказує на те, що танкова група робить головний натиск на виступи назовні, щоб пропагувати красу українського народного танку серед австралійців». Численими відгуками, рецензіями в австралійській пресі, запрошення на виступи – все це свідчить, що «танкова група виконує своє завдання гідно і її праця дає гарні наслідки у пропаганді українського мистецтва» [15, с. 205]. Варто зазначити, що «задовольняючи зростаючу цікавість австралійців українською проблемою, під час багатьох виступів танцюристи роздавали різні летючки, друковані газетою «Єдність» в англійській мові: «Що ти знаєш про Україну і український нарід» та ін. видання [15].

Варто відзначити й «Український балет та балетну школу Ніни Денисенко», що за шість років свого існування стала мистецькою одиницею великого громадського значення і здобула собі славу «серед свого й чужого світу на далекій чужині» [10, с. 200]. В. Левадний у статті «Український балет та балетна школа Ніни Денисенко» [10, с. 200] зазначає про чисельні відгуки, статті та рецензії на концерти Українського балету, які свідчать, що «поставили цю мистецьку одиницю на належну висоту серед чужого мистецтва». Продовжує думку про роль українського балету в збереженні національної ідентичності українців в Австралії і автор статті «Український народний балет у Сіднею» Р. Драган. Виокремивши балет під керівництвом балетмейстера Н. Тиравської, яка, на його думку, «культурою... прищиплює нашій молоді любов і гордість за своє рідне» [10, с. 196], автор пише: «очевидно, народне своїм колоритом і ритмом теж захоплює чужинця, але Н. Тиравська добре знає, що сам музейний фольклор, який би він не був багатий, ще не ставить нас, як націю, в ряди творчих модерних народів. Танок – це мистецький медіум, який може каміння зрушити і примусити цвісти суху гілку» [10, с. 196].

Р. Теодорович у своїй праці «На крилах рідної пісні» [16, с. 184] як популяризатором української мови, зокрема української пісні, виокремлює Український національний хор «Боян» у Сіднею. Перебуваючи головою товариства «Боян» із 1959 р., він наголошує на початкове зордження українського хору 12 квітня 1949 року (диригент В. Матіяш) та організацію українського чоловічого хору протягом 1950 р. (М. Струк). Заснування співочого Товариства «Боян» автор констатує 15 вересня 1951 року на зборах «хористів-приятелів хорового мистецтва». Під керівництвом В. Матіяша Український національний хор, на час написання статті, вважався найкращим хором в Австралії. Підтверджує це автор, цитуючи рецензентів, які пишуть про «хор, що виступає в чудових козацьких строях, не має собі рівного в Австралії». «Ці признання, – пише Р. Теодорович, – це вислід муравлиної праці й незламної волі ентузіястів однаково членів хору, як його Управи і мистецького проводу, а в першу чергу великої любові до української пісні» [16, с. 189]. Завершення статті, де автор цитує рецензента «Геральду», є безпосереднім доказом збереження національної ідентичності через популяризацію, донесення української пісні слухачу: «Оця «наявна насолода» уділяється однаково слухачам і виконавцям, є тим, що тримає український національний хор «Боян» у Сіднею при житті і що дала Шевченкові натхнення написати пророчі слова: «Наша пісня, наша дума, Не вмере, не загине» [16].

Таким чином, можна констатувати, що попри певні труднощі, які зустріли українців у перші роки перебування в Австралії, були досягнені значні успіхи в мистецько-культурній діяльності. Своєю чергою, це сприяло згуртуванню української громади, залученню молоді, зрощуванню почуття спорідненості з нацією, відповідальності за вітчизну, забезпечило престиж та розвиток українського мистецтва, популяризації його історії, перспективу подальших творчих справ, а отже, збереженню національної ідентичності.

Література:

1. Атаманенко А. Є. Українське історичне товариство (1965–1991) : автореф. дис. ...докт. історичних наук: 17.00.06 / Алла Євгенівна Атаманенко. – Київ, 2010. – 28 с.
2. Білас О. Форми культурного життя українців у німеччині та Австрії (1939-1955) : автореф. дис. канд. мистецтвознавства: 26.00.01 / О. Л. Білас. – Львів, 2010. – 16 [0,9] с.
3. Болюх М. Укр. Громада в Австралії / М. Болюх // Альманах «Новий обрій» ; за ред. Дм. Чуба. – Мельбурн (Австралія) : в-во «Ластівка», 1974. – Ч. 5. – С. 213–224.
4. Буткевич М. З культурного життя Західної Австралії / М. Буткевич // Альманах «Новий обрій» ; за ред. Дм. Чуба. – Мельбурн – Аделаїда (Австралія) : в-во «Ластівка», 1960. – Ч. 2. – С. 228–229.
5. Володько В. Моделі соціокультурної адаптації іммігрантів / В. Володько, О. Ровенчак // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. – Л. : ЛНУ ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 2. – С. 182–11.
6. Драган Р. Український народний балет у Сідней / Р. Драган // Альманах «Новий обрій» ; за ред. Дм. Чуба. – Мельбурн – Аделаїда (Австралія) : в-во «Ластівка», 1960. – Ч. 2. – С. 194–196.
7. Дубів П. Театр ім. Леся Курбаса – вогнище української театральної культури в Мельбурні / П. Дубів // Альманах «Новий обрій» ; за ред. Дм. Чуба. – Мельбурн – Аделаїда (Австралія) : в-во «Ластівка», 1960. – Ч. 2. – С. 174–180.
8. Ількович Л. На порозі десятиліття / Л. Ількович // Альманах «Новий обрій» ; за ред. Дм. Чуба. – Мельбурн – Аделаїда (Австралія) : в-во «Ластівка», 1960. – Ч. 2. – С. 189–194.
9. Ключковська І. М. Фактори збереження національної ідентичності українців Франції / І. М. Ключковська // Українознавство: науковий журнал. – Число 2. – Київ : Міленіум, 2007. – С. 332–339 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ualogos.kiev.ua/search.html?search=%EA%EB%FE%F7%EA%EE%E2%F1%FC%EA%E0>.
10. Левадний В. Український балет та балетна школа Ніни Денисенко / В. Левадний // Альманах «Новий обрій» ; за ред. Дм. Чуба. – Мельбурн – Аделаїда (Австралія) : в-во «Ластівка», 1960. – Ч. 2. – С. 200–204.
11. Мальцева О. Поема І. Котляревського «Енеїда» як репрезентація української національної ідентичності / О. Мальцева // Схід. – 2009. – № 5 (96). – С. 98–102.
12. Новий обрій : альманах / за ред. Дм. Чуба ; Література, мистецтво, культурне життя. – Мельбурн – Аделаїда (Австралія) : в-во «Ластівка», 1960. – Ч. 2. – 239 с.
13. Павлишин М. Українці в Австралії: стан досліджень / М. Павлишин // Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Іс-торичні науки ; Національний університет «Острозька академія», Українське Історичне Товариство, Світова наукова рада при СКУ, Українська американська асоціація університетських професорів. Відп. редактори : І. Пасічник, Л. Винар, ред. А. Атаманенко. – Острого : РВВ Національного університету «Острозька академія», 2008. – Вип. 11. – С. 171–181.
14. Пасічинський Т. Український театр малих форм / Т. Пасічинський // Альманах «Новий обрій» ; за ред. Дм. Чуба. – Мельбурн – Аделаїда (Австралія) : в-во «Ластівка», 1960. – Ч. 2. – С. 227.
15. Сергієнко Д. Двісті виступів на службі українського мистецтва / Д. Сергієнко // Альманах «Новий обрій» ; за ред. Дм. Чуба. – Мельбурн – Аделаїда (Австралія) : в-во «Ластівка», 1960. – Ч. 2. – С. 205–210.
16. Теодорович Р. На крилах рідної пісні / Р. Теодорович // Альманах «Новий обрій» ; за ред. Дм. Чуба. – Мельбурн – Аделаїда (Австралія) : в-во «Ластівка», 1960. – Ч. 2. – С. 184–189.
17. Терещенко К. В. Соціально-психологічні чинники розвитку національної ідентичності молоді / К. В. Терещенко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Чернігів, 2009. – Т. 2. – Вип. 74. – С. 148–150.
18. Чуб Дм. Ідучи на чужину / Дм. Чуб // Альманах «Новий обрій» ; за ред. Дм. Чуба. – Мельбурн – Аделаїда (Австралія) : в-во «Ластівка», 1960. – Ч. 2. – С. 20.
19. Чуб Дм. Український гумор та його творці / Дм. Чуб // Альманах «Новий обрій» ; за ред. Дм. Чуба. – Мельбурн (Австралія) : в-во «Ластівка», 1974. – Ч. 5. – С. 120–125.
20. Янковська Ж. Мотиви ностальгії в українській художній літературі митців діаспори / Ж. Янковська // Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: «Історичні науки» ; Національний університет «Острозька академія», Українське Історичне Товариство, Світова наукова рада при СКУ, Українська американська асоціація університетських професорів. Відп. редактори : І. Пасічник, Л. Винар, ред. А. Атаманенко. – Острого : РВВ Національного університету «Острозька академія», 2008. – Вип. 11. – С. 440–447.

УДК 373.036:7.012

М. В. Ганжа

НАСИЧЕННЯ ЗАНЯТЬ ЕСТЕТИЧНИМ ЗМІСТОМ ДИЗАЙНУ ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлюється потенціал дизайну в естетичному вихованні молодших школярів, підкреслюється можливість і необхідність його використання на різноманітних заняттях з учнями початкових класів.

Ключові слова: естетичне виховання, наочне середовище, світ речей, дизайн-освіта.

В статті підкреслюється потенціал дизайну в естетичному вихованні молодших школярів, підкреслюється можливість і необхідність його використання на різноманітних заняттях з учнями початкових класів.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, наглядная среда, мир вещей, дизайн-образование.

In the article the potential of design in aesthetic education of junior school children is lighted up, the possibility and the necessity of its use on various lessons with the children of initial classes are underlined.

Keywords: aesthetic education, evident environment, world of things, design-education.

Мета сучасної початкової школи – не просто давати знання, а формувати особистість, яка вміє й хоче бачити прекрасне. Розробка особистісно орієнтованої моделі початкової освіти, гуманізація навчально-виховного процесу, інтеграція зумовлюють розвиток творчих здібностей дитини, уяви, фантазії, конструктивного мислення. З огляду на це, необхідно пам'ятати, що урок має бути, перш за все, цікавим, насиченим інформацією, різноманітним за формами проведення, обладнаним яскравою кольоровою наочністю. Навчання в початкових класах має бути образно-емоційним, тому елементи дизайнерської освіти варто використовувати майже на кожному уроці.

З метою локалізації проблеми нами проведено аналіз досліджень у вказаних напрямках. Зокрема, формуванню культури побуту молодших школярів у системі естетичного виховання присвятила своє дослідження С.Панасюк[4], в якому підкреслила недостатню увагу сучасної освіти до даної проблеми. В.Ірклієнко досліджувала проблему формування естетичної культури молодших школярів у побуті[1]. Л.П.Маліновською досліджено питання формування дизайнерського мислення на уроках образотворчого мистецтва в початкових класах [2] для якого характерне розуміння основних критеріїв гармонійності, відчуття стилю, естетичне відношення до світу речей. Питанням естетичного виховання молодших школярів на уроках трудового навчання засобами художнього конструювання займалася Г.Калініна [8]. В.Тименко багато своїх праць присвятив становленню академічної дизайн-освіти [5]. Досвід використання ідей зарубіжних методик дизайн-освіти на уроках математики в початкових класах вивчали Н.Савинець, Г.Іванчук та ін..

Мета дослідження полягає в аналізі змісту дисциплін початкової школи та можливості використання естетико-виховних властивостей дизайну на різноманітних заняттях з учнями початкових класів.

З метою створення ефективних умов естетичного виховання молодших школярів засобами дизайну пропонуємо акцентувати увагу на насиченні навчальних занять естетичним змістом дизайну. Застосування цієї організаційної форми виховної роботи вимагає здійснення попередньої підготовки. Перед проведенням кожного заняття необхідно конкретизувати тему, мету, основні запитання в цьому напрямі.

Зупинимося на інтеграції та взаємопроникненні уроків математики, образотворчого мистецтва та трудового навчання. Вже в першому класі на уроках математики знайомимо дітей з ознаками предметів. Учні розпізнають предмети за розміром, формою, призначенням, кольором тощо [3, с. 143].

А на уроці образотворчого мистецтва дітям роздаються аркуші, на кожному з яких намальовано коло. Пропонуємо домалювати коло так, щоб вийшов знайомий предмет. Малюнки в усіх відрізнялися: футбольний м'яч, обличчя клоуна, яблуко, вишня, курчатко, кавун, Чебурашка, торт тощо. Такі завдання треба поступово ускладнювати: дітям дається не один аркуш із формою кола (або іншою геометричною фігурою), а скільки вони забажають; нові геометричні форми: півколо, прямокутник, овал, ромб тощо. А на уроках трудового навчання пропонуємо сконструювати зі знайомих геометричних фігур різні аплікації.

Художники розглядали геометричні фігури з погляду естетики, тому, що навіть звичайні з них (точка, лінія, трикутник тощо) при повторенні утворюють декоративний ефект. Здавна витвори декоративно-прикладного мистецтва прикрашали різними орнаментами. Оскільки кожна геометрична фігура –

це закінчена форма, вона вже може слугувати модулем для конструювання геометричного орнаменту.

Різні дидактичні ігри з геометричними фігурами доцільно використовувати на уроках математики та трудового навчання. Наприклад: гра «Архітектор» (з кружечків, прямокутників і трикутників склади апікації різних тварин); домалюй будинок, розфарбуй його; поряд намалюй ще одну рибку, але так, щоб вона пливла в інший бік. У грі «Як тут було?» учням пропонується листівка, розрізана на частини. Треба відновити попередню картинку, складаючи ці частини.

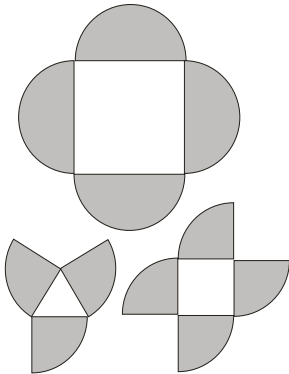
Розглянь малюнок:

Які фігури не використані в орнаменті?

Яку фігуру треба вилучити, щоб решту можна було назвати одним словом?

Два однакових паперових круги розріж навпіл (на чотири рівні частини). Склади фігури, зображені на малюнках

Які фігури утворилися в середині кожної з цих фігур? У казковому місті «Круги» все кругле. Спробуй із різних кружечків скласти будиночок для ляльки, автомашину.



Дуже важливо ще з перших днів навчання у школі на різних уроках навчати дітей бачити геометричні фігури серед навколишніх предметів:

Завдання 1. Озирнись навколо себе. Серед звичайних предметів заховалося чимало різних геометричних фігур, тільки треба навчитися їх бачити. Пильно розглянь кожен предмет і спробуй знайти геометричну фігуру, на яку він схожий. Уважно розглянь наш клас, речі, що лежать у тебе в портфелі: книжка, пенал, олівець, лінійка, гумка. У деяких предметах заховалося лише одна геометрична фігура, але в тебе в портфелі є багато предметів, у яких заховалося одразу кілька фігур (гумка – 6 прямокутників). Коли діти шукають предмети, схожі на геометричні фігури, у них з'являються дуже цікаві приклади.

Завдання 2. З яких геометричних фігур складається казкове місто? Використовуючи знайомі тобі фігури, домалюй його так, як подобається. Розфарбуй казковий палац. Обгрунтуй свій вибір. Навіть учням молодших класів не дуже цікаво невідомо навіть розфарбовувати геометричні фігури. Щоб зацікавити їх, можна розповісти казку, де головними героями будуть фігури. Під час розповіді діти пробують конструювати так, як герої казки, розмірковують, уявляють ситуації.

За програмою [3], ще у першому класі розпочинається знайомство з просторовими фігурами: куб, куля, циліндр. Вчитель демонструє їх на уроках математики, дає цікаві завдання. Незвичайні для дітей ситуації розвивають уяву, логічність та нестандартність мислення. У наступних завданнях дітям необхідно придумати, як доступним способом можна змінити предмет, щоб у ньому з'явилися нові геометричні фігури. Наприклад, розкрити парасольку, порізати банан тощо.

Продовжуємо роботу з геометричними тілами на уроках трудового навчання та образотворчого мистецтва. Навчаємо робити правильну розгортку за певними розмірами, конструювати різні об'ємні форми, створювати з готових тіл різні цікаві іграшки, інші доробки (кольорові кубики, казковий будиночок, мишку, лева, поросятко, kota тощо). Дуже цікавою є робота з кольоровими смужками паперу. Виразальні можливості цього матеріалу дуже широкі. Для того, щоб смужка вийшла рівною, треба також зробити правильну розмітку. З різнокольорових смужок легко виконати стилізовані зображення комах і квітів можна створити дивні іграшки, комбінуючи різноманітні за розміром та кольором кільця, які клеїмо зі смужок. «Оживляємо» зроблених веселих звірят, домалювавши очі, ніс, розмалювавши вушка тощо. Зі смужок можна склеїти навіть сферу, яка стане основою для створення нових виробів (яблучка, вишеньки, м'ячика, сніговичка тощо).

На уроках математики знайомимо дітей із поняттями «діагональ», «симетрія». Без практичної роботи дітям засвоїти їх важко. На допомогу приходить інтеграція з уроками образотворчого мистецтва й трудового навчання. Можна пояснити симетричність будови на прикладі тіла комах, запропонувати визначити вісь симетрії та провести її на зображеннях різних комах (сонечка, метелика, павучка, мурахи). Потім виконуємо метелика зі складеного вдвоє паперу в техніці монотипії. Таким чином виготовляємо новорічні апікації (карнавальна маска, ялинка, ялинкові прикраси) та багато інших.

Ще в дитячому садочку кожна дитина брала до рук ножиці й вирізувала сніжинки, щоб прикрасити на Новий рік ялинку. Але вона й гадки не мала, що займається мистецтвом традиційної витинанки. Орнаменти українських витинанок здебільшого геометричні й рослинні. Основне в роботі – уміння уявити майбутній малюнок. Для цього потрібний точний окомір, щоб ніщо не випадало і не переобтяжувало, щоб була рівновага, щоб зберігалася ажурність малюнка й водночас уся композиція була чітка та зрозуміла. Витинанки переважно симетричні, прості за технікою, одноколірні або дво-, триколірні, що робить їх виразними, графічними. Традиційними є колірні сполучення: жовтий із чорним, синій із

рожевим, коричневий з оранжевим та васильковим. Робота над витинанкою досить важка та клопітка, але вона дуже подобається дітям, розвиває творчу уяву, фантазію, охайність.

Пов'язана з поняттями «квадрат», «діагональ», «симетрія», «грань» і робота оригамі. Стародавнє мистецтво складання фігурок з аркуша паперу – мистецтво цілого. Саме це відрізняє оригамі від аплікації й вирізування силуетів, а також від багатьох інших прикладних мистецтв та народних промислів. Кути складок, ребра та грані органічно зливаються з аркушем паперу у виразний лаконічний образ. Починаємо роботу зі знайомства дітей із найпростішими фігурами: човник, вертушка, жабка, літачок тощо. Потім переходимо до більш складних, об'ємних: коробка, кубик, кусудама. Кусудама та кубик є символами дружби і любові в Японії ще з давніх часів, їх прийнято робити різнокольоровими, добираючи теплу, приємну для ока гаму. Поступово крок за кроком вчимо дітей бачити, фантазувати, спостерігати, творити.

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що використання елементів дизайн-освіти, введення їх в уроки математики, логіки, образотворчого мистецтва, трудового навчання дає учням змогу в більш доступній формі пізнавати красу навколишнього світу, розширювати і поглиблювати свої пізнавальні інтереси, оволодівати основами образотворчої грамоти, сприяє створенню атмосфери невимушеного творчого пошуку, емоційного комфорту, тобто естетично виховує дитину.

Отже, проведений аналіз свідчить про те, що в сучасній педагогічній практиці недостатньо направлень і методичних розробок з проблеми створення педагогічних умов естетичного виховання молодших школярів засобами дизайну.

Література:

1. Ірклієнко В. С. Формування естетичної культури молодших школярів у побуті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. С. Ірклієнко. – К., 1993.
2. Малиновская Л. П. Вопросы формирования дизайнерского мышления на уроках изобразительного искусства в начальных классах: постановка проблемы и поиск путей ее разрешения / Л. П. Малиновская. – Т., 1993. – 181 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
4. Панасюк С. Л. Формування культури побуту молодших школярів у системі естетичного виховання : дис.... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. Л. Панасюк ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007.
5. Тименко В. П. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості : монографія / Тименко В. П. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 381 с.
6. Художественное проектирование / [Б. В. Нешумов, Е. Д. Щедрин, Г. Б. Минервин и др.] ; под ред. : Б. В. Нешумова, Е. Д. Щедрина. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
7. Шевчук Т. О. Формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання / Т. О. Шевчук. – К., 2000. – 21 с.
8. Калинина Г. П. Эстетическое воспитание младших школьников на уроках трудового обучения средствами художественного конструирования : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Г. П. Калинина. – Свердловск, 1984. – 157 с.

УДК 373.5:371.214.1

Л. І. Гук

РЕФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ НА ТЕРИТОРІЇ ВЕРХНЬОЇ КАНАДИ У 1840-70-Х РР.

У статті розглянуто процес реформування навчальних програм у 40–70-х рр. ХІХ ст. на території Верхньої Канади. Охарактеризовано навчальні програми та підручники, які використовувались в навчально-виховному процесі до 40-х рр. ХІХ ст. та досліджено реформи, що сприяли процесу уніфікації навчальних матеріалів.

Ключові слова: Канада, навчальна програма, навчальні матеріали, система державної освіти.

В статье рассматривается процесс реформирования учебных программ в 40–70-х гг. ХІХ в. на территории Верхней Канады. Охарактеризовано учебные программы и материалы, которые использовались в учебно-воспитательном процессе до 40-х гг. ХІХ в., а также исследовано реформы, которые содействовали процессу унификации учебных материалов.

Ключевые слова: Канада, учебная программа, учебные материалы, система государственного образования.

The article deals with the reforms that have been taking place in Upper Canada curricula in 40–70-ies of the 19th. The author studies educational materials that have been used in teaching process before 40-ies of the 19th c. and investigates reforms that have resulted in the uniformity of textbooks.

Keywords: Canada, curriculum, teaching materials, public education system.

Зміст освіти для всіх типів навчальних закладів відображений у навчальних планах, програмах, підручниках та навчальних посібниках. Як відомо, навчальний підручник відображає навчальну програму і є важливим інструментом не тільки відображення змісту і методів освіти, але й формування особистості учня, його поглядів, мислення та світогляду загалом.

Успішна діяльність системи шкільної освіти будь-якої з країн світу значно залежить від навчальних матеріалів, на яких побудований навчальний процес. Те, що закладено у підручниках, формує й спрямовує майбутнє покоління нації, виховує її громадян. Дослідження питання реформування навчальних підручників на території Канади у 40–70-х рр. ХІХ ст. представляє особливий інтерес, оскільки саме в цей час зароджувалась канадська нація, а країна знаходилася на етапі державотворення. Територія Верхньої Канади (сучасна провінція Онтаріо) в середині ХІХ ст. була однією із найвисокорозвинутіших провінцій країни того часу, у провінції вже існували соціальні інфраструктури, були освоєні землі, прокладені дороги. Саме в цей час активно розвивалася система освіти провінції.

Враховуючи те, що підручник стає не просто одним із засобів навчання, а важливим чинником удосконалення освіти й формування особистості, реформування навчальних програм та створення й видання підручників цього періоду заслуговує на увагу та детальне вивчення.

Деякі аспекти проблеми вивчення історичної ретроспективи розвитку системи освіти Канади досліджуються в роботах З. Магдач [3] (історія розвитку управління системою шкільної освіти), Н. Мукан [4] (професійний розвиток канадських педагогів), Л. Карпинської [2] (історія розвитку системи професійної освіти) та інших вітчизняних науковців. Питання реформування навчальних програм у Канаді досліджувалися в працях Е. Прентіс, С. Х'юстон [9], В. Парвін [11], Н. Бервоша [6], Дж. Олтхауза [5] та інших дослідників. Однак комплексного дослідження змістового компонента навчальних програм та їх реформування на території Канади упродовж 40–70-х рр. ХІХ ст. проведено ще не було.

Метою статті є дослідити реформування навчальних програм та навчальних матеріалів, що використовувалися на території Верхньої Канади упродовж 1840–70-х рр. Відповідно до мети, нами було поставлено такі завдання: дослідити змістове наповнення навчально-виховного процесу на початку ХІХ ст., з'ясувати походження навчальних матеріалів, що використовувалися в навчальному процесі упродовж досліджуваного періоду, та розглянути їх основні особливості.

На початку ХІХ ст. на території Верхньої Канади основні кошти за функціонування загальних шкіл сплачувалися батьками, учні яких відвідували школи, а навчальні заклади відкривалися та закривалися за бажанням батьків, тому в основному батьки вирішували хто буде навчати їхніх дітей, а також обирали навчальну програму, яку, на їхню думку, повинні вивчати діти [7]. За таких умов не могло існувати ані навчальної програми на рівні провінції, ані уніфікованих підручників, згідно з якими проводилося навчання. У більшості випадків діти приносили до школи книжку, яку вони могли дістати. Це, як правило, була книга, якою вже користувався хтось із сім'ї.

Відомо, що на початку XIX ст. у школах району Норфок на території сучасної провінції Онтаріо викладалося лише п'ять предметів (читання, письмо, арифметика, граматики та елементарна географія), а у навчальному процесі використовувалося 23 різних підручники [11]. Дослідники історико-компаративної проблематики системи шкільної освіти Канади вважають, що ця тенденція була характерною для усієї Канади в цілому. Використання у навчальному процесі одночасно різних книг становило не лише труднощі для педагога, але й перешкождало ефективному навчальному процесу, нагромадженню знань учнів.

Зміст освіти на американському континенті на початок XIX ст. ґрунтувався на основі філософії освітнього трактату Платона «Республіка». Адаптування теорії Платона у педагогічній практиці призвело до розвитку певної системи навчання, у якій імітація була покладена в основу розумового розвитку, а отже, і мислення. Передбачалося, що розумовий і духовний розвиток людини відбувається шляхом отримання доступу до найкращих літературних творів світу. У зв'язку з цим, основними книгами у навчальних програмах були Біблія та твори грецьких та римських класиків, а згодом – і найвідоміші твори сучасності англійських та американських авторів. Навчальна програма у старших класах мало чим відрізнялася від програми початкових класів стосовно її змістовного наповнення. На практиці у різних класах вивчалися ті самі літературні твори, єдина різниця полягала у тому, що з кожним роком навчання учні все більш детально розбирали граматичні чи стилістичні особливості текстів, а також їх моральні цінності. Особливо це стосувалося Біблії. Якщо у початкових класах учні вчилися читати уривки з Святого Письма та переписувати тексти, то у подальшому навчанні вони вивчали їх напам'ять. Час, відведений для індивідуального читання текстів, був обмежений, тому учні, як правило, читали тексти хором і вголос, зберігаючи однаковий темп читання. Метою навчання читанню було не лише вміти декодувати певний набір букв, але й розвинути в дитини ораторські навички – виразність та чіткість мовлення, виробити правильну вимову, дикцію. Для навчання правопису обиралися поетичні й біблійні слова та літературна термінологія [10].

У сучасній педагогіці підручник визначається як книга, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до мети навчання, визначеної програмою і вимогами дидактики. Згідно з вимогами сучасної педагогіки, підручник повинен забезпечувати науковість змісту навчального матеріалу, точність, простоту і доступність викладу, чіткість у формулюванні визначень правил, законів, ідей. Підручник повинен також мати чітко розподілений навчальний матеріал за розділами і параграфами, містити ілюстрації, схеми, малюнки, виділення шрифтом важливого матеріалу [1].

Підручники початку XIX ст., які використовувалися в навчальному процесі у загальних школах Верхньої Канади, не відповідали сучасності. Лише з приходом Е. Раєрсона на посаду управителя освіти провінції зміст освітньої програми став відображатися в навчальних програмах та уніфікованих підручниках, затверджених для використання у загальних школах на рівні провінції.

Результати проведеного аналізу історичних та літературних джерел показали, що до 30-х рр. XIX ст. у навчальному процесі у Верхній Канаді переважно використовувалися американські підручники. Це пояснювалося значною кількістю переселенців із США та географічною близькістю провінції до сусідньої країни. Найвідоміші з них були американські лідери автора МакГафі (McGuffey) та книга правопису Н. Вебстера, які не лише ґрунтувалися на історії, географії та суспільно-політичному устрою США, але й навчали американському діалекту англійської мови, специфіці американського словника та правопису [10].

Однак до кінця 30-х рр. XIX ст. більшість канадських політиків та освітян зайняли антиамериканську позицію. Вважалося, що американські підручники пропагували республіканські інтереси і не повинні використовуватися в навчальному процесі країни, яка знаходилася під владою британської корони. Це загрожувало політичному устрою країни. У статистичній доповіді про систему освіти Верхньої Канади 1836 р. згадується, що у більшості загальних шкіл провінції «... ви побачите... книги для [уроків] читання, які описують американську націю, як вільну та найщасливішу націю на землі; у них наголошується на перевазі їхніх законів та інституцій над усіма іншими у цілому світі;... та американські підручники з правопису, словники та граматики, які навчають [учнів] антибританському діалекту [англійської мови], незважаючи на той факт, що вони живуть у Провінції, яка знаходиться у підпорядкуванні Британської корони» [11, с. 20].

З приростом населення Верхньої Канади, яке до 1840 р. нараховувало більше 480 000 осіб, постала необхідність посилення контролю над освітою. У зв'язку з цим, на першому засіданні новоствореного парламенту Об'єднаних Канади 1841 р. був прийнятий законодавчий акт, згідно з яким голови міст/сіл уповноважувалися складати навчальні програми для шкіл та визначати, які підручники будуть використовуватися в навчальному процесі у школах, що знаходяться в межах їх юрисдикції. Районні ради освіти, своєю чергою, отримували повноваження розподіляти кошти на закупівлю необхідних підручників.

Різноманітність навчальних матеріалів ускладнювала не лише розподіл учнів на класи, які у різних школах вивчали різний матеріал, але й забиравала багато часу та перешкоджала ефективній праці вчителя. «У провінціях Британської Америки давно назріла необхідність в уніфікації навчальних підручників для навчання дітей. Книги, що використовувались, були гетерогенного характеру. Багато з них були непоганими підручниками, якщо розглядати їх окремо, але як складові загальної системи шкільної освіти вони були сумнівними... Як наслідок, праця вчителя значно збільшувалася, в той час як успішність учнів відповідно знижувалася» [8, с. 276]. Складною була і фінансова ситуація. Видавництва постійно друкували велику кількість підручників, щоб мати у наявності асортимент для задоволення потреб широкої маси дітей у цілій провінції. Щоб запобігти втратам, видавництва постійно підвищували ціни на ті підручники, які користувалися попитом у населення.

Освітня система потребувала реформи, яка б сприяла уніфікації навчальних програм та передала обрання навчальних підручників центральному органу управління освітою провінції. Цим органом стала Рада загальної освіти провінції, яка підпорядковувалась головному управителю освіти. Законом визначалося, що головний управитель освіти провінції уповноважений: «...припиняти використання непридатних та недоречних навчальних підручників у школах чи бібліотеках та застосовувати усі юридичні міри щодо забезпечення та рекомендації використання у школах уніфікованих підручників, затверджених Радою загальної освіти» [11, с. 37].

З 1847 р. усі зарубіжні, а саме американські, підручники були заборонені для використання у школах Канади. Єдиними винятками стали «Нова географія» С. Морса та «Грамматика англійської мови» С. Кірксама. Постало питання запровадження нових підручників. Ними стали підручники з Ірландії. Це були перші підручники, уніфіковані та затверджені для використання на території усїєї англомовної Канади.

Необхідно зазначити, що спочатку ірландські навчальні підручники не були обов'язковими для використання у школах. Рада освіти провінції рекомендувала їх для застосування у навчальному процесі. Однак, якщо шкільні ради продовжували користуватись іншими підручниками, не рекомендованими Радою освіти, вони ризикували втратити частину коштів, яка виділялась їм урядом провінції на фінансування діяльності шкіл, що знаходились у їхньому підпорядкуванні. У законі зазначалося, що Рада загальної освіти провінції отримувала право: «...вивчати та рекомендувати чи забороняти використання у школах усіх навчальних підручників [на території провінції]; і жодна частина коштів не повинна виділятися школі, у якій використовується принаймні один підручник, не схвалений Радою [загальної освіти]...» [11, с. 37]. Таким чином, Е. Раерсон обрав тактику «змусити шкільні ради уникати використання інших, неірландських підручників, швидше, ніж забороняти їх». У результаті такої політики, до кінця 1846 р. майже половина шкіл Верхньої Канади, а саме 1 317 із 2 727, стали використовувати в навчальному процесі ірландські підручники [9].

Ірландські підручники на початок XIX ст. мали декілька суттєвих переваг над навчальними матеріалами інших європейських країн. По-перше, вони були англомовними й ефективно застосовувалися в системі освіти Ірландії та Великої Британії. По-друге, вони були недорогими. З метою поширення власних підручників, ірландські комісіонери національної освіти (англ. «Irish Commissioners of National Education») розробили спеціальну маркетингову стратегію. Підтримуючи відносно низькі ціни на підручники, вони отримували прибутки від великої кількості виготовленого та розповсюдженого матеріалу, тобто підвищували ефективність від росту масштабів виробництва. Окрім цього, ірландські комісіонери сприяли експорту підручників, встановлюючи для іноземних клієнтів майже такі самі ціни, як і на внутрішньому ринку та передаючи права на передрук книг незалежним іноземним агентствам. У результаті політики, спрямованої на поширення книг, у 50-х рр. XIX ст. комісіонери експортували приблизно таку ж саму кількість підручників, яку вони видавали для внутрішніх потреб системи освіти країни [9].

Окрім інших переваг, ірландські підручники мали суттєву на той час перевагу. Традиційні підручники, що використовувались у школах наприкінці XVIII – початку XIX ст., містили матеріал, не пов'язаний між собою у тематичному плані. Наприклад, найпоширеніший підручник Л. Мюррея «Англійський лідер», який наприкінці XVIII – початку XIX ст. мав найбільші тиражі видань у Англії, США та Верхній Канаді, фактично представляв собою антологію літератури. Кожен розділ підручника був присвячений певному виду оповідань. Тут були розповіді загального, дидактичного, аргументативного характеру, діалоги, промови тощо. Л. Мюррей зібрав у підручнику одні з найкращих літературних творів свого часу, що мали морально-виховний зміст, однак вони не були підібрані з урахуванням віку дітей, що навчались у школі. Натомість ірландські читанки були організовані як серія підручників, тематично поєднаних між собою. Кожен з них був складений на основі матеріалу попереднього, був важчий за нього та містив більший об'єм інформації. Це були підручники, укладені згідно з вимогами педагогіки. Діти починали з вивчення алфавіту й читання простих текстів біблійного характеру і поступово переходили до основ історії, фізичних наук та політичної економії. В ірландських підручниках

був викладений широкий спектр навчального матеріалу. Зі слів самого головного управителя освіти провінції: «... у п'ятій та шостій книгах найважливіші предмети, такі як фізична географія, геологія, політична економія, історія й хронологія, фізіологія рослин та тварин, фізика, включаючи основи механіки, астрономії, гідростатики, оптики, електрики та хімії викладені у науковій формі та адаптовані до повсякденного життя – і це все наповнене додатковою інформацією із різних джерел, щоб задовольнити уяву, покращити знання та підняти й зміцнити моральну сторону учнів» [9, с. 240].

Ірландські підручники були обрані Е. Раерсоном завдяки ще одній своїй особливості. Вони мали релігійне спрямування, тобто навчали дітей основам християнської етики й моралі, однак не проповідували конкретну релігійну конфесію. В Ірландії вони навмисне були укладені таким чином, щоб ними могли користуватись як діти римо-католиків, так і протестантів. «В уроках, з яких складаються підручники, немає нічого сектантського; тому вони отримали визнання найрізноманітніших класів суспільства, які дотримуються різних, часто навіть зовсім протилежних [релігійних] конфесій» [8, с. 276].

Ірландські лідери були основними навчальними матеріалами загальних шкіл англомовної Канади, вони навчали читанню, письму, граматиці та давали широкий обсяг загальних знань із різноманітних предметів, однак, вони не були єдиними підручниками, які використовувались у канадських школах. Політика Ради загальної освіти провінції значно знизила відсоток використання інших, неірландських підручників, але до кінця 40-х рр. іноземні книги знаходились в обігу. Одним із найпопулярніших підручників не ірландського видавництва, був підручник з арифметики Ф. Уокінгейма під назвою «Асистент вчителя». Згідно зі статистичними даними, у середині 40-х рр. XIX ст. його використовували у навчальному процесі 42% шкіл. Історичні джерела також свідчать, що підручник неодноразово перевидавався, що підтверджує його популярність на території Верхньої Канади. Причиною довготривалості підручника дослідники вважають його універсальний характер. Учні навчали виконувати основні математичні операції (додавання, віднімання, множення, ділення), вони вивчали також прості та десяткові дробі, квадратний і кубічний корені тощо. Книга містила ілюстрації та практичні завдання. Учні також знайомили з елементарною економікою – вводились поняття купчої (англ. «bill of sale») простого та складного відсотків.

Виникали труднощі й у вивченні географії. Усі англомовні підручники, видані на території Європи, включаючи ірландські навчальні підручники, зосереджувалися на географії Великої Британії, ігноруючи весь північноамериканський континент, в тому числі Об'єднані Канади. З іншого боку, найпоширеніший підручник американського автора Дж. Олні «Практична система популярної географії», хоч і був наповнений гарними ілюстраціями та інформацією про Америку та Канаду, відкрито пропагував республіканські інтереси. Після детального вивчення проблеми Рада загальної освіти провінції дозволила використання у школах Верхньої Канади «Нової географії» американського автора Д. Морса. З одного боку, в підручнику розглядалась географія північноамериканського континенту, а з іншого – він був максимально нейтральним щодо пропагування певних політичних поглядів. Для задоволення внутрішніх потреб країни в 1857 р. була видана «Географія та історія Британської Північної Америки та інших колоній імперії» канадського історика й документознавця Д. Ходгінса. Однак, на думку дослідників історії розвитку освіти Канади, ця книга містила багато неточностей. До 1865 р. були підготовлені та видані ще три підручники, які повністю витіснили книги як американських, так і ірландських авторів. Цими підручниками стали: «Загальна географія», «Легкі уроки загальної географії» та «Історія Канади та інших британських провінцій Північної Америки» автора Д. Ловела [9].

Отже, у ході історико-педагогічного дослідження було виявлено, що на початку XIX ст. на території Канади уніфікованих навчальних програм не існувало, а у навчально-виховному процесі використовувались різноманітні підручники, переважно американського походження. У результаті низки освітніх реформ до початку 70-х рр. XIX ст. навчальні програми загальноосвітніх шкіл були уніфіковані, а у навчальному процесі почали використовуватись підручники, рекомендовані найвищим органом управління освітою – Радою загальної освіти. Встановлено, що американські підручники були еліміновані із системи шкільної освіти Канади як такі, що пропагували республіканські інтереси. Натомість основна частина затверджених навчальних матеріалів була ірландського походження, оскільки вони були не лише укладені відповідно до вимог педагогіки, але й своїм змістовим наповненням відповідали вірності британській короні та навчали основам християнської моралі.

Література:

1. Волкова Н. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Волкова. – Київ : Видавничий центр «Академія». – 2003. – 616 с.
2. Карпинська Л. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. / Л. О. Карпинська. – Одеса, 2005. – 221 с.
3. Магдач З. Т. Історична ретроспектива розвитку шкільної освіти Канади / З. Т. Магдач, Н. В. Мукач // Наукові записки : [збірник наукових статей] (Серія педагогічні та історичні науки) / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. : Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 84. – С. 155–161.

4. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук / Н. В. Мукан. – Київ, 2006. – 322 с.
5. Althouse J. The Ontario Teacher, a historical account of progress 1800-1910 / J. Althouse. – Ontario Teachers' Federation. – 1967. – 184 p.
6. Burwash N. The Makers of Canada. Egerton Ryerson / N. Burwash. – Toronto : Morang & Co Limited, 1906. – 303 p.
7. Gidney R. Beauracracy vs Community: the origins of Beuraucratic Procedure in Upper Canadian School System / R. Gidney // Historical essays on Upper Canada. New Perspectives / ed. by J. K. Johnson, B. C. Wilson. – Ottawa : Carleton University Press. – 1991. – P. 269–399.
8. Hodgins G. Documentary History of Education in Upper Canada 1781-1876 / G. Hodgins. – Toronto. – Warwick Bro's & Rutter Printers. – 1899. – Vol. 6. – 390 p.
9. Houston S. Schooling and Scholars in Nineteenth-Century Ontario / S. Houston, A. Prentice. – University of Toronto Press. – 1988. – 418 p.
10. Literacy, Society and Schooling: a reader / ed. by De Castell S., Luke A., K. Egan. – Cambridge University Press. – 1986. – 341 p.
11. Parvin V. Authorization of textbooks for the elementary schools of Ontario 1846-1950 / V. Parvin. – A thesis submitted in requirements for the Degree Doctor of Education in the University of Toronto. – 1961. – 235 с.

Н. В. Дячук

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ

У статті представлені результати емпіричного дослідження творчого потенціалу майбутніх перекладачів художніх текстів. Подано опис методик, які використовувалися для діагностики творчого потенціалу майбутніх перекладачів, та результати емпіричного дослідження складових творчого потенціалу майбутніх перекладачів художніх текстів.

Ключові слова: переклад, мовленнєво-мисленнєва діяльність, творчий потенціал, майбутні перекладачі, особистісна креативність.

В статье представлены результаты эмпирического исследования творческого потенциала будущих переводчиков художественных текстов. Подано описание методик, которые были использованы для диагностики творческого потенциала будущих переводчиков художественных текстов. Представлены результаты эмпирического исследования составляющих творческого потенциала будущих переводчиков художественных текстов.

Ключевые слова: перевод, мыслительно-речевая деятельность, творческий потенциал, будущие переводчики, личностная креативность.

The empirical research results of creative potential of future translators of literary texts are given in the article. The description of the methods used for diagnostication of creative potential of future translators of literary texts is represented. The figurative analysis of the results of creative potential of future translators of literary texts is given.

Keywords: translation, speech-and-thinking activity, creative potential, future translators, identity creativity.

Переклад – одна із галузей мовознавства, яка найбільшою мірою привертає увагу дослідників із різних наукових галузей. Це пов'язано, передусім, із тим, що переклад як мовленнєво-мисленнєва діяльність ґрунтується на різних пізнавальних процесах особистості, починаючи від відчуття та завершуючи складною інтелектуальною активністю особистості.

Природно, що наприкінці ХХ століття виникає низка вітчизняних досліджень О. Ф. Волобуєвої, Л. В. Засєкіної, Т. В. Пастрик, Т. В. Ширяєвої та ін. [4; 8; 15], які спрямовані на вивчення психологічних засад перекладу та поступово оформлюються в окрему галузь – психологію перекладу. Незважаючи на дослідження психологічних особливостей білінгвізму, професійної підготовки майбутніх перекладачів з урахуванням їхньої професійної діяльності, активізації когнітивних схем розуміння, інтерпретації та породження текстів перекладу, переклад як феномен творчості залишається поза увагою психологів, хоча й потрапляє до уваги лінгвістів. Так, помітною є монографія О. В. Ребрія «Сучасні концепції творчості у перекладі» [9], у якій автор розглядає творчість як провідну онтологічну сутність перекладу у діяльнісному й продуктивному вимірах останнього. Методологічними засадами вивчення перекладу як творчості вчений вважає принципи антропоцентризму, міждисциплінарності та релятивізму, а також мовоцентричний, текстоцентричний і діяльнісноцентричний підходи.

Незважаючи на таке ґрунтовне дослідження, впровадження суб'єктного підходу до дослідження перекладу, який дає змогу розглянути особистість перекладача як активного творчого фахівця своєї справи, залишається поза увагою наукових досліджень. Цим зумовлено актуальність запропонованого дослідження психологічних особливостей реалізації творчого потенціалу майбутніх перекладачів як суб'єктів мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

Метою дослідження є емпіричне дослідження психологічних особливостей творчого потенціалу майбутніх перекладачів.

У нашій роботі за основу взято структурний підхід до вивчення творчого потенціалу, запропонований В. О. Моляко та О. Л. Музикою [7]. До структури творчого потенціалу у цьому підході належать задатки, нахили, що виявляються у динамічності психічних процесів; інтереси, допитливість, потяг до створення нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту, швидке оцінювання, адекватність дій; емоційне ставлення, вибір, надання переваг; наполегливість, цілеспрямованість, переконаність, працелюбність, систематичність у роботі, прийняття сміливих рішень; творчі тенденції в роботі, наприклад, наприклад, вміння комбінувати, шукати аналоги, економічне використання часу; інтуїція – здатність до оцінок, прогнозів; оволодіння технікою праці, майстерність; здатність виробляти особисті стратегії під час розв'язання нових проблем та пошук шляхів виходу зі складних ситуацій [7].

Для діагностування проявів творчого потенціалу у перекладачів художніх текстів нами було сформовано вибірку у 100 осіб – студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка, віком від 18 до 22 років. Дослідження здійснювалося у чотири етапи.

Під час першого етапу був здійснений теоретичний аналіз джерел літератури, під час другого провадився підбір матеріалів для діагностичного дослідження. На третьому етапі нами було проведено емпіричне дослідження за допомогою тестування. На четвертому етапі була розроблена авторська програма-тренінг, спрямована на розвиток творчого потенціалу у перекладачів художніх текстів, та здійснювався процес її впровадження.

Зауважимо, що саме в період навчальної діяльності у студента перекладача починають з'являтися прояви професійно важливих рис, точніше, їх становлення відбувається саме у навчально-професійній діяльності. Так, серед професійних якостей особистості перекладача, які починають стрімко розвиватися, є творче (дивергентне) мислення. Воно забезпечує здатність майбутнього перекладача піддавати аналізу суспільні явища, процеси та поняття, розвивається мобільність, критичність та оперативність мислення. Навчально-професійна діяльність стає стимулом для розвитку ерудиції майбутнього перекладача, його творчої уяви, професійної інтуїції, уміння аналізувати свої творчі дії та уміння розв'язувати професійні задачі творчим шляхом, тобто його креативності [14, с. 7].

Отже, для діагностики творчих здібностей перекладачів художніх текстів нами була обрана методика невербальної креативності Е. П. Торренса, адаптована А. Н. Вороніним [10]. Ця методика була вибрана нами тому, що вона дала змогу дізнатися рівень розвитку креативності перекладача, яка є однією із його головних складових якостей [16]. Крім того, методика Е. П. Торренса дозволила, певним чином, дослідити творче мислення майбутнього перекладача. Творче мислення допомагає перекладачу реалізувати свій задум за допомогою відтворення реальної дійсності іншомовного середовища та переосмислити явища, факти таким чином, щоб задовольнити іншомовного адресата [1]. Другою методикою, яку ми обрали, стала методика діагностики вербальної креативності, створена С. Медником та адаптована А. Н. Вороніним [6]. Ця методика була спрямована на виявлення та оцінку вербального креативного потенціалу, який досить часто має форму прихованого. Досліджуваним пропонувалася три слова, елементи яких належать до взаємно віддалених асоціативних областей. Завданням для них було встановити асоціативний зв'язок за допомогою четвертого слова, яке б утворювало логічне словосполучення з кожним із трьох слів. Лексичний матеріал, з яким працювали досліджувані, складався з двадцяти тріад. Ефективність методики С. Медника полягає в тому, що вона дає можливість не тільки визначити індекс оригінальності та унікальності, але й дізнатися про ступінь вербальної продуктивності та рівень понятійного мислення.

Для продовження вивчення творчих здібностей перекладачів художніх текстів ми використали діагностику особистісної креативності [13]. Завдання методики полягало у визначенні чотирьох особливостей творчої особистості. До таких належать: допитливість, уява, складність і схильність до ризику. Таким чином, творча особистість, у якої переважає показник допитливості, постійно налаштована на пошук нових шляхів мислення, різноманітних можливостей вирішення поставлених задач, тобто така особистість завжди проявляє бажання пізнати якомога більше. Творча особистість з особливо розвинутою уявою схильна поринати в уявлення. Вона представляє, як інші будуть вирішувати ту задачу, яку потрібно вирішити їй, загалом схильна до здивування щодо різних ідей та подій, оскільки бачить їх не так, як інші, а по-своєму. Особистість, яка орієнтована на складність, завжди проявляє інтерес до складних речей, понять та ідей, любить ставити перед собою складні задачі, вирішувати будь-що без сторонньої допомоги та проявляти неабияку наполегливість, щоб досягти своєї мети. Для такої особистості є необхідним пропонувати складні вирішення проблеми та вирішувати складні завдання. Нарешті, особистість з розвинутою схильністю до ризику завжди готова відстоювати свої ідеї, ставити перед собою високі цілі та намагатися їх досягти. Така особистість припускає для себе можливість припуститися помилок, не піддаватися чужій думці, а головне – надає перевагу ризику, щоб подивитися, що з цього вийде. Ще одна методика, яка була спрямована на вивчення творчих здібностей та задатків, – це визначення соціальної креативності особистості. Цей тест дозволяє визначити рівень соціальної креативності за допомогою дослідження самооцінки поведінки особистості в нестандартних ситуаціях життєдіяльності.

Для діагностики загального інтелекту, що належить до творчого потенціалу особистості, був обраний тест структури інтелекту Амтхауера [3]. Скорочений варіант діагностики був розроблений А. Н. Вороніним та С. Д. Бірюковим. Тест Амтхауера був обраний нами для дослідження загального інтелекту перекладачів художніх текстів, адже, як стверджує В. Виноградов, переклад – це такий вид творчої діяльності, в якому задіяні інтелект, емоції, уява, воля, пам'ять тощо [2].

Для вивчення емоційного інтелекту перекладачів художніх текстів нами була використана методика, розроблена Н. Холлом [12]. Емоційна сфера особистості – це специфічне середовище для життя та функціонування в ньому різних емоційних явищ, до яких належать емоції та почуття, емоційні реакції, стани та властивості. Для вивчення мотиваційної сфери майбутнього перекладача та його інтересів була застосована діагностика мотиваційної структури особистості В. Мільмана [11]. Дослідження мо-

тивації особистості перекладача на сьогодні є однією з найгостріших проблем перекладу, оскільки розвиток мотиваційної структури особистості значною мірою впливає на мотиви вибору професії. Вибір професії, як вважає Є. Ільїн, належать до тривалих мотиваційних процесів особистості [5, с. 270].

Результати дослідження психологічних особливостей реалізації творчого потенціалу майбутніх перекладачів дали змогу встановити особливості кореляційних зв'язків між показниками особистісної креативності та інших складових творчого потенціалу. Особистісна креативність обрана нами як основоположна, оскільки вона містить у собі усі інші види креативності – вербальної, невербальної та соціальної (див. табл. 1). Кореляційний аналіз здійснювався з допомогою комп'ютерної версії програмного забезпечення SPSS для визначення коефіцієнта *r*-Пірсона.

Таблиця 1
Особливості кореляційного зв'язку особистісної креативності зі складовими творчого потенціалу майбутніх перекладачів

№ з/п	Складові творчого потенціалу майбутнього перекладача	<i>r</i> -Пірсона, <i>p</i>
1	Соціальна креативність	0,361, <i>p</i> < 0,01
2	Емоційне засвоєння	0,213, <i>p</i> < 0,05
3	Розпізнання емоцій інших людей	0,259 <i>p</i> < 0,05
4	Загальна активність	0,266 <i>p</i> < 0,05

Як видно з таблиці 1, існують значущі кореляційні зв'язки між показниками особистісної креативності майбутніх перекладачів як стрижня їхнього творчого потенціалу з такими складовими, як соціальна креативність, емоційне засвоєння, розуміння емоцій інших людей та загальна активність. Зв'язок особистісної креативності із соціальною креативністю пояснюється, на наш погляд, тим, що творчий підхід до перекладу повинен неодмінно ґрунтуватися на оригінальності й унікальності сприйняття перекладачем соціальної дійсності. Адже переклад – це трансляція не лише текстів, а двох різних культур, традицій, норм, закономірностей спілкування. Для того, щоб коректно транслювати культурні реалії, зробити їх прийнятними для читачів текстів, перекладач повинен оперувати високими показниками соціальної креативності.

Значущими є кореляційні зв'язки особистісної креативності перекладача із показниками емоційного інтелекту – розпізнання емоцій інших та емоційне засвоєння. Здатність розуміти емоції є важливою складовою творчого потенціалу майбутнього перекладача художніх текстів, адже він повинен відчути та зрозуміти емоції автора вихідного тексту і зробити їх суголосними читачам художніх текстів перекладу. Важливим є однаковий емоційний задум текстів, оскільки лише тоді можна говорити про адекватну передачу перекладачем особливостей світосприйняття автора оригіналу.

Помітним також є взаємозв'язок особистісної креативності із компонентом мотивації досягнень – загальною активністю, що свідчить про важливість налаштування перекладача на процес перекладу як активного і творчого суб'єкта праці.

Заслугує на пояснення відсутність значущих кореляційних зв'язків між особистісною креативністю та показниками загального інтелекту, що свідчить на користь розмежування дивергентних і конвергентних здібностей у моделі Дж. Гілфорда. Таким чином, узагальнення різних фрагментів навколишньої дійсності на основі істотних властивостей і відношень не є фундаментальною основою творчого потенціалу перекладача художніх текстів, який більшою мірою залежить від інтуїтивного і чуттєвого відображення дійсності, що втілюється в оригінальності й унікальності.

Як було зазначено вище, особистісна креативність містить допитливість, уяву, складність і схильність до ризику. Для глибшого розуміння цього феномену розглянемо особливості кореляційних зв'язків між усіма компонентами (див. табл. 2).

Таблиця 2
Кореляційні зв'язки між складовими особистісної креативності майбутніх перекладачів

	Допитливість	Уява	Складність	Схильність до ризику
Допитливість	1	0,236	0,388	0,396
Уява	0,236	1	0,263	0,138
Складність	0,388	0,263	1	0,427
Схильність до ризику	0,396	0,138	0,427	1

Таким чином, найтісніші зв'язки існують між складністю завдання та схильністю до ризику у структурі особистісної креативності. Це свідчить про те, чим серйозніші труднощі постають перед перекладачем упродовж його професійної діяльності, які зумовлюють використання унікальних і оригінальних мовних засобів (що свого роду є певним ризиком і відступом від тексту перекладу), тим більш творчим виявляється продукт. Результати здійсненого дослідження дають змогу дійти висновків про те, що творчий потенціал майбутніх перекладачів охоплює когнітивні, емоційні та мотиваційні складові, взаємодія яких дає змогу реалізувати творчий задум у мовленнєво-мисленнєвій діяльності з перекладу художніх текстів.

Література:

1. Алексеева І. С. Професійний тренінг перекладача : навчальний посібник по усному і письмового перекладу для перекладачів і викладачів / І. С. Алексеева . – СПб. : Союз, 2001. – 288 с.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение / В. С. Виноградов. – М.: ИОСО РАО, 2001. – С. 5–29.
3. Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности / Тест структуры интеллекта (TSI). – СПб., 2003. – С. 342–370.
4. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту : монографія / Л. В. Засекіна – Острого : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2005. – 370 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 512 с. – С. 270.
6. Миронова Е. Е. Сборник психологических тестов / Е. Е. Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – Часть II : Пособие – С. 127–137.
7. Моляко В. О. Стратегії творчої діяльності / В. О. Моляко. – К. : «Освіта України», 2008. – 702 с.
8. Пастрик Т. В. Психологічні особливості формування продуктивного білінгвізму у майбутніх перекладачів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Пастрик. – К. : Ін-т психології АПН України ім. Г. С. Костюка, 2007. – 19 с.
9. Ребрій О. В. Сучасні концепції творчості у перекладі : монографія / О. В. Ребрій. – Х. : Харківський національний університет імені В. Н. Карабіна, 2012. – 376 с.
10. Туник Е. Е. Диагностика креативности / Е. Е. Туник // Тест Торренса. Методическое руководство. – СПб. : Имятон, 1998.
11. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2005. – 490 с.
12. Фетискин Н. П. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 57–59.
13. Фетискин Н. П. Диагностика личностной креативности (Е. Е. Туник) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 59–64.
14. Чужакин А. П. Мир перевода / А. П. Чужакин. – М. : Р. Валент, 2000. – 200 с.
15. Ширяева Т. М. Роль психолінгвістичної ситуації у підготовці майбутніх філологів / Т. М. Ширяева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка» ; відп. ред. І. Д. Пасічник. – Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія». – Вип. 10. – 2008. – С. 274–279.
16. Шупта О. В. Креативність як складова професійно важливих якостей перекладача / О. В. Шупта // Зб. наук. пр. № 23. Частина II. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. – С. 411–415.

УДК 159.9:35; 159.9:658.013

Н. І. Жигайло, Р. І. Карпінська

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ УПРАВЛІНЦЯ

Стаття присвячена проблемі формування професіоналізму управлінця. Запропоновано психологічні механізми формування професійних якостей особистості керівника; представлено авторську модель духовного становлення управлінця; розроблено психологічний тренінг формування духовності лідера.

Ключові слова: професіоналізм, професіоналізм діяльності, професіоналізм особистості, професійні якості управлінця, авторська модель духовного становлення управлінця, психологічний тренінг.

Стаття посвящена проблеме формирования профессионализма руководителя. Предложены психологические механизмы формирования профессиональных качеств личности руководителя, представлена авторская модель его духовного становления; разработан психологический тренинг формирования духовности будущего менеджера.

Ключевые слова: профессионализм, профессионализм деятельности, профессионализм личности, профессиональные качества руководителя, авторская модель духовного становления менеджера, психологический тренинг.

Psychological mechanisms of professionalism manager Natalia Zhyhaylo doctor of psychology, Professor of Management Ivan Franko National University of Lviv This article is devoted to the problem of professional manager. The authors suggest psychological mechanisms of individual merit manager; the author presents a model of spiritual identity formation manager; designed psychological training formation spirituality the future manager.

Key words: professional, professional activities, professional identity, professional money manager, author's model of spiritual formation manager, psychological training.

Актуальність теми визначається тим значенням, яке має професіоналізм у суспільному та індивідуальному існуванні суб'єкта. Із професіоналізмом пов'язані спроможність людини у вибраній справі, самореалізація її творчих можливостей, якість життєдіяльності в цілому. Без вивчення розвитку й формування змістовних і структурних характеристик психологічних механізмів професіоналізму неможливе вироблення методологічних і теоретичних позицій щодо освіти й підготовки фахівця, здатного продуктивно здійснювати свою професійну практику в динамічно мінливій соціокультурній ситуації.

Психологія професіоналізму інтенсивно розробляється в логіці індивідуально-професійного розвитку фахівця в акмеології (А. А. Бодалев, Е. Н. Богданов, А. А. Деркач, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова й ін.), психології (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, М. Й. Боришевський, Г. О. Балл, В. В. Москаленко, І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Н. І. Жигайло, О. В. Матласевич), в менеджменті (М. М. Цимбалюк, В. В. Яцура, А. Г. Хоронжий, З. Р. Кісіль, О. Є. Кузьмін, Л. Й. Гуменюк, М. Г. Оробчук, О. О. Кундицький) тощо. Однак цілісне й системне уявлення про сутність, механізми й умови розвитку професіоналізму керівника у вітчизняній психологічній науці на сьогодні не розроблене.

Розробка концептуальних основ моделі професіоналізації управлінця нерозривно пов'язана з теоретичним обґрунтуванням сутності цього поняття, рівнів його розвитку, освітнього процесу, спрямованого на перетворення функціональних психологічних механізмів професіоналізму тощо.

Таким чином існує як практична, так і теоретична необхідність звернення до проблематики дослідження, мета якого полягає в розробці концепції розвитку професіоналізму управлінця в освітньому процесі ВНЗ.

Завдання дослідження: систематизувати теоретичні положення й підходи у визначенні професіоналізму управлінця; розкрити психологічні механізми розвитку професіоналізму керівника в освітньому процесі вишу; розробити авторську модель духовного становлення особистості управлінця; запропонувати психологічний тренінг формування духовності майбутнього керівника.

Явище професіоналізму інтенсивно досліджується у психології праці (насамперед у рамках професіографічного підходу), акмеології й прикладних аспектах психології (педагогічної, військової, юридичної та ін.). При цьому дослідники виділяють структуру професіоналізму у вигляді узагальненого й абстрактного поняття з визначенням конкретного прояву цього феномена в розвитку професіонала, тобто суб'єкта-діяча.

Свій аналіз ми почнемо з визначення самого поняття професіоналізму й професіонала у праці.

У психологічному плані ідея професіоналізму розглядається ширше, ніж просте уявлення про високий рівень вміння професіонала. С. Д. Максименко розглядає професіоналізм як складну систему,

що має не тільки зовнішню функцію («віддачу»), але й необхідні та, як правило, складні й різноманітні внутрішні, зокрема, психічні функції. До цих внутрішніх психічних функцій належать: побудова образу майбутнього результату діяльності; певне «виношування» уявлень про шляхи й способи досягнення цього результату; емоційне підготування до роботи; загальна свідомість захищеності в суспільстві й багато чого іншого, включаючи й певний образ навколишнього світу взагалі.

Чимало вважають вчених вважає ([1]-[12]), що необхідно вивчати два рівноцінні об'єкти – людину й діяльність. Звідси акмеологи розрізняють професіоналізм діяльності й професіоналізм особистості.

Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, що відбиває високу професійну кваліфікацію й компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і вмій, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами й способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати відповідальність із високою та стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих і індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень вимог, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток.

Інтеграція особистісних й дієвих начал у феномені професіоналізму проявляється у визначенні професіонала. Професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, що володіє високими показниками професіоналізму особистості й діяльності, що має високий професійний та соціальний статус, і систему особистісно-дієвої нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійно спрямований на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, які мають соціально-позитивне значення.

На основі найбільш відомих періодизацій розвитку людину як суб'єкта праці нами виділені такі ланки процесу професійного становлення:

1 ступінь: *вибір професії* – характеризується підготовкою до життя, до праці, підготовкою свідомого й відповідального планування й вибору професійного шляху; **2 ступінь:** *стадія адента* – це професійна підготовка; **3 ступінь:** *стадія адаптанта* – це входження в професію після завершення професійного навчання стадія триває від декількох місяців до 2–3 років; **4 ступінь:** стадія інтернала – це входження в професію як повноцінний колега, здатний працювати на нормальному рівні як «свій серед своїх»; **5 ступінь:** *стадія майстра* – коли про працівника можна сказати, що він кращий серед звичайних і гарних, тобто працівник помітно виділяється на загальному тлі (має свій стиль і своє «лице»); **6 ступінь:** *стадія авторитету* – означає, що працівник став кращим серед майстрів; **7 щабель:** *стадія наставника* – вищий рівень роботи будь-якого фахівця. Ця стадія цікава тим, що працівник стає не просто чудовим фахівцем у своїй області, але й учителем, здатним передати кращий свій досвід учням і втілити в них частину своєї душі. Таким чином, вищий рівень розвитку будь-якого фахівця – професіонал, який став наставником, учителем, консультантом, що втілює в собі культуру в кращому розумінні цього слова.

Міркуючи про етапи освоєння професії, ми виокремили такі рівні професіоналізму:

– допрофесіоналізм (людина вже працює, але не має повного набору якостей справжнього професіонала); професіоналізм (людина – професіонал, тобто стабільно працює й виконує все, що від нього потрібно з високою якістю); суперпрофесіоналізм (творчість, особистісний розвиток, те, що називається «акме» – вершина професійних досягнень); псевдопрофесіоналізм (ззовні досить активна діяльність, але при цьому людина або робить багато «браку» в роботі, або сама деградує як особистість); постпрофесіоналізм (людина може бути «професіоналом у минулому», «екс-професіоналом», а також може виявитися порадиником, наставником для інших фахівців).

Усередині рівня професіоналізму ми виділили конкретні етапи й ступені розвитку професіонала по позиціях: адаптація (позиції: стажист, переконаний фахівець, ерудит, методист; первинне засвоєння людиною норм, менталітетів, необхідних прийомів, технік, технологій професії); самоактуалізація (позиції: самодіагностика, усвідомлена індивідуальність, самоекспериментатор, цілісна особистість з Я-концепцією, що самопрогнозує свій професійний шлях як спеціаліст); майстерність як гармонія із професією (позиції: майстер професійної діяльності у спілкуванні, діагност, гуманіст, вихователь, консультант і наставник, координатор, керівник, експерт засвоєння й відтворення на високому рівні кимось раніше створених методичних рекомендацій, розробок, інструкцій, високих стандартів); суперпрофесіоналізм (позиції: учасник і ініціатор інновацій, творець і новатор, дослідник, експериментатор, що досягає у своїй професії вершин («акме») як творець своєї особистості й у розвитку інших).

Виходячи з різних точок зору, виділяють різні спеціальні здібності. Є варіант виділення спеціальних здібностей як професійно важливих якостей (ПВЯ) управлінця, заснований на наближенні до реального синтезу професійної позиції теоретика й практика.

Особливості діяльності	Вимоги до ПВЯ управлінця
Діяльність – завжди взаємодія, спілкування (комунікація)	– мотивація й готовність до співпраці; – культурна продуктивність; – соціальна компетентність; – навички вербалізації; – комунікативні навички (розуміння).
Діяльність – робота з особливим типом інформації (психологічної)	– соціальна допитливість; – навички соціальної перцепції; – психологічна проникливість.
Діяльність – робота з абстрактними моделями і їх інтерпретація	– високий загальний інтелект; – аналітико-синтетична лабільність; – навички раціоналізації когнітивних конструкцій.
Динамічність і ірраціональність об'єкта діяльності	– гнучкість і рухливість розумових процесів; – креативність; – практичне мислення; – соціальний інтелект.
Емоційна «завантаженість» процесу діяльності	– фрустраційна толерантність; – навички саморегуляції; – навички емпатії; – емоційна продуктивність.
Особистісна включеність у процес діяльності	– навички рефлексії; – відповідальність; – навички самоконтролю; – адекватна своїм можливостям самооцінка; – навички роботи зі своїми обмеженнями.
Прагматичність і оперативність процесу діяльності	– навички фасилітації; – здатність (не схильність) до ризику; – сміливість і впевненість у собі; – наполегливість; – працездатність.

Подані тут варіанти «ідеального» образу управлінця в аспектах завдань і діяльності дозволяють побачити можливі нормативні проекти формування професіоналізму фахівця в умовах освітньої підготовки.

Нами дослідження проводилися в умовах формуючого експерименту (студенти Львівського національного університету імені Івана Франка). Усього в дослідженні прийняло участь 95 студентів. Організація формуючого експерименту складалася із таких етапів. Представимо опис етапів реалізації проекту експериментального освітнього процесу вузу.

I етап – інтенціонально-мотиваційний. Цей етап організації експериментального освітнього процесу здійснювався за допомогою ігропрактик. Зі студентами експериментальної групи проведено три серії організаційно-дієвих ігор на тему: «Розвиток і удосконалювання професіоналізму управлінця». **II етап – нормативно-регулятивний.** Провідною темою на другому етапі освітнього процесу є реальність психологічних практик у сукупності визначальних професійних практик керівника. **III етап – конструктивно-проективний.** На цьому етапі освітнього процесу студенти націлювалися на здобуття досвіду персоналізації своєї професійної свідомості в конструктивно-проектній розумовій діяльності професійної діяльності управлінця. **IV етап освітнього процесу** – проектно-виконавський характеризувався тим, що студенти виявили активність у реалізації своїх проектів у вирішенні практичних завдань із виходом на психологічну практику за графіком навчального процесу. **V етап – духовного становлення особистості управлінця.** Цей етап експериментально-освітнього процесу виявився завершальним у плані визначення професійного становлення особистості управлінця.

Під **духовним становленням особистості управлінця** ми розуміли надбання духовних цінностей, релігійної свідомості та самосвідомості; розвиток його духовних пріоритетів; обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу його життя, виступати на передній план усього процесу його творчої праці. Джерелами духовності слугують релігія, наука, мораль, мистецтво, педагогіка тощо.

Нами запропоновано авторську модель духовного становлення управлінця (рис. 1). У запропонованій авторській моделі духовного становлення особистості управлінця ми виокремили інструментальну, потребово-мотиваційну та інтеграційну складові.

Також ми запропонували психологічний тренінг формування духовності особистості управлінця. Структурно «Програму тренінгу розвитку духовності управлінця» поділено на 7 тем-блоків. До кожного блоку були розроблені оригінальні вправи та модифіковано ті тренінгові вправи (інших дослідників), які можна було використати відповідно до поставленої мети формування сили мотиву професійного досягнення й уникнення невдачі, розвитку самооцінки, інтернальності й екстернальності, змісту «Я – управлінець» і інтенціональні стратегії в управлінській практиці.

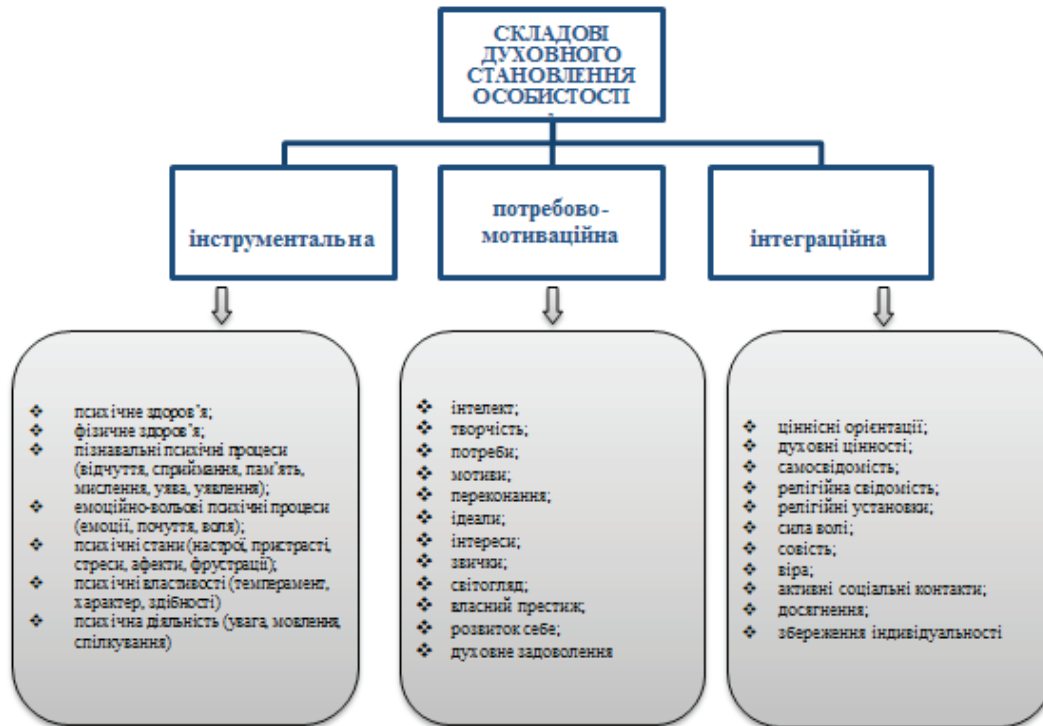


Рис. 1 Авторська модель духовного становлення особистості управліня

Використовували: рольові та ділові ігри, міні-дискусії, вправи із тренінгу особистісного зростання, вправи із тілесно-зорієнтованого тренінгу тощо. Перелік блоків та психолого-педагогічних і тренінгових засобів до кожного із них подано в табл. 1.

*Таблиця 1
Програма тренінгу розвитку духовності управліня*

№ блоку	Назва тренінгового блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1	2	3
1.	Вступ до роботи	1. Ознайомлення з правилами роботи в Т-групі. 2. Формування атмосфери психологічної безпеки. 3. Психогімнастика.
2.	Ціннісні орієнтації управліня	1. Проективний малюнок «Я і моє місце у світі людей». 2. Рольова гра «Погані люди – добрі люди. У чому різниця?». 3. Ділова гра «Готуємо кодекс поведінки 21-го сторіччя». 4. Вправи на зняття «затисків» у м'язах та підвищення рівня атмосфери безпеки у Т-групі.
3.	Духовне становлення керівника	1. Рольова гра «Я – минулий, теперішній, майбутній. Е чому різниця?» 2. Психологічний практикум «Чим я найбільше пишаюся у своєму минулому? Що було таке, що варто було б прожити інакше?» 3. Вправа «Порожній стілець – мої друзі та вороги у минулому». 4. Брейн-стормінг «Визначення напрямів соціальної підтримки державою студентської молоді як її майбутнього творця». 5. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.
4.	Релігійні цінності управліня	1. Соціально-перцептивно орієнтований тренінг особистісного зростання «Я – очима інших. Чи можна мені довіряти?» 2. Групове обговорення «Людина, яка активно вірить в Бога – хто вона? Минуле, сучасне, майбутнє?» 3. Ділова гра «Якби Священну книгу написав Я?» 4. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.
5.	Релігійна свідомість керівника	1. Дискусія «Релігійно свідомою людиною – «за» та «проти». 2. Брейн-стормінг «Хто я – піщинка, крапля води, повівання вітерця – чи я відповідаю за майбутнє?» 3. Ділова гра «Совість. Чи потрібна вона у 21-му сторіччі?» 4. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.

6.	Обговорення підсумків тренінгу	1. Дискусія «Я – до початку роботи в Т-групі. Я – після закінчення роботи в Т-групі. Що в мені змінилося?» 2. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.
7.	Кінцеве заняття «Моє майбутнє»	1. Формування екзистенційного «Я». 2. Розстиковка почуття «Ми» в учасників тренінгу. 3. Вправи на зняття «затисків» у м'язах, вияв експресії через рух.

Одержані дослідні дані продемонстрували нам структурну динаміку функціональних психологічних механізмів у процесі навчання в контрольній та експериментальній групах. Змінилися співвідношення сили мотиву професійного досягнення й уникнення невдачі, рівні самооцінки, співвідношення інтернальності й екстернальності, змісту «Я – управлінець» і інтенціональні стратегії в консультативній практиці; рівні рефлексії й модуси існування управлінця в порівнянні з вихідним їхнім станом тощо.

Співвідношення рівнів сформованості професіоналізму студентів експериментальної та контрольної групи подано в таблиці 2.

Таблиця 2
Співвідношення рівнів сформованості професіоналізму студентів експериментальної та контрольної групи

Рівні професіоналізму	Низький	Середній	Високий
Гр. А (е)	14%	30%	56%
Гр. Б (к)	40%	45%	15%

Можемо констатувати факт, що концептуальна модель духовного становлення особистості володіє вирішальними можливостями в розвитку психологічних механізмів професійної активності майбутніх управлінців. Ефективність цієї моделі визначається структурами самоорганізації й співорганізації суб'єктів освітнього процесу з вибудовуванням усвідомленого процесу професійної співучасті в проєктуванні й реалізації своєї професійної практики.

Перспективою дослідження є створення й розробка нових методик і психологічних практик професійної активності, перетворення екзистенціальних модусів існування, дозволу суперечностей між суб'єктивністю й суб'єктивністю професіонала, і формування його інтегративної цілісності у феномені професіоналізму.

Література:

1. Дукла Д. Професійні компетенції менеджера сучасної Європи – визначник його професіоналізму / Д. Дукла // Соціальна праця як інструмент інтеграції місцевого суспільства ; Міровська М. (ред.). – Ченстохова, 2008. – С. 34–35.
2. Жигайло Н. І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : монографія / Н. І. Жигайло. – Львів, 2008. – 336 с.
3. Жигайло Н. І. Соціально-економічна діагностика : навчальний посібник / Н. І. Жигайло. – Львів : Новий Світ-2000, 2008. – 224 с.
4. Жигайло Н. І. Комуникативний менеджмент : навчальний посібник / Н. І. Жигайло. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012 – 368 с.
5. Каламаж Р. В. Модель професійної Я-концепції майбутніх юристів / Р. В. Каламаж // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2010. – Вип. 116. – С. 85–94.
6. Максименко С. Д. Психологія особистості : підруч. для студентів вищих навч. закладів / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2007. – 296 с.
7. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : наук. моногр. / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 255 с.
8. Матласевич О. В. Психологія релігії : навчальний посібник / О. В. Матласевич. – Острого, 2012. – 384 с.
9. Пасічник І. Д. Специфіка підготовки майбутніх спеціалістів у контексті економічної психології / І. Д. Пасічник // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2008. – Вип.10. – С. 6–10.
10. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : монографія / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ, 2001. – 202 с.
11. Хоронжий А. Г. Психологія управління : курс лекцій / М. В. Хоронжий. – Львів, 2005. – 118 с.
12. Яцура В. В., Жук О. П. Менеджмент : навчальний посібник / В. В. Яцура, О. П. Жук. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 444 с.

УДК 159.105'334 (082:78-91)

Е. З. Івашкевич

ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ ТА МУДРОСТІ В ПАРАДИГМІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті проаналізовано психологічні дослідження феномену мудрості. Описано наявні у психологічній літературі моделі мудрості. Окреслено шляхи розв'язання проблеми співвідношення соціального інтелекту особистості та мудрості в парадигмі гуманістичної психології.

Ключові слова: мудрість, моделі мудрості, соціальний інтелект, підструктури соціального інтелекту, гуманістична психологія.

В статті проаналізовані психологічні дослідження феномена мудрості. Описані існуючі в психологічній літературі моделі мудрості. Показані шляхи рішення проблеми співвідношення соціального інтелекту особистості та мудрості в парадигмі гуманістичної психології.

Ключевые слова: мудрость, модели мудрости, социальный интеллект, подструктуры социального интеллекта, гуманистическая психология.

In this article psychological researchers of wisdom were analyzed. The models of wisdom were described. The ways of solving the problem of correlation of social intellect of the person and wisdom in the paradigm of humanistic psychology were shown.

Keywords: wisdom, models of wisdom, social intellect, structures of social intellect, humanistic psychology.

У психологічній науці соціальний інтелект часто співвідносять з мудрістю. Ми вже писали в наших публікаціях, що соціальний інтелект включає декларативні та оперативні (процедурні) знання, які індивід застосовує в реальному житті для інтерпретації подій, складання планів і прогнозування як дій повсякденного життя, так і професійних ситуацій. Ці уявлення, спогади та правила інтерпретації складають когнітивну підструктуру соціального інтелекту особистості. Своєю чергою, мнемічну підструктуру утворює придбаний людиною досвід, а емпатійну – можливості суб'єкта використовувати механізми антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя. У цьому зв'язку виникає питання про те, наскільки виправданим є таке отождошення соціального інтелекту з мудрістю, адже мудрість – це глибокий розум людини, заснований на знаннях і, що найголовніше, – на життєвому досвіді суб'єкта.

Отже, мудра людина, безумовно, вміє швидко та продуктивно розв'язувати життєво важливі завдання, здійснювати їхній відбір відповідно до умов певної ситуації, цілей суб'єкта. При цьому індивід здійснює ретельний розгляд і обов'язкове оцінювання поставлених цілей, визначає їхню морально-етичну сторону, робить висновки стосовно виправданості цих цілей тощо. Мудра людина в критичних ситуаціях іноді свідомо йде на певне розв'язання задачі, навіть якщо вона і розуміє, що такий крок поставить її в невідгідне (з якоїсь причини) становище.

Зважаючи на актуальність проблеми, яку ми порушуємо в цій статті, завданнями цієї публікації є:

1) проаналізувати психологічні дослідження феномену мудрості;

2) описати наявні у психологічній літературі моделі мудрості;

3) окреслити шляхи розв'язання проблеми співвідношення соціального інтелекту особистості та мудрості в парадигмі гуманістичної психології.

Аналізуючи психологічні дослідження феномену мудрості, не можна не згадати про роботи Р. Болтса, Дж. Смітта, Р. Стернберга, Дж. Форсайта, Дж. Хедланда [7]. Зокрема, Р. Болтс і Дж. Смітт пропонують модель мудрості, згідно з якою мудрість виявляється в п'яти основних підструктурах особистості: 1) багатий фактичний (змістовний) досвід (включає загальні та спеціальні знання суб'єкта про умови життя та їхні зміни в кожен часовий момент існування індивіда); 2) багатий процедурний (практичний, операціональний) досвід (загальні та спеціальні знання про стратегії прийняття рішень, поради щодо різноманітних життєвих випадків); 3) лінія життя особистості відповідно до певного соціокультурного контексту, в якому в тому чи іншому випадку знаходиться індивід (знання про різні сторони, контексти життя людей, про їх темпоральні зв'язки); 4) регулятивний компонент особистості (знання про різні (у тому числі – й соціально значущі) цінності, цілі та пріоритети); 5) поведінковий (знання про недетермінованість поведінки, толерантність щодо непередбачуваних життєвих ситуацій) [7, с. 68].

Спираючись на цю модель мудрості Р. Болтса і Дж. Смітта, Р. Стернберг запропонував експліцитну теорію мудрості, припустивши, що за становленням мудрості можна простежити з урахуванням шести компонентів (які, своєю чергою, можуть входити в той чи інший підструктурний блок особистості), що послідовно реалізуються в процесі отримання знань суб'єктом щодо особливостей навколишньої дій-

ності. Цими компонентами є: 1) знання, які припускають розуміння особистістю передумов виникнення проблеми, суб'єктивного значення для її розв'язання, антиципацію певного результату; 2) розумова обробка інформації, яка передбачає розуміння того, які саме проблеми можуть бути розв'язані автоматично, а які таким чином вирішувати неможливо, і, в результаті цього, потрібні умови для їх планового прогнозування й подальшого послідовного розв'язання; 3) критичне переосмислення розв'язання проблем і ситуацій, що характеризується бажанням людини внести певні пропозиції щодо цієї проблеми, а також використати так звану незалежну (експертну) оцінку стосовно зроблених висновків; 4) індивідуальні особливості, які припускають терпиме ставлення людини до невизначеностей і перешкод в житті; 5) позитивна мотивація до прийняття участі в знайомих або абсолютно нових ситуаціях; 6) безпосередня участь суб'єкта в діях, спрямованих на поліпшення життя в навколишньому світі, розрізнення при цьому контекстуальних чинників зовнішнього середовища, що, своєю чергою, актуалізує активну життєву позицію особистості, ініціює її дії та вчинки [7, с. 152].

Більш пізня теорія Р. Стернберга, яка отримала назву «теорії балансу», розглядає мудрість як щось невід'ємне від структури особистості, що обов'язково дає про себе знати у взаємодії цього конкретного суб'єкта з навколишньою дійсністю, а також входить в структуру загального інтелекту, і це, своєю чергою, сприяє взаємодії людини з навколишнім світом, а також стимулює вияв креативності та творчої активності людини [9, с. 17]. Таким чином, мудрість визначається як застосування людиною певних знань, що сприяють досягненню в цілому позитивного результату за рахунок балансу різних інтересів особистості (міжособистісних, таких, які безпосередньо не стосуються суб'єкта та надособистісних) і досягнення рівноваги відповідних реакцій людини на зовні задані контекстуальні фрейми (адаптація особистості до наявних, стійких зовнішніх контекстів, намір їх змінити, вибір, якщо це необхідно, нових контекстів, що оточують суб'єкт). У цьому випадку можна підсумувати, що мудрість так чи інакше має такі ж самі прояви, як і практичний інтелект, адже як вона передбачає збалансованість реакцій людини на зовні задані контексти (фрейми). Однак ми вважаємо, що мудрість охоплює лише ті структурні елементи практичного інтелекту, які безпосередньо стосуються балансу інтересів суб'єкта, і не є обов'язковою характеристикою практичного інтелекту в цілому.

При цьому теорія балансу Р. Стернберга висуває на перший план низку причин, які, на думку вченого, можна прийняти за основу для виникнення індивідуальних відмінностей у мудрості людей. Першою такою причиною є цілі людини. Р. Стернберг пояснює відмінності людей між собою залежно від того, що кожен суб'єкт має на увазі під загальним позитивним результатом, а отже, і під надпричинними цілями, які стимулюють особистість до прояву мудрості [9, с. 21].

Однак прагнення суб'єкта відшукати певну, потрібну для цієї ситуації дію не може саме по собі вважатися проявом інтелектуальної діяльності особистості. Таким чином, людина може відрізнитися високим рівнем аналітичного, творчого чи навіть практичного інтелекту, але при цьому вона не завжди враховує думки й інтереси інших людей, а, як правило, діє на свій манер.

Нарешті, друга причина, яка полягає в основі виникнення індивідуальних відмінностей в характеристиках мудрості людей, акцентує нашу увагу на балансі реакцій щодо зовнішніх контекстуальних процесів або просто відмінностей, а також контекстів або фреймів. Останні, безумовно, відображають індивідуальну критичну оцінку суб'єкта навколишньої дійсності, при цьому люди реагують на ці стимули абсолютно по-різному. Такий баланс є характерним процесом для вияву особистістю саме практичного інтелекту. Третьою причиною вважається те, що рівновага інтересів суб'єкта й соціуму встановлюється також по-різному. Цей баланс притаманний саме мудрості, але зовсім не обов'язково належить до аналітичного, творчого, соціального або інших видів практичного інтелекту. Четверта причина, своєю чергою, пояснює те, як люди, висловлюючись про ту чи іншу ситуацію, звертаються до різних видів і рівнів імпліцитних знань, що, найбільш ймовірно, спонукає їх до проявів тієї чи іншої реакції. Ця характеристика мудрості також властива всім видам практичного інтелекту. Проте вона, як правило, абсолютно не пов'язана з аналітичним або творчим інтелектом. Крім того, люди використовують свої імпліцитні знання в разі збалансування інтересів і поведінкових реакцій у різному ступені. Ці причини і забезпечують варіативність використання мудрості в різних життєвих ситуаціях. А те, що мудрість асоціюється, як правило, з більш інтелектуальною або зрілою людиною, відбувається тому, що з віком імпліцитних знань стає більше. Можливо, це зумовлено й деякими іншими причинами, які не можна проаналізувати на етапі дитинства або ж в ранній період дорослого життя.

Багато в чому близькі погляди щодо визначення мудрості висловлює і А. Маслоу в концепції особистості, яка самоактуалізується. При цьому процес самоактуалізації розуміється вченим як перманентний вибір життєвого шляху, що потенційно відрізняється безліччю відмінностей та існує абсолютно завжди. Свобода вибору, вважає А. Маслоу, полягає в усвідомленні сутності самого себе, справжніх мотивів власної діяльності, своєї природи. При цьому тільки лише мудра людина здатна продемонструвати своє справжнє «Я». Функція усвідомлення в концепції А. Маслоу полягає в експлікації неповторної індивідуальності людини, у подоланні захисних механізмів своєї психіки, які блокують не-

бажане, а іноді – і страшно, відштовхуюче знання про самого себе. Захисні механізми, таким чином, протидіють усвідомленню. У зрілому віці, коли йдеться про мудру людину, цей процес відбувається завжди імпліцитно для інших людей, тоді як сам по собі суб'єкт завжди усвідомлює його сутність, причини та передумови. А. Маслоу стверджує, що в цьому випадку «частинки нашого» Я, відкинуті або пригноблені, що компенсуються нами (від страху або ж сорому), нікуди не зникають. Вони продовжують діяти, але вже імпліцитно. А ми намагаємося не помічати їх діяльності. Отже, який би вплив вони не чинили на нашу взаємодію зі світом, ми вважаємо їх великою мірою чужими нам і говоримо собі: «Я не знаю, що саме змусило мене це зробити», або ж: «Не розумію, що на мене найшло» [5, с. 169].

Тільки лише мудра людина, вважає А. Маслоу, здатна вчинити вільний особистісний вибір. Протягом усього свого життя суб'єкт змушений вибирати і нести відповідальність за скоєний вибір, а також за наслідки цього вибору. Всі численні рішення, які приймає індивід, є різновидом вибору між «безпекою і розвитком». Безпека забезпечує людину захистом від страхів і негативних переживань, пов'язаних з формуванням Я-концепції особистості. Людина, яка не відрізняється мудрою поведінкою, буде постійно «застрягати» на минулому змісті, демонструвати тенденцію до регресу. Навпаки, розвиток особистості орієнтує індивіда на пошук цілісності своєї особистості, на реалізацію свого потенціалу і прийняття себе з огляду на нові, що раніше не були усвідомлені, цілком суб'єктні якості. Однак було б помилково вважати, що безпека відіграє в житті людини лише негативну роль. А. Маслоу постійно наголошує, що безпека є важливою тою ж мірою, що й розвиток. Так, усвідомлення своєї істинної природи постає неможливим завдяки відчуттю безпеки, в основі якої знаходиться впевненість, що дозволяє особистості розвиватися і рухатися у напрямку до мудрості.

При цьому, якщо ж існує загроза безпеки, то особистість, як правило, жертвує можливістю розвитку і відмовляється від свободи. Наприклад, Р. Мей вважає, що, незважаючи на життєву ситуацію або ж проблему, людина неусвідомлено прагне до захисту своєї особистості, власне своєї свободи і незалежності [8]. Якщо особистості хоч щось загрожує, то людина буде прагнути вживати всі можливі заходи щодо збереження образу свого Я, тобто захищати себе від усвідомлення саме того, що вона не хоче знати про себе. Тому, стверджує Р. Мей, усвідомлення безпеки, що виходить із зовнішнього світу, усвідомлення наслідків вільного вибору – це природній стан людини, яка у будь-якому випадку переживає своє протистояння світу. Процес саморозвитку, таким чином, є справжнім випробуванням особистості, і тому, як і будь-яке випробування, призводить до придбання суб'єктом знань, досвіду й мудрості.

У цьому плані актуальним є питання дослідження механізмів формування та розвитку особистості, її системи ціннісно-сміслових орієнтацій, пізнавальних процесів суб'єкта та його інтелекту (у тому числі – соціального), що у світоглядному плані вимагає визнання раціонально орієнтованої інтелектуальної культури як одного з найбільш важливих надбань людства. Тому в практичному плані соціальний інтелект передбачає в максимальному ступені використання людиною цього багатства, що відображається в гармонійній взаємодії не тільки з суб'єктами соціальної взаємодії, але і з певними складовими культури. У цьому зв'язку ми зіштовхуємося з не менш значущою проблемою морального вчинку. Саме вона як одна з найбільш суперечливих осередків гуманітарної думки отримала останнім часом новий імпульс для розвитку, дослідження і ретельної розробки завдяки створенню так званих формальних моделей, розрахованих на застосування у сфері психології і, в першу чергу, постнекласичної її сфери.

У своїх дослідженнях ми орієнтуємося на визначення істотних відмінностей у функціях суб'єктивних значень об'єктів, з одного боку, та їх сенсів – з іншого. Суб'єктивні значення, вважає Г. О. Балл, потрібні суб'єкту для пізнавального орієнтування в навколишній дійсності. Чим краще відображаються значення тих чи інших об'єктів, чим точніше представляється їхній стан, чим краще значення прогнозують майбутній стан справ, – тим більшою мірою досконалою є вказане орієнтування, що постає передумовою більш успішного досягнення цілей, поставлених суб'єктом перед самим собою [1]. Щодо смислів, то на їх провідну функцію вказував ще О. О. Леонт'єв: вони забезпечують ціннісне орієнтування в ситуації мотивування діяльності суб'єкта, а значить – те, які саме цілі він здатний розв'язувати і який обсяг особистісних ресурсів витратити на їх досягнення [4]. У цьому випадку ми маємо справу з переакцентуванням ролі сучасної освіти на суто гуманістичну її складову.

Гуманістична і, у цьому зв'язку, – діалогічна переорієнтація освіти відповідає збільшеній ролі діалогу в сучасному світі – ролі, що стала об'єктом філософського аналізу в працях М. Бубера, М. Бахтіна, Х.-Г. Гадамера, В. С. Біблера, Г. О. Балла та ін. Сам по собі цей аналіз є реакцією на реалію сучасності, коли вже в принципі неможливо володіти Істиною у всіх сферах життєдіяльності, чи то наука, політика, мистецтво і т. д., а також у суспільстві. Сучасна освіта, що будується відповідно до принципів гуманізації, все більшою мірою визнає право особистості на вибір між різними світоглядними позиціями та стилями життя. Крім того, протилежні позиції, які сприймаються як позиції суперництва, все частіше оцінюються педагогами як такі, що не суперечать одна одній, а входять у простір діалогічної взаємодії, при цьому доповнюють і збагачують одна одну.

Тому, як вважають Г. О. Балл [1] і Г. О. Ковальов [3], до трактування діалогу як форми комунікації і як типу взаємовідносин суб'єктів деякої спільної діяльності (чи то пізнавальна, чи практична) додається пояснення, що виявляється в діалогічності самого змісту цієї діяльності. Ця діалогічність вимагає, щоб мій партнер виконував роль людини, яка «інакше дивиться» на предмет діяльності (у разі навчання в університеті – навчальної діяльності), як якийсь опонент, що саме завдяки цьому набуває цінності і стає внутрішньо необхідним для кожного суб'єкта. При цьому стає очевидним, що діалогізм і гуманістичний світогляд, що затверджує взаємозалежність індивідів і самоцінність кожного з них, обов'язково передбачають та зумовлюють один одного.

Діалогічний підхід у сфері освіти одночасно є і гуманістичним, і культурологічним, і особистісним. Відносно вищої освіти цей підхід ґрунтується на таких взаємопов'язаних принципах:

– у процесі утворення пізнання світу студент бере участь в діалозі з іншими способами його розуміння (етичним, естетичним, моральним, аксіологічними та ін.) у контексті культури [1, с. 80];

– діалогічного розуміння навколишнього світу можна досягти тільки у вільному, висококультурному спілкуванні з іншими людьми і самим собою. При цьому особистість отримує розвиток у діалогічному спілкуванні з іншими суб'єктами, в процесі розуміння світу, себе і партнерів по комунікації [2, с. 56];

– весь освітній процес має виходити з пріоритету особистості студента і викладача, і навчальна діяльність повинна спонукати особистостей до діалогу [3, с. 45].

Останнє передбачає гуманізацію та діалогізацію усього навчального процесу, внесення до навчальних планів вищих навчальних закладів дисциплін діалогічного характеру, які дозволяли б розкрити втілені в оригінальних творах культури драм ідей, людей і народів. Такі твори, на наш погляд, потрібно широко використовувати в різних навчальних предметах під час розв'язання різних дидактичних завдань.

У зв'язку з цим Н. О. Михальчук визначає такі види діалогізму, врахування яких викладачем вищої школи сприяє найбільш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності. Такими видами діалогізму є:

– субординативний діалогізм, що наголошує на визнанні незаперечної вищості автора твору порівняно зі своїми уявленнями, позиціями, думками, поглядами. Так, складовою субординативного діалогізму є суб'єктно орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто призводить до підпорядкування іншій особистості, некритичного погодження з її судженнями тощо;

– координативний діалогізм, який на відміну від субординативного орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. На перше місце тут виступає змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємозумовленість та взаємодоповнення. Координативний діалогізм передбачає суб'єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власного погляду, що, безперечно, передбачає також толерантне ставлення до думок співрозмовника, але обов'язковою домінантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо;

– особистісно-рефлексивний діалогізм передбачає врахування особистістю суб'єктності співрозмовника, яким у цьому випадку виступає суб'єкт літературного твору. Цей вид діалогізму є найбільш глибоким за змістом з огляду на розуміння партнера у спілкуванні. Суб'єктність у цьому випадку постає детермінантою розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення особистості до своєї точки зору та думок партнерів по діалогу, здатності розуміти й усвідомлювати висловлювання партнерів у спілкуванні (зокрема, якщо співрозмовником є автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити питання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні думки, виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним [6, с. 17].

Хоча, безумовно, здійснення діалогічного підходу, в тому числі в описаному вище розумінні нашою, зустрічається на неабиякі труднощі. Вони пов'язані, насамперед, з реалізацією загальних принципів гуманізації в конкретній освітній системі, а також з високими вимогами, які пред'являє цей підхід до рівня підготовки і, що не менш важливо, – до особистісних якостей педагогів. Однак, незважаючи на те, що такі проблеми є досить складними, ми зобов'язані докладати максимальних зусиль щодо їхнього розв'язання.

Незважаючи на багатозначність наукових праць представників гуманістичної психології, сформулюємо основні ідеї, які, ми вважаємо, є базовими для розуміння мудрості та її впливу на соціальний інтелект особистості: 1) мудрість сприяє виявленню людиною характеристик свого власного Я; 2) мудрість створює безліч передумов для самоактуалізації особистості і, таким чином, – для особистісного розвитку відповідно до її потенційних можливостей; 3) мудрість сприяє кращому розумінню себе, розв'язанню різних проблем, позбавленню від психологічних травм, відкриваючи при цьому нові горизонти для досягнень людини.

Крім того, мудрість обов'язково включає етичний (або, точніше, аксіологічний, ціннісно-смысловий компонент), який соціальний інтелект може і не включати. Таким чином, можна дійти висновку, що мудрість обов'язково передбачає високо розвинений соціальний інтелект, але вона не зводиться лише до нього і є за своєю суттю більш широким феноменом.

Література:

1. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : избранные работы / Г. А. Балл. – К. : Основа, 2006. – 408 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
3. Ковалёв Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалёв // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 286 с.
5. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования / А. Маслоу ; [пер. с англ.]. – Донецк, 1994. – Вып. 4. – 452 с.
6. Михальчук Н. О. Психологія читання літературних творів старшокласниками : автореф.... доктора психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Михальчук. – К., 2013. – 46 с.
7. Практический интеллект // Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. / Серия: «Мастера психологии». – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
8. May R. The courage to create / Rolo May. – N.Y., 1975. – P. 217–227.
9. Sternberg R. General intellectual ability // Human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5–31.

І. Р. Карчевський

КРИЗОВОСИТУАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЇЇ ПОЖИТТЄВОЇ УСПІШНОСТІ

У статті аналізуються основні проблеми, які пов'язані з процесом формування кризовоситуаційної компетентності у сучасного громадянського суспільства України, окреслюються психологічні аспекти, що пов'язані з процесом цього формування, та визначаються напрямки дій особистості з набуття умінь адекватної реалізації навичок кризовоситуаційної компетентності в екстремальних ситуаціях.

Ключові слова: компетентність, кризова ситуація, успішність, навчання, набуття навичок, екстремальний досвід.

Данная статья являет собою анализ основных проблем, которые связаны с процессом формирования кризисноситуационной компетентности у современного гражданского общества Украины, охватывает психологические аспекты, связанные с процессом этого формирования и определяет направления действий личности для приобретения умения адекватной реализации навыков кризисноситуационной компетентности в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: компетентность, кризисная ситуация, успешность, обучение, приобретение навыков, экстремальный опыт.

This article show an analysis of the major problems associated with the process of forming of situational crisis competence in modern civil society in Ukraine, describes the psychological aspects associated with the process of development and identifies areas for action by individual acquisition of appropriate skills of situational crisis competence in emergency situations.

Keywords: competence, crisis, success, training, acquisition of skills, extreme experience.

Бурхливі соціально-економічні зміни, які мали місце в житті української держави за останні два десятиліття (інформатизація, неконтрольована урбанізація, демократизація, надмірна політизація, перехід до ринкових умов господарювання, прояви світового тероризму тощо), а також загострення етнічних відносин та погіршення екологічної й техногенної ситуації у світі в цілому, зумовили зріст високої нервово-психічної напруги всередині його сучасного населення, що, своєю чергою, залежно від індивідуальних особливостей людини та рівня сформованості її особистісної компетентності, може спричинити різноманітні негативні прояви у психіці громадянина як особистості. Саме цим пояснюється широкий спектр досліджень, присвячених найрізноманітнішим проблемам формування особистості, її виховання, карбування нових моторних компонентів, пошуків шляхів ефективного розв'язання кризових ситуацій у соціально-гуманітарній та політико-економічній сферах нашого суспільства (Г. О. Балл, Л. П. Матяш-Заяц, І. Д. Пасічник, І. Д. Бех, В. М. Жуковський, А. С. Виноградова, Б. Й. Хасан, Т. А. Маркова, Р. В. Павелків та ін.).

Метою цієї статті є аналіз основних проблем, які пов'язані з процесом формування кризовоситуаційної компетентності в сучасного громадянського суспільства України, окреслити їх психологічні аспекти та визначити напрямки дій з набуття умінь їх адекватної реалізації в екстремальних ситуаціях.

Зміст кризовоситуаційної компетентності особистості багатогранний і є категорією, у першу чергу, психологічною, а вже у другу – соціальною. С. І. Ожегов дає таке визначення поняття «компетентний»: «...знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі, такий, що володіє компетенцією. Компетенція – коло питань, в яких хто-небудь достатньо добре обізнаний» [6, с. 281]. В. А. Семиченко дає таке визначення: «Компетентність у широкому розумінні слова – це атрибут особистісного рівня, система тих засвоєних способів, за допомогою яких людина має можливість розв'язувати ті чи інші проблеми, завдання життєдіяльності. Будь-які знання, окремі навички і вміння тільки тоді стають дієвими, коли інтегруються в цю загальну систему способів, вступають у різнорівневі зв'язки з іншими структурними елементами, ієрархізуються, творчо модифікуються, гнучко використовуються відповідно до цілей і умов діяльності або міжособистісної взаємодії» [7, с. 11–12]. Узагальнивши певну кількість авторів з цієї проблематики, можна підсумувати, що людина, яка засвоїла та володіє кризовоситуаційною компетентністю – це загартований «спеціаліст життя», що має достатні знання про суспільний устрій, широкий світогляд та може чітко і конкретно пояснити свої життєві кроки на найблищі, як мінімум, десять років.

Слід наголосити, що хоча ця проблематика акцентується як сучасна, її коріння почали розглядати під різними кутами ще у давній Греції. Так, за дослідженнями О. Ф. Хміляр, – Архімед, Платон, Арис-

тотель визначали таку головну ваду розвитку успішності особистості, як формування стійких моторних компонентів через заняття атлетикою. Саме атлетичні вправи давні греки вважали такими, що стимулюють впевненість у собі та майбутньому, працездатність, розширюють можливості, уповільнюють процеси старіння. А вершиною розвитку цих думок стали придумані греками Олімпійські ігри, які, до речі, в наш час набувають усе більшого соціального впливу на культуру світового людства [1, с. 290].

На початку нашої ери найбільших успіхів у розв'язуванні основних проблем, які пов'язані з процесом формування кризовоситуаційної компетентності у сучасників досягли давні римляни. Дослідник Г. С. Кнабе у своїй роботі «Корнелій Тацит. (Час. Життя. Книги)» так описує думки цього вагомшого римського історика I-II ст.: «лінії зв'язку та розмежування людей у суспільстві відображають його об'єктивну соціальну побудову, але у повсякденній суспільній поведінці ідеологія ніколи не відокремлена від психології, логіка від емоцій, раціональна свідомість від глибинних шарів особистості, і головне, чим бурхливішою є зламна епоха, тим більшої активності вона потребує від всіх груп населення, і, відповідно, тим сильніший цей взаємозв'язок» [5, с. 16].

Але більш ґрунтовно ця проблематика почала розглядатися лише у XIX ст. Причому на початку домінували в цьому філософи та письменники. Так, за дослідженнями О. В. Матласевич, ще М. Є. Салтиков-Шедрин зазначав, що якщо існує спосіб перевірити рівень розвитку суспільства, то цей спосіб полягає у з'ясуванні тих вищих цілей – ідеалів – якими суспільство керується в цей історичний момент і які навіює своїм громадянам. Без усвідомлення ідеалів, які, своєю чергою, зумовлюють кінцеві результати життя, людина проявлятиме певні форми активності, які можливо, і дадуть можливість жити людині як біологічній істоті, однак не зможуть врятувати її як суспільну особистість [2, с. 220].

Згодом, до розгляду проблематики виховання кризовоситуаційної компетентності підключились і профільні спеціалісти. Так, у 1885 році вийшла у світ оригінальна та цікава праця Рихарда фон Крафта-Ебінга – «Про здорові та хворі нерви», в якій змістовно і глибоко було розглянуто форми нервово-психічних захворювань, соціальні причини, що їх викликають, а також – загальні правила лікування та профілактики цих хвороб. У своїй роботі проф. Крафт-Ебінг, яка була опрацьована як науково-популярна, вказує, що проблеми «нервових» хвороб виникли не раптово – вони були описані ще у Франції в XVI ст., де сотні тисяч було людей, яких вважали одержимими істерією, галюцинаціями, конвульсіями, а також охоплених істеродемонією, лікантропією, теоманією, екстазами, які фактично прирівнювались до масштабів епідемії, з якою в ті часи боролися виключно стратою на смерть. Проф. Крафт-Ебінг дійшов висновку, що «нервові» хвороби середньовіччя характеризувалися більш гострим характером, ніж у його сучасників, але все ж таки були порівняно малочисельними. Невропатії ж кінця XIX ст., на думку проф. Крафта-Ебінга, носять менш гострий характер, але мають колосальну розповсюдженість, тобто хвороби втратили рівень якості, але суттєво підвищили рівень розповсюдженості [3, с. 81–82].

Академік К. П. Петров, використовуючи сучасні надбання інформатики, дійшов висновку, що на сучасному етапі розвитку світового людства частота зміни технологій у будь-якій сфері його діяльності настільки зросла, що людина, впродовж життя фактично не встигає засвоювати оновлення, які їй даруються науково-технічним прогресом. Цей чинник, на думку вченого, являє собою абсолютний фактор тисняви на спільноту, тобто всі індивіди, які не будуть спроможними підлаштуватися під цей ритм, тобто – цей новий інформаційний стан, будуть скинуті на «узбіччя» життя. Підтвердженням цього висновку, вважає академік Петров, є те, що постійно зростає кількість осіб без визначеного місця проживання, самогубств, наркоманів, алкоголіків, безробітних, а також збільшення кількості розлучень та неповних родин на пострадянському просторі, зокрема і в Україні [4].

Узагальнивши вищенаведене, керуючись напрацюваннями вчених-антропологів, які впевнено стверджують, що періоди екстремального розвитку соціальних макроколективів, при всій своїй жорстокості, при тім, що пережили люди у ці часи, які, відповідно, мають всі підстави їх проклинати, доходимо висновку, що все ж такі, самі по собі, масштабні екстремальні ситуації якщо й не абсолютно необхідні, то у будь-якому випадку, неминучі, й певною мірою корисні. Щобільше, чим екстремальніша ситуація, тим «краще» в тому розумінні, що тим більше цікавий і специфічний варіант культури народиться згодом в оновленому соціумі [10, с. 32]. По-друге, життя й доля сучасної людини давно перетворилося на «перманентну екстремальну ситуацію», а процес прийняття рішень, об'єктивно включений у зовнішню ситуацію, тобто коли саме суспільство просто не дає людині вести тихе, врівноважене, інерційне існування. У наш час зовсім не екстремальні ситуації є екстраординарними в житті активних представників урбано-сцієнтистського суспільства, а, навпаки, саме періоди інерційного розвитку – стали винятком із правил у сучасному житті індивіда [10, с. 45].

Кілька слів про саму успішність. Академік С. Д. Максименко так охарактеризував цю проблематику – «Проблема успішності в житті тісно пов'язана з «вічною» психологічною проблемою співвідношення навчання й розвитку особистості і, взагалі, це явище – успішність – не є однозначним та однорідним. Потрібно розрізняти успішність «абсолютну» й «відносну». «Абсолютна» успішність встановлюється за двома параметрами – відповідність соціально-професійним вимогам, тобто індивід має спеціаль-

ність, яка затребувана у суспільстві, в якому він перебуває, і співгромадяни надають за цю фахову діяльність достатню матеріальну стимуляцію, та порівняння з іншими співгромадянами з приводу досягнення певної соціальної корисності й значущості. «Відносна» ж успішність є показником руху особистості відносно самого себе, тобто цей параметр фіксує дійсні позитивні або негативні зміни, що відбуваються у процесі життя та розвитку. Виявилось, що ці дві форми успішності дуже відрізняються одна від одної, і в динаміці своїй підпорядковуються різним закономірностям. «Абсолютна» успішність є показником зовнішнім і фіксує ступінь адаптованості суб'єкта до соціальної системи. Натомість «відносна» успішність є психологічним корелятом реальних змін в основних життєвих процесах – грі, навчанні, праці, а також і у вихованні та є їх важливішим індикатором» [8, с. 165–166].

Вивчивши складність кризовоситуаційної компетентності взагалі та роль її у позитивній успішності зокрема, можливо надати деякі практичні поради щодо здобуття особистістю певних знань для успішності по життю.

Перший стратегічний напрям із зростання рівня кризовоситуаційної компетентності особистості – безперервний, позитивний процес навчання, набуття особистого досвіду, особливо у професійній сфері. Вдосконалення інтелектуального рівня особистості здійснюється впродовж всієї професіоналізації та призводить до утворення складних когнітивних структур, які, своєю чергою, забезпечують високий рівень досягнень суб'єкта в умовах кризової, екстремальної ситуації. Зазначимо, що поруч з високим рівнем сформованості інтелектуальної компетенції особистості особливе значення в організації успішної життєдіяльності мають метакогнітивні процеси планування, оцінювання, контролювання, а також ціннісно-сміслові основи діяльності інтелекту.

Другий стратегічний напрям полягає у підтримці належного рівня фізичного та психоемоційного здоров'я, що дає можливість особистості зосереджувати увагу на предметі кризової ситуації впродовж тривалого часу без потреби центруватися на власному «Я», тобто бачити предмет, а не себе. Зауважимо, що цей напрям розвитку кризовоситуаційної компетентності особистості хоча і виглядає примітивним, але реально є самим складним, тому що впровадження здорового образу життя на рівні держави не відповідає потребі і фактично скинуто на рівень сумлінності самої особистості.

Третій стратегічний напрям, на нашу думку, полягає у самопізнанні – надзвичайно потрібно знати власний духовний стан психологічної готовності. Ось як запропонував це робити митрополит Ієрофей (С. Влахос) у своєму трактаті: «Самопізнання потрібно людині ще і тому, що на нього постійно діють емоції та страсті... Для успішного самопізнання потрібна зовнішня безмовність, яка, своєю чергою, щільно пов'язана з каяттям та сповіддю... Першою ступеню каяття є усвідомлення неправильності власних вчинків, які викликають неприйняття їх оточенням. Другою ступеню каяття є щире сповідання неправильності своїх дій... Цінність сповіді засвідчена багатьма сучасними психіатрами, тому що дуже важливо, коли людина відкривається, а не затуляється у собі. Говорячи мовою Церкви – якщо людина здатна відкритися для Бога за допомогою духовника, то це допоможе їй уникнути багатьох кризових ситуацій, власних душевних хвороб та страждань і, навіть, божевілля» [9, с. 277–281].

Із вищенаведених емпіричних досліджень випливає «нова психологія успішності», яка пояснює певне ставлення до позитивної успішності у людей на основі наявних у сучасній культурі соціальних стереотипів кризовоситуаційної компетентності і говорить про те, що люди використовують кризовоситуаційну компетентність як принцип оволодіння світом, тобто як досягнення певних соціальних шаблів, тому що сучасний інформаційний простір, який вирує в соціумі, усіма засобами підштовхує особистість до цього, визначаючи позитивну успішність найважливішою категорією у соціальному житті. Зауважимо, що у зв'язку з тим, що науково-технічний прогрес забезпечує постійне зростання частоти зміни технологічних оновлень, потрібно пристосуватися до того, що навчання є головним позитивним процесом, який, відповідно, за своєю питомою вагою теж постійно зростає, оскільки, фактично, є єдиним способом забезпечення високої кризовоситуаційної компетентності особистості. Крім того, потрібно чітко вказати, що саме по собі життя не має ознак успішності – позитивна успішність зумовлена, по-перше, психосоціальним досвідом індивіда, по-друге, його здатністю до навчання і, по-третє, мінливими умовами конкретних соціальних обставин, у яких цей індивід перебуває в конкретно взятій період.

Певне багатогранне розмаїття підходів до проблеми позитивної успішності вміщує в себе широкий спектр напрямів психологічної науки. Тому природно, матеріали цієї статті можуть викликати певний рівень дискусійності тих чи інших доводів. Єдино незаперечним є лише переконання в тому, що досягнення високого рівня кризовоситуаційної компетентності в напружених та екстремальних ситуаціях життєдіяльності особистості, здобуттям гармонії відносин індивідуума із суспільством, довкіллям і врешті-решт з самим собою мають слугувати найрізноманітніші досягнення сучасної психологічної науки, людської думки та дії, що сприятимуть розвитку творчості, злагоди в соціобіологічній системі та щастю конкретної особистості. І врешті-решт, необхідно усвідомлювати, що це не просто якась нова теорія, а теорія, яка при своєму прийнятті передбачає зміну ціннісних орієнтирів та перегляд багатьох уставлених уявлень.

Література:

1. Влахос С. Православная психотерапия / С. Влахос. – Сергіїв Посад; ППЦ, 2012. – 368 с.
2. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка. – Т. VII. – Вип. 2. – 2005. – 348 с.
3. Карчевський І. Р. Психологічні проблеми в екстремальних ситуаціях / І. Р. Карчевський. – Ізяслав : ПП «Кучма В. І.», 2010. – 165 с.
4. Кнабе Г. С. Корнелий Тацит (Время. Жизнь. Книги) / Г. С. Кнабе. – М. : Наука, 1981. – 208 с.
5. Наукові записки. Національний університет «ОА». – Вип. 8. – 2007. – 456 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Политиздат, 1963. – 900 с.
7. Петров К. П. Общая теория управления / К. П. Петров [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.koba.ru.
8. Ріхард фон Крафт-Ебінг. О здоровых и больных нервах / Ріхард фон Крафт-Ебінг. – Донецьк : Заславський А. Ю., 2006. – 120 с.
9. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1997. – 124 с.
10. Успішність особистості: потенціал та обмеження: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції / за редакцією М. Л. Смольсон, Л. М. Зінченко. – К., 2010. – 268 с.

А. О. Кирийчук

**ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ ЗАСОБАМИ ПРЕДМЕТІВ
ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ ОПИТУВАННЯ УЧНІВ 5–8 КЛАСІВ ЗОШ УКРАЇНИ)**

У статті проаналізовано результати дослідження щодо виховання милосердя засобами предметів духовно-морального спрямування. Визначено ставлення учнів 5–8 класів до цих предметів. Окреслено найважливіші моральні цінності школярів. З'ясовано, що розуміють учні під поняттям «милосердя», та як воно проявляється у їхньому житті.

Ключові слова: учні, моральні цінності, виховання, милосердя, предмети духовно-морального спрямування.

В статье проанализированы результаты исследования воспитания милосердия в процессе изучения предметов духовно-нравственной направленности. Выяснено отношения учеников 5–8 классов к данным предметам. Определены важнейшие нравственные ценности школьников. Выяснено, что именно понимают ученики под понятием «милосердие» и как оно проявляется в их жизни.

Ключевые слова: ученики, нравственные ценности, воспитание, милосердие, предметы духовно-нравственной направленности.

The article deals with the results of research on the education of mercy by using subjects of spiritual and moral guidance. It determines the attitude of students of 5–8 grades to these subjects. Presents the most important moral values of the pupils. It was found what students understand under the concept of «mercy» and how it is manifested in their lives.

Key words: pupils, moral values, education, mercy, subjects of spiritual and moral guidance.

На сучасному етапі становлення Української держави за умови складного політичного та соціально-економічного її стану особливо відчутний негативний вплив на сучасну школу таких суспільних явищ, як посилення аморальності, злочинності, зубожіння та інших, що призводить до знецінення освіти, падіння авторитету учителя, росту агресивності, жорстокості підлітків. Є небезпека виростити бездуховне покоління, не «обтяжене» інтелігентністю, порядністю, яке зневажливо ставиться до культурних та морально-етичних цінностей, не прагне до справедливості та не розуміє сутності поняття «милосердя». У сучасній системі освіти простежується дисбаланс, що виявляється в надмірному акцентуванні на розвитку інтелектуальних та фізичних якостей дитини та на недостатній увазі до духовно-морального виховання та виховання милосердя особистості.

Тому метою освітнього процесу повинно бути не тільки надання основ знань із різних предметів, а й формування всебічно розвиненої, духовно та морально зрілої особистості, готової зустрітися з викликами сучасного життя [5]. Однією з найважливіших проблем нашої держави залишається духовно-моральне відродження українського суспільства. Християнські моральні цінності, які є основою загальнолюдського, гуманістичного світогляду, стають актуальними, відіграють дедалі більш вагомую роль у сучасному вихованні дітей та молоді. Тому виникає гостра проблема в залученні традиційних для українського народу християнських цінностей до процесу виховання дітей, визначенні основних засад, цілей, напрямів і методів формування духовності та світогляду на їх основі, які разом із іншими складовими сприятимуть розвитку та формуванню духовної високоморальної особистості громадянина України [4, с. 96]. Духовно-моральне виховання в сучасній школі передбачає формування у дітей високої духовності й моральної чистоти. За наслідувальною моделлю навчання, яка досить часто застосовується у вітчизняній педагогічній системі та має високий відсоток ефективності впливу на підростаючу особистість, дух як особистість людини виховується духовністю, мораль – моральністю, честь – честю, гідність – гідністю, а милосердя – милосердям [4, с. 195].

Для молодших підлітків – учнів 5–8 класів – формування моральних якостей є найбільш сприятливою діяльністю в період їхнього розвитку. Адже на цьому етапі завдяки предметам духовно-морального спрямування закладаються основи милосердя, духовні цінності, та засвоюються моральні норми поведінки. Духовно-моральне виховання в сучасній школі передбачає формування в дітей високої духовності й моральної чистоти. Адже від того, які цінності засвоять молодші школярі, залежить майбутнє українського народу.

Проблема виховання милосердя має багатовікову історію. Питання етики та морального виховання, розвиток таких моральних цінностей, як любов, милосердя, співчуття, були центральними дослідницькими проблемами у працях педагогів (К. Д. Ушинського, В. М. Сухомлинського, А. С. Макаренка, Я. А. Ко-

менського), психологів (В. Г. Ананьєва, П. М. Якобсона), філософів (Аристотеля, Платона, К. С. Льюїса, В. С. Соловйова). Заслужують уваги праці таких вітчизняних учених із проблематики виховання милосердя, як І. Бех, В. Постовий, О. Гордійчук та зарубіжних учених Л. Ощепкова, В. Шутова. Незважаючи на те, що тема духовно-морального виховання не нова, праць, які б комплексно розв'язували проблему шляхів виховання милосердя школярів, недостатньо для пошуку нових шляхів розв'язання проблем, які постали перед сучасною освітньо-виховною системою на сучасному етапі її розвитку.

Метою дослідження є проаналізувати стан виховання милосердя в учнів 5–8 класів загальноосвітніх шкіл засобами предметів духовно-морального спрямування.

Названа вище мета сприяє виокремленню таких завдань дослідження:

- 1) визначити ставлення учнів 5–8 класів до викладання предметів духовно-морального спрямування;
- 2) окреслити моральні цінності, яких школярі найчастіше дотримуються у повсякденному житті;
- 3) з'ясувати, що розуміють підлітки під поняттям «милосердя»;
- 4) визначити чи проявляється милосердя у житті учнів цієї вікової групи;
- 5) дізнатися, що для школярів найголовніше у житті (в чому полягає сенс їхнього життя).

У Національному університеті «Острозька академія» 16–17 травня 2013 року відбулася Всеукраїнська олімпіада «Юні знавці Біблії» для дітей дошкільного віку та учнів 1–8 класів загальноосвітніх шкіл України. У заході взяли участь «кращі з кращих» школярів нашої держави. Адже «Юні знавці Біблії» – це олімпіада для дітей, які вивчають предмети духовно-морального спрямування, знайомі зі Святим Письмом та усвідомлюють, що таке моральні цінності. Власне, тому ми вирішили провести опитування школярів саме цієї вікової групи.

В анкетуванні брали участь учні 5–8 класів із 10 областей України (Рівненської, Волинської, Івано-Франківської, Київської, Львівської, Одеської, Тернопільської, Хмельницької, Херсонської, Черкаської), яким було поставлено 18 запитань, що стосувалися поставленої мети дослідження.

Аналіз отриманих відповідей щодо ставлення школярів до предметів духовно-морального спрямування показав, що більшості школярів, а саме 75%, подобається предмет духовно-морального спрямування, який викладається в їхній школі. Для 60% школярів цей предмет є просто цікавим. Учні, яким не сподобалося або було нудно на уроках духовно-морального спрямування, не виявилися.

В анкеті школярам було запропоновано 6 шкільних предметів: математика, українська мова, історія, англійська мова, біологія, християнська етика. Було завдання визначити, який предмет для учнів є найважливішим. Таким чином, учасники опитування повинні були пронумерувати дисципліни від найважливішої до менш важливої. Аналіз отриманих відповідей показав, що для всіх без винятку учнів таким предметом стала «християнська етика».

Про важливість формування світогляду дітей свідчить хоча б те, що на запитання анкети «Чи має цей предмет бути обов'язковим для вивчення у школі?» 100% учнів відповіли «так».

На питання анкети «Які з перелічених моральних цінностей найчастіше дотримуєшся в житті? Пронумеруй від найважливішої до найменш важливої» учні обрали любов. Друге місце дісталось доброті, третє – милосердю, четверте – чесності, п'яте – справедливості. Відповідальність виявилася на останньому місці.

На запитання «Чи потрібно бути милосердним?» 92% опитаних відповіло, що обов'язково потрібно, й лише 8% відповіло, що за бажанням людини. Байдушого ставлення до проблеми милосердя не виявив ніхто.

Загалом варто зазначити, що всі без винятку учні відповідально поставилися до опитування, а саме: відверто відповідали на всі поставлені запитання та висловлювали власну думку. Цікавими виявилися їхні відповіді на запитання «Що таке «милосердя»?». Ось як розуміють його учні 5–8 класів середньої школи. Отже, «милосердя» для п'ятикласників – це:

- «любов до інших, допомога тому, хто її потребує»;
- «безкорислива допомога нужденним»;
- «прояв любові, доброти і уваги до ближнього»;
- «сердечність, небайдужість до чужого горя»;
- «прояв особливої любові до близьких, рідних, і взагалі, людей, що оточують».

Для семикласників милосердя – це:

- «добре, чуйне ставлення до знедолених людей, немічних, калік та загалом до усіх людей»;
- «це коли людина допомагає іншій людині, прислухається до неї та не ображає нікого»;
- «співчуття, допомога та любов до ближнього».

Для восьмикласників милосердя – це:

- «ставлення до людини так, як би ти хотів щоб вона ставилася до тебе».
- «відповідь на зло лише добром»;
- «любов, вміння прощати та допомагати ближньому».

На запитання «Як саме проявляється у вашому житті милосердя?» учні також давали відповіді, які ґрунтувалися на основі їх досвіду. Аналіз відповідей свідчить про правильно сформований світогляд,

вихований характер, коректну поведінку у ставленні до навколишніх, що відбулося завдяки урокам із предметів духовно-морального спрямування. Ось зразки відповідей учнів 5–8 класів на поставлене запитання: «Я пробачаю всім тим, хто мене ображає»; «Завжди ставлюся з любов'ю і повагою до друзів, їм допомагаю»; «Я допомагаю всім, хто потребує моєї допомоги: батькам, немічним, безпритульним тваринам», «Часто мене ображають, проте я намагаюся відповідати на зло лише добром», «Я завжди відношу іграшки, речі, з яких виросла, в дитячі будинки, сиротинці».

Аналізуючи відповіді учнів, для порівняння наведемо цитати з Біблії про милосердя: «Нарешті ж будьте всі однодумні, співчутливі, братолюбні, милосердні, покірливі» (1 Петр. 3:8); «А ви один до одного будьте ласкаві, милостиві, прощаючи один одному, як і Бог через Христа вам простив» (Еф. 4:32); «Не платіть злом за зло, або лайкою за лайку, навпаки, – благословляйте, знаючи, що на це вас покликано, щоб ви успадкували благословення» (1 Петр 3:9) [1]. Порівнюючи відповіді учнів зі словом Євангелія, виявляємо, що життєва позиція учнів не різниться зі Святим Письмом, а навпаки – цілком відповідає йому. Застосовуючи метод проектування, можемо виявити, що такі учні в повсякденному житті будуть щирими та відданими Богу, богобоязними, носіями найкращих якостей, які стануть особистим прикладом у суспільстві, тобто цілком відповідатимуть Біблійному ідеалу людини.

Щоб дізнатися про сенс життя учнів-респондентів та переконатися, чи справді у їхньому житті є частими милосердні вчинки, ми задали запитання «Що, на твою думку, найголовніше мати в житті?» й подали варіанти: а) багато грошей; б) можливість допомагати людям; в) фізична сила і здоров'я; г) цікава робота; г) свій варіант.

Зважаючи на результат аналізу відповідей, ми підсумували. Жоден із опитаних учнів не обрав варіант «А» (мати багато грошей). Майже половина школярів (44%) обрала варіант «Б» (можливість допомагати людям), 13% опитаних обрала фізичну силу і здоров'я, 6% – цікаву роботу. Таким чином, більшість школярів вважає, що головною в житті є можливість допомагати людям. Варіант «Д» обрала 36% школярів. Ось приклади їхніх відповідей: «головне у житті – мати віру в Бога»; «чисте серце»; «любов»; «сім'я»; «щастя»; «Божа поміч і благодать»; «щоб були здорові батьки і всі люди»; «служити Богу»; «мати любов і милосердя». Отже, відповіді учнів свідчать про їх щирість, відкритість, готовність обмірковувати питання милосердя, а також готовність змінювати власну поведінку на краще відповідно до християнського зразка.

Таким чином, на основі результатів дослідження можемо стверджувати, що предмети духовно-морального спрямування є надзвичайно важливими, унікальними за ефективністю й виховним потенціалом із-поміж інших дисциплін шкільного циклу. Учні з задоволенням відвідують уроки, добре розуміють суть поняття «милосердя», та головне, що в повсякденному житті милосердя проявляється у їхніх вчинках. Отже, предмети духовно-морального спрямування допомагають дитині змінюватися на краще, з любов'ю та співчуттям ставитися до ровесників, дорослих.

Перспективним є опитування учнів 9–11 класів щодо затребуваності духовно-моральних цінностей у їхньому житті, а також дослідження передового досвіду викладання вчителів-практиків предметів духовно-морального спрямування.

Література:

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого і Нового Заповіту / переклад проф. Івана Огієнка. – К. : Українське біблійне товариство, 2007. – 1375 с.
2. Вишнівська Н. В. Поняття милосердя і його виховання у дітей / Н. В. Вишнівська // Наукові докази Розумного задуму в генезі та бутті Всесвіту : Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. – Вип. 3. – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – С. 194–199.
3. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 496 с.
4. Жуковський В. М., Москальова Л. Ю. Теорія і методика викладання предметів духовно-морального спрямування у середніх загальноосвітніх закладах : навчальний посібник / В. М. Жуковський, Л. Ю. Москальова. – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – 364 с.
5. Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України «Про концептуальні засади вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах предметів духовно-морального спрямування» [Електронний ресурс] : затверджене протоколом №8/1-2 від 29.06.2006 р. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/29_06_06.doc.

УДК 378.147

І. Є. Клак

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглядаються психолого-педагогічні та лінгвістичні чинники впливу на формування комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів з погляду механізмів функціонування компонентів спілкування (аудіювання, читання, говоріння, письма), що передбачає виявлення їх найсуттєвіших операцій та впливу на них різних мовленнєвих аналізаторів; процесів мислення (аналіз, синтез, порівняння, генералізація) та пам'яті (запам'ятовування, зберігання, відтворення, забування).

Ключові слова: комунікативна компетентність, професійна діяльність, мовленнєва діяльність, учителі-філологи, аудіювання, читання, говоріння, письмо.

В статье рассматриваются психолого-педагогические и лингвистические факторы, влияющие на формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей-филологов с точки зрения механизмов функционирования компонентов общения, что предусматривает выявление их самых существенных операций и влияния на них разных языковых анализаторов; процессов мышления (анализ, синтез, сравнение, генерализация) и памяти (запоминание, сбережение, воспроизведение, забывание).

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная деятельность, языковая деятельность, учителя-филологи, аудирование, чтение, говорение, письмо.

The article deals with the psychological-pedagogical and linguistic factors which influence on forming the would-be philologists' professional communicative competence from the point of view of the mechanisms of functioning of the intercourse components which provide for revealing their most essential operations and influence of different linguistic analysators on them; processes of thinking (analysis, synthesis, comparison, generalization) and memory (memorizing, preserving, reproducing, forgetting).

Key words: communicative competence, professional activity, speaking activity, teachers-philologist, auding, reading, speaking, writing.

Інтеграційні процеси в суспільстві як наслідок суспільно-політичних і соціально-економічних змін у країні зумовлюють потребу в професійній підготовці вчителя для сучасного ринку праці з фундаментальними знаннями, розвиненими компетенціями, конкурентно спроможного та мобільного.

Педагогічна практика професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога в контексті модернізації вищої педагогічної освіти свідчить про наявність низки суперечностей, що потребують розв'язання, а саме: між профілізацією шкільної освіти, зорієнтованої на вивчення учнями споріднених предметів із метою уникнення вузької спеціалізації та недостатньою професійною підготовкою вчителів-філологів до білінгвального навчання учнів; розширенням діапазону предметів філологічного циклу та браком учителів, які здатні такі предмети викладати. Тому предметом нашого дослідження є професійна комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога.

Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога завжди приділялася увага. Йдеться, зокрема, про такі аспекти, як: методологічні основи сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень), проблеми неперервної професійної освіти (В. Бондар, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Я. Цехмістер), підготовки вчителя до педагогічної творчості та впровадження педагогічних технологій (С. Сисоєва). Провідною ідеєю дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога у вищих навчальних закладах є положення щодо системної цілісності й процесуальної неперервності цього процесу в органічній єдності загального, особистого, індивідуального [8] та специфічно-предметного. З погляду загальної професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога розглядається нами у зв'язку з неперервною педагогічною освітою, зумовлюється історичними умовами розвитку суспільства, враховує сучасні тенденції, вітчизняний і зарубіжний досвід.

Як індивідуальне – передбачає створення у вищому педагогічному навчальному закладі дієвих стимулів професійного розвитку майбутнього вчителя-філолога шляхом запровадження сучасних педагогічних технологій, а також педагогічного моніторингу якості реалізації освітньо-професійних програм за напрямом «філологія» на кожному етапі професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі [9, с. 186–194].

Поняття «комунікативна компетентність» утверджується у зарубіжній та вітчизняній соціальній педагогіці завдяки низці досліджень (D. Hymes, H. Widdowson, M. Swain, S. Savignon, J. Loveday). Воно було запропоноване американським вченим Д. Хаймсом та здобуло велику популярність серед педа-

гогів. Комунікативна компетентність включає в себе те, що необхідно знати тому, хто говорить, для успішної комунікації в оточенні мовної культури [5, с. 128].

Н. Ничкало стверджує, що в наш час у зв'язку з актуалізацією потреби формування у студентів комунікативної компетентності зросли вимоги й до викладача ВНЗ [7, с. 16], що передбачає постійний саморозвиток власної професійної особистості та індивідуальності, здатність демонструвати студентам власні комунікативні компетентності філолога.

Важливим напрямом роботи викладача з формування у студентів ПКК учителя-філолога є організація їх навчальної діяльності. У сучасних концепціях В. Ляудіс, І. Зязюна та ін. навчальна діяльність розуміється як особлива діяльність, в результаті якої відбувається зміна та збагачення самого студента, а головним змістом є засвоєння узагальнених способів дії у сфері наукових понять. Предметом навчальної діяльності є досвід самого студента.

Отже, мета цієї статті – розглянути специфіку комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів з погляду механізмів функціонування компонентів спілкування (аудіювання, читання, говоріння, письма), що передбачає виявлення їх найсуттєвіших операцій та впливу на них різних мовленнєвих аналізаторів; процесів мислення (аналіз, синтез, порівняння, генералізація) та пам'яті (запам'ятовування, зберігання, відтворення, забування). Кожний з цих чинників, на нашу думку, впливає на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Навчання студентів мовленнєвої діяльності як методу формування комунікативної компетентності, є одним із важливих завдань навчання іноземної мови.

Мовленнєва компетенція, як відомо, становить знання педагога про способи цілеспрямованого вирішення завдань педагогічного навчання. Відповідно до об'єкта нашого дослідження – це здатність розуміти та продукувати іншомовні висловлювання залежно від умов і чинників мовленнєвої комунікації. Все це свідчить про те, що для оволодіння мовою в процесі мовленнєвої діяльності необхідні мовні знання, тобто лінгвістична компетенція, яка є, на думку О. Леонтєва, нульовим циклом, передумовою для мовленнєвої компетенції, оскільки мовленнєва діяльність здійснюється завдяки тому, що комуніканти володіють системою цієї мови [6].

Розглянемо детальніше особливості комунікативної компетентності відповідно до видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання у ВНЗ.

Як відомо, засвоєння іноземної мови і розвиток мовленнєвих навичок здійснюється насамперед через слухання, т. б., аудіювання, яке є одним із видів комунікативної діяльності і викликає найбільше труднощів, оскільки від особи, що його виконує, нічого не залежить. Той, хто слухає, на відміну від того, хто читає, пише чи говорить, безсилий щось змінити у цій діяльності, полегшити її, пристосувати до своїх можливостей і тим самим створити сприятливі умови для сприйняття інформації. Для того, щоб спрямувати навчання аудіювання на подолання труднощів і формування на цій основі вмінь і навичок, здатних успішно функціонувати в природних умовах, необхідно чітко уявити їх собі.

Вітчизняні та зарубіжні науковці, які займаються проблемами мовленнєвої діяльності, зокрема аудіювання, розглядають, як правило, окремі питання, які входять у загальну проблему. Проблеми навчання аудіювання у ВНЗ розглянуті Е. Агоєвою, М. Бородуліною, Н. Мініною, Н. Гез, Н. Драб, І. Задорожною, С. Зенкевич, І. Зимньою, М. Ляховицьким, С. Ніколаєвою, Н. Мироною, Е. Росляковою, Н. Склярєнко, В. Черниш та ін. Роль аудіовізуальних джерел інформації відображена в роботах А. Верляня, Н. Тверезовської, Н. Єлухіної, Л. Карташової, А. Нісімчука, О. Падалки, О. Шпака, О. Трофимова, О. Царенко та ін. Питання навчання аудіювання досліджуються в роботах таких зарубіжних дослідників, як Р. Аллен, Ж. Боуен, П. Делатр, Л. Діккінсон, Т. Міллер, В. Ріверс, К. Шеннон.

У названих роботах розглядається залежність формування вмінь аудіювання від мовних особливостей, форми, змісту і способу викладу повідомлення, в загальних рисах проаналізовані труднощі їх сприйняття на слух. Висвітлюються питання лінгвістичного і психологічного аспектів аудіювання іноземної мови, аргументується залежність розуміння усної мови від мовленнєвого слуху. Рекомендуються деякі види вправ для розвитку і вдосконалення мовленнєвого слуху та навчання ймовірному прогнозуванню на різних рівнях мови і для розвитку пам'яті [3, с. 32].

Аудіювання є складною діяльністю, успіх якої залежить від аудитора (діяльність психологічних механізмів сприйняття), умов сприйняття (ситуації мовного спілкування, кількості і складу співрозмовників, темпу їх мови і т. д.) і лінгвістичних особливостей мовних повідомлень [3, с. 36]. У зв'язку з цим розробка навчально-методичної підготовки майбутніх учителів-філологів вимагає врахування психолого-педагогічних і лінгвістичних чинників.

Як психологічне явище та вид мовленнєвої діяльності аудіювання – це складна система процесів прийому і перетворення аудитором інформації, що забезпечує йому сприйняття та розуміння об'єктивної реальності [4, с. 25].

З погляду психолінгвістики, аудіювання – це цілісний процес смислового сприйняття мови, ототожнений зі слуховим сприйняттям та розумінням усної мови або адекватним розпізнаванням мови.

Читання як компонент спілкування – складний психолінгвістичний процес сприймання тексту, результатом якого є його розуміння [1, с. 168]. У процесі читання головним є зоровий аналізатор, оскільки інформація надходить через відповідний канал. Зорові відчуття викликають дію внутрішнього мовленнєво-рухового аналізатора. Завдяки відтворенню слухо-моторного образу слова, читач автоматично співвідносить його з конкретним значенням, яке зберігається в довгостроковій пам'яті. Зорове сприймання тексту завжди супроводжується внутрішнім промовлянням, яке в зрілого читача має згорнутий характер, тому слуховий контроль здійснюється швидше. Роль мовленнєвого слуху визначається особливостями літеро-звукової системи надрукованого тексту. Читач має володіти літеро-звуковими асоціаціями, виділяти звуки з мовленнєвого потоку та диференціювати їх.

Говоріння як здатність продукувати висловлювання, є складним і багатограним процесом. Інтерпретація цього явища з погляду теорії діяльності свідчить про те, що цей процес є внутрішньо-мотивованим, чітко організованим й активним [4, с. 21], метою якого є формування, формулювання та передача у звуковій формі власних або чужих думок, які спрямовані на одного чи необмежену кількість осіб, із застосуванням лексико-граматичного матеріалу в мовленнєвій взаємодії. Як самостійний вид мовленнєвої діяльності, говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній формі, поєднуючись з аудіюванням, та монологічне висловлювання.

Говоріння як психологічний процес здійснюється завдяки наявності в пам'яті слухових і мовленнєво-рухових стереотипів лінгвістичних знаків й операцій з ними, функціонуванню механізмів оперативної та довгострокової пам'яті, формування та формулювання думок, продукування звукового мовлення [2, с. 48].

Писемне мовлення ґрунтується на застосуванні лінгвістичних знаків, закріплених у нервових зв'язках кори головного мозку у вигляді зорових та руко-моторних образів, які діють разом із слуховими та мовленнєво-руховими. Зорово-графічні асоціації мають кінетичні паралелі, що контролюються руховим механізмом руки, яка пише. Таким чином, орфографічні образи слів відображені саме в механізмі мовлення.

Отже, багатогранність професійної діяльності вимагає від майбутніх учителів-філологів опанування різноманітних загальних та спеціальних знань (знання предмету, знання педагогічних технологій, сучасних інноваційних систем навчання й виховання та ін.), які відповідають базовому рівню професійної освіти. Наукове осмислення психолого-педагогічних та лінгвістичних чинників вказує, що процес формування професійної комунікативної компетентності достатньо складний і для його успішної реалізації необхідна, водночас, і градація труднощів, і залучення чинників, що їх компенсують. Врахування психолого-педагогічних особливостей студентського віку, акцентування в навчально-виховному процесі на пріоритетності особистості студента, його здібностях, створення максимально сприятливих умов для розвитку допоможе ефективніше реалізувати мету формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Література:

1. Берман И. М. Методика обучения английскому в неязыковых вузах / И. М. Берман. – М. : Высш. школа, 1970. – 230 с.
2. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Волченко Ольга Михайлівна. – К., 2006. – 261 с.
3. Гез Н. И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе, 1977. – № 5. – С. 32–42.
4. Зимняя И. А. О смысловом восприятии речи / И. А. Зимняя // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М., 1972. – С. 18–26.
5. Іщенко Д. Результати дослідження формування лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх учителів-філологів / Д. Іщенко, Н. Мороз // Наукові записки: (серія: педагогіка). – 2006. – № 4. – С. 127–134.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: избр. психол. соч. : [в 2-х т.] / Леонтьев А. Н. – М. : Педагогика, 1963. – Т. 2. – 375 с.
7. Ничкало Н. Г. Професія учителя вічна : [монографія] / Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – Вип. 1. – С. 9–22.
8. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня [текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Сисоєва. – К. : Ін-т педагогіки і психології проф. Освіти АПН України, 1997. – 36 с.
9. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] [текст] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої. – Маріуполь ; Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

Ю. П. Климчук

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ НАСИЛЬНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКА

У статті здійснено аналіз причини насильницької поведінки з урахуванням гендерних відмінностей підлітків, визначено статево-рольові стереотипи поведінки хлопців і дівчат підлітків.

Ключові слова: гендер, гендерна ідентичність, фемінність, маскуліність, гендерні відмінності, підлітковий вік, агресивність, насильство, гендерні стереотипи, стать, поведінка.

В статье осуществлен анализ причины насильственного поведения с учетом гендерных различий подростков, определены полоролевые стереотипы поведения подростков.

Ключевые слова: гендер, гендерная идентичность, фемининность, маскулинность, гендерные различия, подростковый возраст, агрессивность, насилие, гендерные стереотипы, пол, поведение.

The article analyzes the causes of violent behavior based on gender differences adolescents identified statorolevi behavioral patterns of boys and adolescent girls.

Key words: gender; gender identity, femininity, masculinity, gender differences, adolescence, aggression, violence, gender stereotypes, gender; behavior.

Пубертатний період є вирішальним етапом формування гендерної ідентичності. Старший підлітковий вік (13–15 років) пов'язаний з перебудовою організму – статевим дозріванням. Підліток вимушений постійно пристосовуватися до фізичних і фізіологічних змін, що відбуваються в його організмі, переживати «гормональну бурю». Посилений інтерес старшого підлітка до змін, що відбуваються в організмі в процесі статевого дозрівання, якісно змінює систему його взаємостосунків з навколишніми людьми в ході гендерної соціалізації [19, с. 74; 22, с. 117].

Проблематикою гендерних відмінностей насильницької поведінки підлітка займалися такі вчені, як І. А. Фурманов [22], Л. М. Ожигова [17], В. С. Мухіна [16], О. Вейнінгер [7], Д. Хубер [23], А. Бандура [4].

Різноманітні варіанти соціопсихологічних чинників визначають багато в чому відмінності психології статей і, відповідно, понять мужності й жіночності; вони зазвичай будуються на виокремленні набору рис, які розглядаються апріорі як характерні для статі. На підставі таких досліджень можна підсумувати, що наявність певних жіночих і чоловічих рис характеру в окремих осіб та вираження насилля й агресії є взаємопов'язаними. Мета дослідження полягає у виокремленні гендерних відмінностей під час прояву підліткового насилля.

У сучасній науці не існує єдиного розуміння поняття «гендер» [16, с. 9; 17, с. 91]. Так, Дж. Скотт трактує гендер як базовий вимір соціальної структури суспільства. Разом з іншими соціальнодемографічними і культурними характеристиками (раса, клас, вік) гендер організує соціальну систему і характеризує соціальну стратифікацію і соціальну нерівність [19, с. 72]. Узагальнюючи сучасні варіанти західних моделей у розумінні гендеру, О. А. Вороніна зазначає, що гендер розуміється як «соціально-психологічна категорія, соціальна конструкція, суб'єктивність, ідеологічний конструкт, технологія, культурна метафора» [8, с. 31].

Процес формування гендерних уявлень завжди емоційно забарвлений. Як зазначає Б. А. Пастернак, при визначенні свідомості «ми маємо справу не просто з змістом, а з змістом свідомості, що нами переживається», тобто наше «уявлення про «Я» перетворює його в предмет, а значить, формує наше власне ставлення до «Я» [17, с. 98].

Тобто уявлення людини про себе як про чоловіка чи жінку завжди є вираження відносин, завжди упереджене й наповнене тим особистісним змістом, який дозволяє зберегти цілісність, трансформувати «гендер як значення» в «гендер як особистісний смисл» і інтегрувати його в багатокомпонентну структуру Я-концепції. Іншими словами, ідентифікувати себе як представника певної гендерної ідентичності. Це означає, що особистість не обмежується пасивним засвоєнням гендерних норм і ролей, а самостійно, активно формує свою гендерну ідентичність.

Розкриваючи безліч значень, прихованих у визначеннях понять «стать» і «гендер», Т. Лауретіс (1998) на цій підставі пропонує повернутися до аналізу дискурсивних підстав агресивності і насильства. Теза, що вже стала тривіальною про те, що «гендер» є не просто похідним від біологічної статі, але процесом соціального та психологічного конструювання статі, в цій роботі піддається ретельному аналізу на матеріалі конкретної і надзвичайно важливої як у філософсько-семіотичному, так і соціально-практичному плані проблеми – як ген(д)ерується агресія й насильство? Автор цього підходу вважає, що «гендер» не проста похідна від анатомо-біологічної статі, але й соціальна конструкція, репрезен-

тативний або скоріше складовий ефект дискурсивних і візуальних репрезентацій, які вона услід за М. Фуко [20, с. 112] розглядає, як породження різних соціальних інститутів: сім'ї, освітніх закладів, мас-медіа, медицини, права, але також мови, мистецтва, наук.

Все різноманіття гендерних теорій, які пояснюють відмінність статей, поділяють на дві школи: біо-генетичну й біокультурну. Перша обґрунтовує відмінності в поведінці чоловіків і жінок біологічними й генетичними чинниками: аргументація навколо гормональних відмінностей, розмірів тіла, сили, більшої розвиненості правої чи лівої півкулі мозку й т. ін. Одні вважають ці відмінності і відповідно чоловіче домінування «споконвічним», інші – сформованими в процесі еволюції, але все одно неминучими й необхідними для вираження виду. Друга школа – біокультурна – представлена зростаючою кількістю історичних та антропологічних досліджень, які вказують на величезну варіативність соціостатевої поведінки. Ця різноманітність адаптацій така велика, що її не можна пояснити тільки біологічними чинниками. Вибудувана на взаємовиключенні гендерна ідентичність не тільки не виражає природної відмінності, але й пригнічує будь-яку природну схожість двох статей. Вона вимагає стримування у чоловіків будь-якого локального появу «фемінних» рис і у жінок – «маскулінних». Поділ на певну стать призводить до придушення особистісних рис кожної людини: і чоловіків, і жінок, на що вказує Д. Хубер [22, с. 90].

З категорією гендеру у психології пов'язані такі поняття: гендерні стереотипи – широко поширені думки про відмінності між чоловіками і жінками; гендерні ролі – норми прийнятої поведінки для чоловіків і жінок в цьому суспільстві, в цей час; гендерні відмінності – відмінності в поведінці, якостях і позиціях чоловіків і жінок. Різноманітні варіанти соціопсихологічних чинників визначають багато в чому відмінності психології статей і, відповідно, понять мужності й жіночності; вони зазвичай будуються на виокремленні набору рис, які розглядаються апріорі як характерні для статі. На підставі таких досліджень робляться висновки про наявність жіночих і чоловічих рис характеру в окремих осіб. До ознак жіночності прийнято відносити, наприклад, пасивність, залежність, турботливість, сором'язливість, невпевненість, підлеглість та ін. До ознак мужності – агресивність, незалежність, цілеспрямованість, раціональність. Варта уваги відносна специфічність цих характеристик для осіб жіночої та чоловічої статі, їх залежність від конкретних умов виховання, культурного середовища, прийнятих стереотипів поведінки [5, с. 211].

Таким чином, за допомогою гендерного підходу було проведено відділення природного (природного) та набутого (культурного) в людині. Необхідність методологічного відділення статі (біологічного) від гендеру (соціального) пояснюється такими причинами: 1) поширеність думки про те, що відмінності в поведінці чоловіків і жінок, їх соціальні позиції є наслідком біологічних (статевих) відмінностей; 2) прагненням досягнути, як стать і гендер взаємодіють у процесі онтогенезу.

Дослідження гендерних відмінностей насилля та агресивності знаходяться в низці найбільш достовірних гендерних відмінностей, але вони не настільки великі й не настільки пов'язані з біологічними відмінностями, як можна припустити. Спотворене, перебільшене уявлення гендерних відмінностей в агресії пояснюється тим, що кримінальна поведінка в більшості випадків характерна для чоловіків. Слушно з цього приводу висловилися Бьйорквіст і Ньюмен (1992), які дійшли висновку, що існує кілька чинників, від яких залежить, хто більш агресивний – чоловік чи жінка: гендер учасників конфлікту, тип агресії і конкретна ситуація.

Г. Хайд (1992) на основі проведених ним досліджень дійшов таких аналогічних висновків: 1) гендерні відмінності відносно невеликі. Чоловіки й жінки швидше подібні, ніж різні в відношенні більшості поведінкових і особистісних змінних. Таким чином, пояснювальна модель з погляду біологічного детермінізму в цій сфері не працює; 2) чоловіки перебувають під великим тиском гендерних норм; 3) гендерні відмінності в агресії більшою мірою залежать від ситуативних чинників і гендерних норм, що визначає тип агресії; 4) теорія соціальних ролей припускає, що відмінності між чоловіками і жінками формуються різними вимогами щодо їх ролей. Чоловіків і жінок сприймають фундаментально різними, оскільки вони займають різні соціальні ролі [10, с. 135].

Встановлено, що гендерні відмінності впливають на становлення і демонстрацію агресії. До недавнього часу традиційним була думка про те, що чоловіки агресивніші, ніж жінки, і більш схильні у своїх взаєминах з іншими вибирати як модель поведінки агресію, особливо фізичну. Отже, схильність чоловіків вирішувати свої проблеми шляхом застосування фізичної сили пояснювалася тим, що чоловіча половина фізично сильніша, ніж жіноча. Але, як зауважує В. Зеленський (2000), «природа відмовила жінці у фізичній силі, обмежила її сексуальні можливості, тому жінка оволоділа мистецтвом психологічного насильства, випередивши в цьому чоловіка» [3, с. 141].

Відповідно до теорії Іглі (1987), гендерні відмінності в агресії породжуються, головним чином, уявленнями про те, яким у межах цієї культури має бути поведінка представників різних статей [2, с. 204]. У деяких культурах вважається, що для жінок характерна дружелюбність, переживання за інших і т. п., для чоловіків – незалежність, впевненість у собі та ін. Так само у багатьох народів існує уявлення

про те, що представники чоловічої статі не тільки є, але й повинні бути грубішими, самовпевненішими, агресивнішими, ніж жінки. Проблема взаємозв'язку насильства і статевого початку передбачає відповідь на питання, чи є жорстокість не загальнолюдською, а чоловічою рисою, наслідком патріархату? Можливо чоловіки схильні до насильства, а жінки проявляють лагідність? Можливо, чоловіче начало тотожне поняттю насильства, чоловіки схильні вирішувати всі проблеми шляхом застосування фізичної сили, а жіноче – поняттю «лагідність»? Не секрет, що останнім часом фізичне насильство поступилося місцем психологічному. Однак вищезазначене не означає, що жінки більш терплячі, ніж чоловіки. Природа відмовила жінці у фізичній силі, обмежила її сексуальні можливості, тому жінка досконало оволоділа мистецтвом психологічного насилля, випередивши в цьому чоловіка. Зниження ролі фізичної сили в сучасному світі пропорційно успіху, якого домагаються жінки в боротьбі між статями.

Виразні ознаки чоловічого й жіночого стилів поведінки на тлі загальних відмінностей у конституції з'являються в період статевого дозрівання. Встановлено, що фізична агресія більшою мірою виражена у хлопчиків, але у них з віком відбувається деяке її зниження, у той час як у дівчаток спостерігається зростання цієї форми агресії. Така ж тенденція росту властива і вербальній агресії дівчаток, при зниженні її у хлопчиків. Особливості соціалізації хлопчиків і дівчаток пов'язані зі специфікою тих соціальних ролей, до яких вони повинні бути готові при вступі у доросле життя. Підтримуємо позицію, що наявні в суспільстві статево-рольові стереотипи впливають на процес соціалізації дітей, багато в чому визначаючи його спрямованість. Вони пов'язані з уявленнями дорослих про поведінку дівчаток і хлопчиків, зумовленими, зокрема, стереотипами фемінності й мускулінності, прийнятими в суспільстві. Деякі дослідники вважають, що у чоловіків вирішальну роль у поширенні більшої агресивності належить традиційній соціалізуючій практиці, яка виховує прихильність до тих чи інших стереотипів поведінки. З погляду А. Фроді і Д. Маколея (1977), що відкидають думку про більшу агресивність чоловічої статі, справа не в ступені агресивності, а в статевій детермінації поведінки в різноманітних ситуаціях [6, с. 118]. Жінки, володіючи більш вираженою емпатією, тривожністю і відчуттям провини, пригнічують відкриту агресію там, де чоловіки її виявляють. Водночас, жінки агресивніші не менше ніж чоловіки, якщо розцінюють свої дії як справедливі чи відчувають себе вільними від відповідальності. Представниці жіночої статі розглядають агресію як засіб вираження гніву і зняття стресу шляхом вивільнення агресивної енергії. Чоловіки ставляться до агресії як до «інструменту», до якого вдаються для отримання будь-якої соціальної та матеріальної винагороди [7, с. 18].

Одними з найбільш типових способів поведінки для підлітків психологи Л. Бандура і Р. Уолтерс [4, с. 253] описують «пасивну меланхолію» і «агресивний самозахист». У взаєминах підлітків відзначається агресивна ієрархія. Статус агресора та жертви у підлітків може швидко змінюватися або переходити з одного в інший. При характеристиці типових агресорів і жертв ми використовували дослідження норвезького вченого Д. Олвеуса [23, с. 15]. Потрібно зазначити, що в ході багаторічних спостережень за поведінкою школярів ним були встановлені такі типи. Шкільні агресори – це найчастіше особи чоловічої статі. «Типові агресори» ведуть себе зухвало щодо однолітків і дорослих. Вони імпульсивні, домінують, менш чутливі до болю і воліють використовувати насилля як найбільш зручний засіб для вирішення спірних і конфліктних ситуацій. Крім того, «агресорів» відрізняє низький поріг фрустрації і недостатній контроль в ситуації афекту. Вони фізично сильнішими за своїх однокласників і інших однолітків, насамперед тих, кого вони переслідують і вибирають як «жертв». Діти, що завоювали собі сумнівну популярність «агресора» в молодших класах, втрачають свій статус і стають менш шанованими і впливовими, але не настільки нелюбимими, як типові жертви. Більшість агресорів – самовпевнені, сильні особистості, з демонстративною, провокаційною манерою поведінки.

Отже, у дослідженні доведено, що шкільні педагоги зазначають, спостерігаючи за такими підлітками, важко зрозуміти, чи є агресивна поведінка особистісною характеристикою або зовнішнім фасадом, за яким ховаються страх і невпевненість. Коли в школі мова заходить про агресорів, то практично відразу мається на увазі певна група учнів з більш низькою успішністю, що відкидають школу і обтяжені сімейними та особистими проблемами. Поряд з цим агресивна поведінка простежується у дітей без явних проблем з успішністю, зовні благополучних і здорових сімей. Крім того, агресорами або підбурювачами спокою можуть бути діти з психічними та фізичними вадами.

Серед жертв відзначаються «пасивні» і «провокуючі» жертви. Типово пасивними жертвами є спокійні, стримані, боязливі діти. Вони мають занижену самооцінку, вважають себе менш привабливими, фізично слабшими за однолітків, у разі загрози або нападу відступають, плачуть, рятуються втечею. У школі або на вулиці ізольовані та замкнені, оскільки мають мало знайомих і друзів, через що їх називають індивідуалістами, аутсайдерами або диваками.

Інша група – «провокуючі жертви», поєднують у собі зразки боязкої й агресивної поведінки. Частково у провокуючих жертв виявляються ті ж ознаки, що і в агресорів. Такі підлітки імпульсивні, легко ранимі і «постійно готові до боротьби». Своєю неадекватною поведінкою вони провокують агресію з боку навколишніх і легко дозволяють втягнути себе в насильницькі дії. З одного боку, вони самі є жер-

твами, а з іншого – намагаються тероризувати слабших і беззахисних однолітків. Провокуючі жертви подобалися як для однолітків, так і для дорослих. Їх поведінка свідчить про те, що в багатьох ситуаціях, пов'язаних з насильством, неможливо провести чіткої межі між типовими жертвами й агресорами.

Агресивна поведінка підлітка, як правило, буває спрямована проти дорослих та родичів. Щодо цього І. А. Фурманов зазначає, що вона виражається у ворожості, словесній лайці, нахабстві, непокорі і негативізмі, постійній брехні, прогулах і вандалізмі. Такі діти рано починають втягуватися в сексуальні відносини, вживати тютюн, алкоголь і наркотики. Агресивна антисоціальна поведінка може носити форму хуліганства, фізичної агресії і жорстокості щодо однолітків. У тяжких випадках спостерігаються дезорганізація поведінки, злочинство і фізичне насильство. У багатьох з цих дітей порушуються соціальні зв'язки, що проявляється в неможливості встановити нормальні контакти з однолітками. Такі підлітки можуть бути аутичними або триматися ізольовано. Деякі з них дружать з набагато більш старшими або, навпаки, більш молодшими, ніж вони, або ж мають поверхневі відносини з іншими молодими людьми [22, с. 71–72].

Діти з зазначеними ознаками часто сперечаються з дорослими, втрачають терпіння, легко дратуються, сваряться, сердяться, обурюються. Вони часто не виконують прохань і вимог, чим провокують конфлікт з навколишніми. Намагаються звинуватити інших у своїх помилках і труднощах. Це майже завжди виявляється вдома й у школі, при взаємодії з батьками або дорослими, однолітками, яких дитина добре знає.

Порушення у вигляді неслухняності завжди перешкоджають нормальним взаєминам з іншими людьми й успішному навчанню в школі. У таких дітей часто немає друзів, вони незадоволені тим, як складаються людські стосунки. Незважаючи на нормальний інтелект, вони погано вчаться в школі або зовсім не встигають, оскільки не хочуть ні в чому брати участь. Крім того, противляться вимогам і хочуть вирішувати свої завдання без сторонньої допомоги [21, с. 151].

Як показують спостереження за школярами, в кожному класі завжди є діти, які є мішенню («козлами відпущення») для навколишніх. Їх постійно дразнять, принижують або б'ють. Їхні речі та предмети розкидають по класу або ховають. На перервах вони ховаються від кого-небудь або знаходяться поряд з учителями, їм властиві нестандартні вчинки й замкнутість. При цьому для дорослих (батьки, вчителі, адміністрація шкіл, вчені) залишається загадкою, чому одні діти є об'єктом агресивних дій з боку навколишніх, а інші – ні. Пояснюючи цей феномен, самі діти свідчать, що «вони» виглядають інакше (наприклад, відрізняються зовні, за характером), ніж всі «нормальні» діти, тому їх всі б'ють і принижують. І. С. Кльоцина зазначає, що в підлітковому віці посилюється «інстинкт незалежності», і в цей же час підліток стикається з цілою системою нових для його досвіду відносин і соціальних обов'язків. З початком домінування у підлітка цінностей групи, стають неминучими його конфлікти з педагогами, батьками, однолітками [14, с. 21].

У низці інших досліджень, у яких брали участь як підлітки, так і учні коледжу й дорослі, з'ясувалося, що жінки більш емоційно експресивні, ніж чоловіки [5, с. 192]. Особливості морально-етичного розвитку хлопчиків і дівчаток повною мірою відбиваються на особливостях їх поведінки. Так, цікавою є позиція А. Бандури, А. Біллер, які вважають, що статеві відмінності, насамперед, відбиваються в різних рівнях агресії, конформності й емпатії [9, с. 429].

Е. Бьорн посилаючись на журнал «Статеві ролі», присвячений кроскультурним дослідженням агресії у жінок і дівчаток, у яких розглядалися фізичні та непрямі форми агресії в міжособистісних взаєминах, доводить, що чоловіки справді більш агресивні, ніж жінки [5, с. 231].

У російській інтерпретації гендерних відмінностей Є. П. Ільїна [11, с. 160], розкривається положення про те, що в наш час тенденція більшої фізичної агресії хлопчиків продовжує зберігатися. За твердженням П. А. Ковальова [15, с. 13], агресивність у всіх вікових групах школярів і студентів вище в осіб чоловічої статі, ніж в осіб жіночої статі. Разом з тим протилежної думки дотримуються А. Фроді і Дж. Маколей, які заперечують факт домінування чоловічої агресивності [12, с. 214]. Дослідники відкинули думку про біологічну зумовленість статевих відмінностей агресивності. Жінки, за їх даними, не менш агресивні, ніж чоловіки, якщо розцінюють свої дії як справедливі. Притаманне жінкам почуття провини часто приводить до придушення агресивності там, де чоловіки її не приховують.

Як стверджує М. Кле, в дитинстві і передпідлітковому віці групи дуже чітко розділяються за статевою ознакою [13, с. 114]. За Ю. Е. Альошиною і А. С. Волович, в 8–12 років виникають перші дитячі компанії, формуються близькі міжособистісні стосунки з однолітками, на які хлопчик відтепер може спиратися як на джерело чоловічих рольових моделей і сферу реалізації маскулітних якостей. Цей процес, що отримав назву чоловічого протесту, характеризується яскравим негативізмом стосовно дівчаток і формуванням особливого «чоловічого», підкреслено грубого й різкого стилю спілкування [1, с. 74–77]. Як підкреслює В. С. Мухіна [16, с. 183], особливість самосвідомості та самооцінки в підлітковому віці безпосередньо відбивається і на поведінці.

Проаналізовані гендерні відмінності у прояві насилля підлітків, дають підставу стверджувати таке. Виразні ознаки чоловічого й жіночого стилів поведінки на тлі загальних відмінностей у конституції

з'являються в період статевого дозрівання. Встановлено, що гендерні відмінності впливають на становлення і демонстрацію насилля та агресії.

Отже, гендерні відмінності насилля та агресії більшою мірою залежать від ситуативних чинників і гендерних норм, що визначає тип агресії; теорія соціальних ролей припускає, що відмінності між чоловіками і жінками формуються різними вимогами щодо їх ролей.

Література:

1. Алешина Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74–81.
2. Антонян Ю. М. Преступность среди женщин / Ю. М. Антонян. – М. : Рос. Право, 1992. – 256 с.
3. Бадмаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / С. А. Бадмаев. – М. : Магистр, 1997. – 250 с.
4. Бандура А. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М. : Апрель-Пресс, 2000. – 507 с.
5. Берн Э. Гендерная психология / Э. Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
6. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Изд-во Феликс, 1996. – 472 с.
7. Вейнингер О. Пол и характер: принципиальное исследование / О. Вейнингер. – М. : ТЕРРА, 1999. – 464 с.
8. Воронина О. А. Введение в гендерные исследования / О. А. Воронина // Материалы I Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай-96». – М., 1997. – С. 29–34.
9. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М., 1982. – Т. 1 – С. 428–429.
10. Гишинский Я. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения : учебн. пособие / Я. Гишинский, В. Афанасьев. – С.-Пб., 1993. – 167 с.
11. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчин и женщин / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
12. Каган В. Е. Воспитателю о сексологии / В. Е. Каган. – М.: Педагогика, 1991. – 254 с.
13. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие : пер. с фр. / М. Кле – М. : Педагогика, 1991. – 172 с.
14. Клещина И. С. Гендерная социализация : учебное пособие / И. С. Клещина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
15. Ковалев П. А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения : автореф. дис. на соиск уч. степени канд. психол. наук / П. А. Ковалев. – СПб., 1996. – 21 с.
16. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2002. – 453 с.
17. Ожигова Л. Н. Психология гендерной идентичности / Л. Н. Ожигова. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2006. – 290 с.
18. Пастернак Б. А. О предмете и методе психологии / Б. А. Пастернак // Вопросы философии. – 1988. – № 8. – С. 98.
19. Столярчук Л. И. Теория и практика воспитания школьников в процессе полоролевой социализации : дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук / Л. И. Столярчук. – М., 1998. – 399 с.
20. Ферри М. М. Феминизм и семейные исследования / М. М. Ферри // Хрестоматия по курсу «Основы гендерной теории». – М., 2001. – С. 234–235.
21. Фуко М. Говорящий пол (Сексуальность в системе микрофизики власти) / М. Фуко // Современная философия. – 1995. – №1. – С. 110–172. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sotsialno-filosofskii-analiz-semeinykh-otnoshenii#ixzz2lkcAs9YH>.
22. Фурманов И. А. Психология депривированного ребенка: пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 319 с.
23. Хубер Д. Теория гендерной стратификации / Д. Хубер // Антология гендерной теории. – Минск : Пропилей, 2000. – С. 77–98.
24. Olweus D. Aggression in the Schools / D. Olweus // Bullies and Whipping Boys. – Washington DC : Hemisphere Press. 1978. – P. 29.

УДК 37.091.3:316.647.5

Ю. С. Котелянець

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розкриваються основні шляхи формування готовності вчителя до виховання толерантності в учнів.

Ключові слова: толерантність, змістовні компоненти, професійно-педагогічна підготовка, гуманізм, особистість.

В статті розкриваються основні шляхи формування готовності учителя до виховання толерантності у учнів.

Ключевые слова: толерантность, компоненты содержания, профессионально-педагогическая подготовка, гуманизм, личность.

The article looks at the main ways of formation of readiness of the teacher to the education of pupil's tolerance.

Key words: tolerance, components of the content, professional pedagogical training, humanism, personality.

Останніми десятиліттями поняття «толерантність» стало міжнародним терміном, найважливішим ключовим словом у проблематиці світу. У будь-якій мові це поняття наповнене особливим змістом, але його суть відбиває інтуїтивне сприйняття єдності людства, залежність усіх від кожного й кожного від усіх, полягає в повазі прав іншого, а також у стримуванні від учинення шкоди, тому що шкода, заподіяна іншому, є шкодою для всіх і для самого себе.

У сучасному суспільстві толерантність має стати свідомо сформованою моделлю взаємин людей, народів, країн.

Соціально-економічні перетворення в Україні зумовили значні зміни у системі професійної освіти. Сьогодні вимагає від національної вищої школи застосовувати кращі її традиції та здобутки, надбання психолого-педагогічної науки, кардинально переглянути підходи щодо організації навчально-виховного процесу, змісту фахової підготовки і виховання студентської молоді до виховання толерантності в учнів.

Мета статті – визначити основні шляхи формування готовності вчителя до виховання толерантності в учнів.

Завдання:

1. Розкрити сутність і зміст педагогічної толерантності у професійній діяльності вчителя початкових класів.

2. Визначити змістовні компоненти виховання толерантності учнів.

У час посилення глобалізації всіх сторін суспільного життя зростає роль необхідності прищеплення кожній інтелектуальній людині стійких навичок і рис толерантності, терпимості до чужих думок і вірувань. Розвинена особистість, яка піднялася до рівня інтелектуальності, повинна ефективно спілкуватися у полікультурному середовищі. У цьому плані толерантність проявляється як ключовий, соціально-культурний механізм, який робить можливим нормальний процес такого спілкування. В освітній, науковій і соціальній сферах толерантність сприяє формуванню освіченої особистості, якій властиве розвинене почуття розуміння й поваги до культури інших народів, їхніх традицій і звичаїв, вміння жити в мирі й злагоді з представниками інших рас і вірувань.

Результативність навчання у вищій школі значною мірою зумовлена діяльністю педагогів і залежить від педагогічних здібностей, в тому числі до сприйняття інновацій вишівського навчання, до яких належить виховання толерантної поведінки студентів. Особливість педагогічної діяльності викладача вишу проявляється в умінні виявити педагогічні факти, ситуації, явища, проникнути в їх природу, в сутність, створити моделі таких фактів і ситуацій, проектувати або прогнозувати можливі результати в їх прояві або протіканні й розуміти свою роль у цьому процесі.

Виховання толерантності тісно пов'язане з проблемою морального становлення особистості студента, формуванням духовних і моральних якостей. У сучасному освітньому просторі домінує гуманізація як науковий напрям і як освітня парадигма. Гуманізація освіти передбачає спрямованість навчального процесу на розвиток особистості, на формування у неї механізмів самовиховання і самонавчання через задоволення її базових потреб. Відповідно, як один із найважливіших способів вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі виступатиме його індивідуалізація, що припускає психологічно

комфортні міжособистісні відносини в навчальному процесі, реалізацію творчого потенціалу студентів.

Викладач формує світогляд студентів, тобто розвиває його рефлексію, усвідомлення себе носієм суспільних цінностей, суб'єктом діяльності і корисною особистістю. Отже, викладачу необхідно посилювати діалогічність навчання, створювати умови можливості відстоювати свою думку, погляди й життєві позиції в навчально-виховній роботі зі студентами. Саме в цьому віці найбільш доцільно виховувати в особистості компоненти толерантності, такі як активність, усвідомленість, повагу, прийняття значущого іншого, самовладання.

Дослідження толерантності актуальне в контексті стратегічного завдання виховання майбутнього фахівця у вищій школі. У вивченні і формуванні толерантності можна сформулювати такі положення: толерантність як педагогічний феномен володіє складною структурою; толерантність може бути позначена як мета виховання як у загальнокультурній, так і в професійній сферах; толерантність особистості проявляється у формах поведінки (відкритість, солідарність, увага до навколишніх, готовність вислухати точку зору іншого, терпимість, прийняття «інакшості», усвідомлення множинності істини); провідним засобом виховання толерантності є педагогічна ситуація взаємодії, що включає різноманіття поглядів учасників і вимагає від них здатності до підтримки один одного, суб'єкт-суб'єктне ставлення та ін.

Сьогодні виховання толерантної культури має пронизувати діяльність усіх соціальних інструментів і в першу чергу тих, які мають безпосередній вплив на формування особистості майбутнього фахівця.

У світлі концепції освіти для майбутнього вимоги до навчального курсу з будь-якої дисципліни сфокусувалися на гуманітаризації, індивідуалізації та глобальній картині світу (В. Книп, В. С. Біблер, Л. В. Занков, В. В. Давидов). Міжкультурна складова є способом удосконалення професійної підготовки, однієї зі стратегічних ліній сучасної системи освіти взагалі й Кримського регіону зокрема, способом виявлення комплексних взаємозв'язків, взаємозалежностей між різними культурами та людьми, що їх представляють.

Її використання приводить до організації освітнього процесу в дусі діалогу культур, гуманізації цілей і змісту навчання з позицій толерантного сприйняття спілкування та діяльності представників різних національностей. Таким чином, основним призначенням міжкультурної складової є підготовка майбутніх фахівців до міжкультурного спілкування і формування в них міжкультурної компетентності.

Процес спілкування в рамках цієї складової ґрунтується на власному культурному досвіді студентів, на вже наявних у них знаннях іншомовної культури і разом з цим на розвитку їхніх морально-особистісних основ. Міжкультурна складова дає можливість студентам порівняти елементи різних культур із традиціями, звичаями та іншими проявами своєї власної культури, що, своєю чергою, дозволяє сформувати в них толерантність, якість, яка так необхідна для життя в новому тисячолітті.

У центрі педагогічної науки завжди було питання формування гармонійно розвиненої особистості, здатної розуміти, поважати, співчувати й допомагати іншим людям. Адже школа – це соціальний інститут суспільства, один із найважливіших механізмів державного впливу на вирішення соціальних проблем і міжнаціональних відносин, головний спосіб забезпечення оптимальної взаємодії між народами. Тут варто згадати твердження англійського філософа й педагога Джона Локка: «Від правильного виховання дітей найбільше залежить добробут народу». Тому не випадково у ХХ столітті посилювався інтерес до гуманістичної педагогіки, одним із напрямів якої є педагогіка толерантності.

Формулу гуманістичної педагогіки, що стала основою педагогіки толерантності, Ш. Амонашвілі позначив у такий спосіб: ПРИЙНЯТИ – ЗРОЗУМІТИ – ДОПОМОГТИ – ЛЮБИТИ – СПІВЧУВАТИ – РАДІТИ УСПІХОВІ ДИТИНИ – НАДИХАТИ. Цю формулу видатний педагог впроваджував у дію в Школі Життя, яка була заснована на принципах гуманно-особистісної педагогіки. Розкриваючи сутність діяльності цієї школи Ш. Амонашвілі наголошував: «Усвідомлюючи в собі імпульси життя і керуючись ідеями співжиття та співробітництва люди можуть цілеспрямовано змінювати умови життя, поліпшувати його якість і тим самим змінювати себе – вдосконалювати свою духовність, свої знання, розширювати межі своїх можливостей [1, с. 6].

Говорячи про виховання толерантності, не можна обминути увагою і психологічну науку, особливо коли йдеться про гуманістичну психологію, адже саме вона дає нам знання про особливості розвитку та формування людської особистості. Згідно з гуманістичними теоріями особистості (А. Маслоу, К. Роджерс), основна потреба людини – самоактуалізація, прагнення до самовдосконалення і самовираження. Вона виражається у таких характеристиках особистості: прийняття себе та інших людей такими, як вони є; піклування про благоустрій інших людей, а не лише забезпечення власного щастя; налагодження з навколишніми людьми, нехай і не з усіма, доброзичливих, особистих взаємин; відкрита і чесна поведінка у всіх ситуаціях; почуття гумору [2, с. 353–354].

Як бачимо, у природі самої людини закладено основи толерантного ставлення до навколишніх. Головне завдання за таких умов, що постає перед педагогом, – виявити ці основи, розвивати й удоскона-

лювати їх. Питання толерантності, терпимості та взаємоповаги відображені в працях Н. Пастушенка, П. Степанова, О. Швачко. П. П. Степанов розкриває свою точку зору на виховання учнівської молоді в душі толерантності. Він розробив орієнтовну концепцію дослідження навчальних та правових занять. Адже школа здатна стати для дітей школою ненасилля, свободи, толерантності. Ці заняття якраз і передбачають створення умов для орієнтації дітей на цінності ненасилля, справедливості як характерну основу поведінки в соціальних конфліктах і принцип конструктивного вирішення [3, с. 95].

У статті «Толерантність як психолого-соціальний феномен» О. Швачко дає визначення поняття «толерантність». Це є новий формуючий напрям загальної педагогічної теорії і практики, до завдань якого належать:

- дослідження процесів виховання і освіти різних вікових груп;
- створення умов саморозкриття і самореалізації особистості;
- формування особистої відповідальності кожного за свої дії та вчинки [4, с. 43].

Виховання на принципах педагогіки толерантності варто розглядати як невідкладне завдання й у зв'язку з цим необхідно створювати різні методики на систематичній і раціональній основі. Потрібно дбати про надання цьому процесу гуманістичного особистісно орієнтованого, практичного спрямування, забезпечення оптимальних умов для інтелектуального розвитку й самоствердження особистості, здатної до всебічного розвитку, удосконалення, самоосвіти, реалізації своїх індивідуальних задатків, здібностей, нахилів та творчого потенціалу.

Разом з тим виховання толерантності як цінності, що регулює життя соціуму і взаємини конкретної особистості з навколишніми, вимагає усвідомлення людиною ролі толерантності в демократичному суспільстві, сутності її як гаранта безпеки; сприйняття іншої культури як умови розвитку суспільства, відповідальності за свою поведінку. Це дозволяє визначити такий змістовний компонент виховання толерантності, як:

1. Морально-правова культура життєдіяльності та толерантної свідомості, що припускає: осмислення категорій: «право – свобода – обов'язок»; «терпимість – ненасильство – толерантність»; «справедливість – закон – відповідальність»; «цінність – норма – вчинок – людська гідність»; «світ – солідарність – співпраця – соціальна справедливість»; «плюралізм – демократія»; «насильство – агресія – нежиття – інтолерантність»; ознайомлення з різноманіттям культур в Росії, в світі, в ареалі проживання і виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, що сприяє прогресу людства і самореалізації особистості [5, с. 8]; ознайомлення з правовими документами ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Європейської ради, Міжнародного інституту прав людини в Страсбурзі, Конституцією, що визначають ненасильницькі правові соціальні відносини й декларують принципи толерантності; виховання законслухняного і відповідального громадянина.

Зазначимо, що толерантність як цінність і інтегральна якість демонструється людиною через відносини її до світу, що знаходить відображення в певній стратегії її спілкування і поведінки (Д. В. Колісов, С. К. Бондирева). Формування основ толерантного спілкування і поведінки вимагає розуміння сутності та способів побудови позитивної взаємодії з іншими культурами; усвідомлення співвідношень категорій, що відображають природу людських взаємин, спілкування, поведінки; здібностей до саморегуляції, критичного оцінювання того, що відбувається, низки моральних якостей. Отже, виховання толерантності є компонентом морального виховання і визначає такий змістовний компонент, як:

2. Культура толерантного спілкування і поведінки, що припускають: осмислення категорій: «оцінка – ставлення – поведінка»; «спілкування – вчинок – поведінка»; «співпраця – діалог – компроміс – конфронтація»; «культура міжнаціонального спілкування – толерантне спілкування – культурна конвергенція»; «культура світу»; встановлюють контакт з різними людьми; формування умінь позитивно взаємодіяти з представниками інших культур, ОСУП; здійснювати конструктивне розв'язання конфліктів [6, с. 7] і встановлювати контакт з різними людьми; виховання готовності прийти на допомогу іншим, чуйність, уважність, співчутливе ставлення до людей. У світлі викладеного підкреслимо, що толерантність створює умови для самоствердження і самореалізації особистості в суспільстві, не суперечить її культурним нормам суспільства. Отже, успішніше здійснюється процес самореалізації.

Це положення дозволяє включити такий напрям виховання:

3. Культура самоствердження і самореалізації, що передбачає осмислення категорій: «конфлікт – конфронтація – конкуренція»; «самоствердження – самоосвіта»; «розвиток – вдосконалення – самовиховання»; «ідентифікація – індивідуальність»; засвоєння норм і традицій спільноти, з якою людина себе ідентифікує, і формування почуття ідентичності (цілісного образу Я), цілісного образу світу; розвиток умінь і навичок роботи в групі, колективі на основі співробітництва [6, с. 7]; розвиток волевих зусиль індивіда (витримка, самовладання), критичного незалежного мислення, заснованого на моральних цінностях [6, с. 4]; формування адаптаційних умінь (приспособлення до характерів, звичок, настанов і уподобань інших) в єдності з розвитком рефлексії власної діяльності [7, с. 50].

Таким чином, майбутні педагоги повинні усвідомлювати, що зміст виховання толерантності багатоаспектний, оскільки цей процес передбачає не тільки засвоєння учнями системи певних знань про толерантність, але і формування гуманістичних настанов, умінь і окремих якостей особистості, пов'язаних з толерантним устроєм світу (комплексний підхід), що стає можливим лише за умови гуманізації педагогічного процесу. При цьому гуманізм виступає не як абстрактна категорія, а як:

– принцип мислення, звернений до цінностей особистості та створює умови для встановлення конструктивних взаємин з усіма учасниками освітнього середовища, незалежно від їх походження, віку, досвіду, національності і т. д.;

- першооснова ефективного особистісно-орієнтованого освітнього процесу і виховної системи;
- зразок взаємовідносин у системі «людина – людина».

Традиційно професійно-педагогічну підготовку студентів визначають як процес, який характеризується цілісністю, диференційованістю і поетапною організацією, спрямований на забезпечення розвитку педагогічної свідомості, системи спеціальних педагогічних умінь, особистості педагога (О. А. Абдулліна). Подібне трактування поняття професійно-педагогічної підготовки дозволило О. А. Абдулліній виділити три основні компоненти змісту педагогічної підготовки:

- загальний компонент (ядро) – педагогічні знання, отримані при вивченні педагогічних дисциплін;
- додатковий компонент – дисципліни за вибором, факультативи;
- компонент диференційованого та індивідуалізованого навчання і виховання – самостійна робота студентів з метою розвитку творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності (А. К. Маркова, О. А. Абдулліна).

Кожен з означених компонентів включає в себе теоретичний і практичний блок, забезпечують формування знань і вмінь. У своєму дослідженні ми спираємося на подане вище визначення підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Разом з тим проблема нашого дослідження вимагає більш конкретного розгляду змісту підготовки майбутніх фахівців до виховання толерантності в учнів. На основі теоретичного аналізу загальних проблем підготовки вчителя до професійної діяльності (О. А. Абдулліна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, В. А. Сластьонін та ін.) ми доходимо висновку, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів до виховання толерантності являє собою цілеспрямований процес формування системи загальних і спеціальних психолого-педагогічних і суспільствознавчих знань, умінь, навичок, здібностей, які в поєднанні з високорозвиненими особистісними та професійними якостями забезпечують оптимальні результати діяльності у визначеному напрямку. Педагогічна практика як один із засобів підготовки студентів до виховання толерантності в учнів може виконувати такі функції: освітню, освітньо-практичну, аналітико-діагностичну.

Освітня функція педагогічної практики дозволяє сформулювати у студентів знання й уміння про те, як ухвалювати оптимальне вирішення будь-якої педагогічної ситуації, що утворилася, передбачити результати обраних способів її вирішення; вивчати рівень розвитку толерантності дитини; передбачити типові труднощі у вихованні толерантності, послуговуючись загальною психологічною характеристикою дитини; організувати процес толерантної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу; розпізнавати з поведінки дітей узгодженість їх моральних норм, переконань і вчинків; бачити причинно-наслідкові зв'язки між цілями, способами, умовами, результатами виховання. При складанні цього переліку знань і вмінь ми опиралися на концепцію діяльності вчителя А. К. Маркової [8].

Освітньо-практична функція забезпечує практичне застосування отриманих знань, умінь та навичок; самостійний розв'язок різних виховних ситуацій, що складаються при формуванні толерантності. Результативність їх розв'язку є оптимальним, об'єктивним засобом діагностики рівня підготовленості студента до реалізації завдань з виховання толерантності в учнів. Аналітико-діагностична функція припускає аналіз студентом власної практичної діяльності з цього напрямку, а також надає можливість визначити рівень розвитку в майбутнього вчителя педагогічної толерантності й професійної підготовленості до виховання толерантності в учнів. На основі спільного з керівником практики аналізу, студент намічає перспективи розвитку у себе знань, умінь і навичок, особистісних якостей і настанов, що сприяють більш ефективній педагогічній діяльності.

У сучасних умовах гуманізації навчально-виховного процесу основні вимоги до організації педагогічної практики зумовлені такими принципами: єдність навчання, виховання і розвитку особи в освітніх процесах і соціумі; особистісно орієнтований підхід у вихованні (визнання унікальності та своєрідності особи кожної дитини, її вищої соціальної цінності); вивчення і формування індивідуально-особистісних якостей учнів, врахування вікових особливостей; відповідність виховання природним задаткам дитини і закономірностям її розвитку; етнічна своєрідність виховання в єдності із загальнолюдськими цінностями (опора на національні цінності, принципи, звичаї, традиції, культуру); гуманізація міжособистісних стосунків (шанобливе ставлення до педагогів та учнів, врахування думки інших, доброта та увага); принципи співпраці (створення психологічного комфорту, ситуацій успіху, довіри, суперництва, діалогічність спілкування); гуманізація освіти і виховання (залучення особи до світової

культури, наукових, філософських і релігійних картин всесвіту тощо; формування особи, її свободи; уміння виражати й обґрунтовувати свою позицію); диференціація й індивідуалізація навчально – виховного процесу (відбір змісту, форм і методів виховання з урахуванням своєрідності учнів, їх схильностей, інтересів, здібностей, особових і професійних якостей вчителів, батьків, умов сім'ї, соціуму; створення оптимальних умов для реалізації потенційних можливостей кожного учня в процесі соціалізації); естетизація середовища (комфорт, краса, затишок, чистота приміщень; естетизація зовнішнього вигляду, культура взаємин і спілкування) [9].

Узагальнюючи зазначене, доходимо висновку, що в основі парадигми сучасної освіти лежить «модель культурної людини». Одним з аспектів загальної культури людини є її толерантна свідомість, яка формує механізми толерантної поведінки й толерантних відносин, навички міжкультурної взаємодії. У зв'язку з цим потрібно сформувати практику організації навчально-виховної роботи в вищих навчальних закладах, новий погляд на проблему створення умов для становлення толерантності. З'являється необхідність вирішення низки актуальних проблем: широкого використання дидактично обґрунтованих дисциплін, оволодіння змістом яких сприяє становленню толерантної свідомості у студента – майбутнього вчителя початкових класів інноваційних педагогічних форм і методів, що стимулюють процес виховання у студента толерантних відносин.

Література:

1. Амонашвілі Ш. О. Школа життя / Ш. О. Амонашвілі // ПАН – Україна. – 2002. – С. 6.
2. Немов Р. Психологія / Р. Немов. – М. : Владос, 1999. – Т. 1. – С. 353–354.
3. Швачко О. Толерантність як психолого-соціальний феномен / О. Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2000. – № 2. – С. 154–170.
4. Швачко О. Толерантність як психолого-соціальний феномен / О. Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2000. – № 2. – С. 154–17.
5. Шалин В. В. Образование и формирование культуры толерантности / В. В. Шалих // История. Приложение к газете 1 сентября, 2002. – № 11. – С. 8–10.
6. Байбаков А. М. Введение в педагогику толерантности: Для педагогов и старшеклассников / под ред. П. М. Боротко. – М., 2002. – 11 с.
7. Скрыбина О. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников : дисс. к. н. н. / О. Б. Скрыбина. – Кострома, 2000. – С. 198.
8. Маркова А. Г. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. Г. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
9. Педагогічна практика: методичні вказівки для студентів старших курсів філологічних спеціальностей / [Бідюк Н. М., Лисак Г. О., Матушак О. В., Орловська О. В.]. – Хмельницький : ХНУ, 2008. – 46 с.

М. А. Кузнєцов, Н. В. Підбуцька

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті ґрунтовно аналізується проблема розвитку особистості під час її професійного становлення. Розглянуто періоди професійного розвитку людини з позицій відомих вчених-психологів, висвітлено авторську точку зору з розуміння дефініції професійне становлення суб'єкта діяльності. Аналіз провідних вітчизняних та російських концепцій з визначеної проблеми дозволили їх систематизувати на основі критерію періодизації для подальшої розробки власної стадіальної структури ПС суб'єкта діяльності, на прикладі фахівця інженерної діяльності.

Ключові слова: суб'єкт діяльності, стадіальність розвитку особистості, професійне становлення фахівця.

Авторами статті аналізується проблема розвитку личности в процессе ее профессионального становления. Рассмотрены периоды профессионального развития человека с позиций известных ученых-психологов. Раскрыта авторская точка зрения понимания профессионального становления субъекта деятельности. Анализ ведущих отечественных и российских концепций поставленной проблемы позволили их систематизировать на основе критерия периодизации для дальнейшей разработки собственной стадальной структуры ПС субъекта деятельности, на примере специалиста инженерной деятельности.

Ключевые слова: субъект деятельности, стадальность развития личности, профессиональное становление специалиста.

The authors of the article examines the problem of the development of personality in the process of professional development. Considered the periods of professional development of a person from the position of well-known scientists and psychologists. Disclosed to the author's point of view of understanding of professional formation of the subject of the activity. The analysis of leading domestic and Russian concepts of the problems have allowed them to organize on the basis of the criterion of periodization for the further development of its own structure of professional formation of the subject of the activity, for example, specialist of the engineering activities.

Keywords: subject of activity, development of personality, professional formation of a specialist.

Впродовж життя людина освоює багато видів діяльності: від маніпулятивної, ігрової, навчальної до професійної, за кожною з яких стоїть оволодіння або елементарними, або складними трудовими навичками, що в сукупності зумовлює розвиток суб'єкта діяльності, який здатен до активного її перетворення.

Так, під час трудової діяльності у людини формується ставлення до неї, яке заповнює її внутрішній світ, оскільки є важливою цінністю. Завдяки цій цінності особистість є діячем – «виробником матеріальних та духовних благ для суспільства, інших людей», що утворює «основне коло інтересів, прихильностей і смаків, реалізованих ідеалів і схильностей, тобто найбільш істотних мотивів поведінки людини» [2, с. 123]. Отже, погоджуючись із думкою Б. Г. Ананьєва, автори статті наголошують на необхідності детального аналізу людини як діяча у різних формах розвитку трудової діяльності для «розуміння стадіальності індивідуальної свідомості».

На сьогодні проблема професійного становлення (ПС) особистості досить ґрунтовно проаналізована та є предметом загальнотеоретичних та методологічних концепцій. Серед них є такі, що тісно пов'язані із віком людини (В. О. Бодров, Н. Ю. Волянчук, Д. Сьюпер, Е. Ф. Зеєр, В. І. Осьодло, О. Т. Ростунов), інші – не прив'язані до віку (Є. О. Клімов, Л. М. Мітіна, Ю. П. Поваренков, О. Р. Фонарьов). Щодо різних підходів до розуміння ПС варто виокремити такі: професійна придатність як результат ПС фахівця (В. О. Бодров, К. М. Гуревич, К. К. Платонов, О. Т. Ростунов); готовність до праці як результат професіоналізації (Г.О. Балл, В.В. Серіков); ПС як цілісний процес (Є. О. Клімов, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова, В. Д. Шадріков та багато інших). Систематизація психологічних знань про особистість як суб'єкта діяльності була, є та буде актуальною, і ми бачимо перспективною ідею доповнення та розширення цих знань, що зумовлюється постійними соціально-економічними трансформаціями, зміною якості життя, що не може не впливати на активність людини.

Мета статті – аналіз теоретико-методологічних концепцій з проблеми процесу професійного становлення особистості та їх подальша систематизація.

Розуміючи психологічну категорію становлення як неперервний процес розвитку особистості, який залежить від її активності людини, готовності до самореалізації та розкриття потенціальних можливостей, процес професійного становлення суб'єкта діяльності автори статті бачать у глибоких якісних перетвореннях індивідуальної свідомості на різних етапах професіоналізації.

Аналіз наукових доробків видатного вченого Є.О. Клімова свідчить про великий інтерес до проблеми професіоналізації особистості, зокрема побудови життєвого шляху професіонала, що розпочинається у шкільному віці в момент професійного самовизначення та закінчується у періоді пізньої дорослості. Незважаючи на велику кількість праць з визначеної тематики науковець пише, що питання розвитку професіонала «ще чекає на своїх дослідників» [6, с. 248]. Взагалі головною складовою професійного розвитку вважає формування цінностей професійної свідомості, розвиток самосвідомості особистості як суб'єкта праці. Розробивши періодизацію професійного життєвого шляху суб'єкта діяльності та як пише у пізніх працях, «суб'єкта майбутнього», вчений залишає право на її критику та зміни [6, с. 248–251].

Розкриваючи фази науковець навмисно не пов'язує їх із певним віком, оскільки вважає, що, наприклад, на першій стадії може опинитися як старшокласник, так і доросла людина, що втратила роботу.

Наведемо загальновідомі фази ПС: фаза оптації; фаза адепта; фаза адаптанта. Погоджуючись із А. О. Реаном вважаємо, що феномени «притосування» та «адаптація» потрібно розрізняти, як відповідно від пасивної взаємодії із навколишнім середовищем до активної позиції особистості щодо досягнення самореалізації та самоактуалізації [13, с. 9]. Тому для становлення професіонала безумовно буде важливою саме адаптація на новому місці роботи. Фаза інтернала; фаза майстерності; фаза авторитету; фаза наставництва.

Цілком погоджуючись із теоретичними та прикладними поглядами О. Є. Клімова на процес становлення професіонала, треба зауважити про більш ґрунтовний аналіз фаз, пов'язаних із професійним самовизначенням, професійної адаптації, та недостатню увагу до фази адепта, тобто етапу професійної підготовки, який безумовно грає важливу роль у формуванні майбутнього професіонала.

Е. Ф. Зеєр [5] розуміє професійне становлення як формування сукупності інтегрованих характеристик особистості: професійної спрямованості, компетентності, соціально важливих та професійно важливих якостей, а також готовність до постійного професійного росту, знаходження відповідності між індивідуально-особистісними характеристиками і характером здійснення професійної діяльності з метою більш якісного та творчого підходу до її виконання. Вирішальне значення у професійному становленні науковець надає професійній активності, від якої залежить якість професійної діяльності, отримання задоволення від неї, темп професійного зростання, можливість подолання професійних криз тощо. Як зауважує К. О. Абульханова-Славська, активність виходить з потреби у діяльності. Тобто якщо людина потребує діяльності за умови особистісної цілісності, вона зростатиме, розвиватиметься як в особистісному, так і в професійному сенсі [1, с. 41].

Критеріями структурування процесу професійного становлення на етапи Е. Ф. Зеєр [5, с. 21] виділяє соціальну ситуацію, як детермінанту ставлення особистості до професії, та рівень засвоєння та вдосконалення провідної діяльності на кожному з етапів онтогенезу. Отже, етапами професійного становлення є: аморфна оптація (0–12 рр.), власне оптація (12–16 рр.), професійна підготовка (16–23 рр.), професійна адаптація (18–25 рр.), первинна та вторинна професіоналізація, професійна майстерність. Під час розвитку особистості як професіонала, дослідник вказує на виникнення внутрішньоособистісного конфлікту між «Я-дійсним» та «Я-відображеним», що являє детермінантою професійного розвитку. Продуктивним результатом розв'язання такого конфлікту є пошук нових способів самореалізації. Притримуючись цієї концепції, Н. Ю. Волянук вважає професійну самосвідомість як «фундаментальну умову творчої реалізації власних цілей та цінностей» [4, с. 9] базу ПС суб'єкта діяльності, адекватну самооцінку, уявлення про себе – запорукою професійного розвитку. Так, дослідниця розкриває наступні етапи ПС: допрофесійний розвиток, оптація, професійна підготовка, професійна адаптація, первинна та вторинна професіоналізація, а також етап майстерності фахівця.

Процес професійного становлення (ПС) може мати декілька варіантів розвитку. У рамках однієї професії: плавний безкризовий розвиток; швидкий розвиток із подальшим спадом та стагнацією, також стрибкоподібний варіант, що супроводжується суперечностями, кризами та приводить до високого рівня як особистісного й професійного розвитку, можливо зі зміною професії [5, с. 22].

Спираючись на погляди Л. С. Виготського про необхідність проходження криз у онтогенезі, які є рушійними силами розвитку особистості за умови продуктивного розв'язання, вважаємо, що людина як суб'єкт діяльності у процесі професійного становлення повинна проходити через суперечності та кризи, тобто шлях до професіоналізму є тернистим, з «піднесеннями та падіннями», в якому багато що залежить від активності особистості, рівня замотивованості до виконання професійної діяльності, готовності до продуктивної самореалізації тощо.

Взагалі концепція Е. Ф. Зеєра щодо проблеми професійного становлення особистості безумовно заслуговує на увагу та має безперечний авторитет. Науковець у своїх працях розкриває базові дефініції професійного розвитку особистості, такі як професіоналізм, професійна діяльність, професійні де-струкції тощо. Але питання щодо жорсткого зіставлення етапів професійного розвитку з конкретними віковими періодами є дискусійним, особливо у сучасному світі з низкою таких соціальних проблем, як

безробіття, низька оплата праці, не престижність тих чи інших професій. Тому багато людей, у тому числі й нещодавні випускники університетів, змушені перекваліфікуватися, одержувати нову професію, тобто знову проходити на первинні етапи ПС.

Грунтовно досліджуючи проблему професійного становлення, Т.В. Кудрявцев розуміє його як одну з форм розвитку особистості, тому що суб'єкт діяльності проявляючи себе у професійній діяльності, одночасно формує власне ставлення до цієї діяльності, мотивів її виконання, тобто сприймає себе як «діяч», що постійно розвивається. Науковець виділяє такі основні етапи ПС, які чітко не прив'язує до вікових періодів:

- 1) формування професійних намірів (абітурієнт);
- 2) професійне навчання (студент, випускник);
- 3) професійна адаптація (випускник) пов'язана із знаходженням місця у виробничому колективі на першому місці роботи;
- 4) повна або часткова реалізація особистості у професійній діяльності характеризується розвитком задоволеності працею та становленням профпридатності.

На кожному з перерахованих етапів відбувається динамічний розвиток еталонного образу професіонала, який, на думку науковця, не є «еквівалентом уявлення особистості про професію» [7, с. 58]. Цей образ є важливим показником змін критеріїв ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Таким чином зрозуміло, що адекватне ставлення до професії зумовить у подальшому продуктивне ПС.

У своїх працях Т. В. Кудрявцев вказує на необхідності психологічного супроводу ПС, мета якого по-перше, оволодіння операційною стороною діяльності. До неї А. К. Маркова зараховує професійні знання, уміння, навички, професійні здатності, працездатність тощо [9, с. 32]. Та по-друге, важливим елементом супроводу ПС є формування змістовних та адаптивних мотивів професійної діяльності (зацікавленість у діяльності, прагнення до самореалізації, престиж професії тощо), по-третє, формування самооцінки як прояву професійної самосвідомості.

У праці, присвяченій проблемі професійної придатності особистості, В. О. Бодров [3] вказує на необхідність пов'язувати конкретний етап професійного становлення із віковою періодизацією особистості. Як і Т. В. Кудрявцев, він розкриває поняття ПС через поняття розвитку особистості. Науковець, проаналізувавши велику кількість періодизацій ПС, розкриває власну:

I. Допрофесійний розвиток, що включає стадії передгри, власне гри, оволодіння навчальною діяльністю (від народження до 12 років).

II. Розвиток у період вибору професії. Цей період має лише одну стадію оптації (12–18 років).

III. Розвиток у період професійної підготовки та подальшого становлення професіонала.

Етап професійної підготовки (15–23 років);

Етап професійної адаптації (19–27 років).

Етап розвитку професіонала (21–50 років).

Етап реалізації професіонала (45–65 років).

Етап спаду (починаючи з 61–66 років).

Так, наведена періодизація перегукється із етапами розвитку людини в онтогенезі, головною ж метою ПС є досягнення професіоналізму.

У роботі, що присвячена дослідженню психологічного змісту ПС людини, Ю. П. Поваренков [12, с. 96–98] вказує на те, що у його процесі відбувається перетворення індивіда у професіонала, головне завдання якого активно впливати на розвиток професійної діяльності та професійну спільність у цілому. Розуміючи довготривалість процесу ПС науковець акцентує увагу на ключовій ролі етапу професійного навчання. Таким чином, можна стверджувати, що, на думку вченого, ПС – це неперервний процес професіоналізації особистості, мета якого – розвиток професіонала. Періодизацію ПС особистості Ю. П. Поваренков досліджує з позиції послідовного або одночасного вирішення людиною завдань професійного розвитку, що пов'язані із пізнанням та прийняттям соціальної ситуації професійного розвитку (ССПР). ССПР він визначає як систему соціально-професіональних (вимоги до особистості протягом професіоналізації) та індивідуальних чинників (професійні можливості, домагання працівника та відповідні вимоги до умов професіоналізації). Відповідно до визначених категорій науковець на основі експериментальних досліджень розкриває три одиниці періодизації становлення професіонала: стадії, періоди та фази. До стадій зараховує загальнотрудове навчання та виховання; пошук та вибір професії; професійне навчання; самостійна професіональна діяльність. Кожна стадія має однакові періоди: адаптація до нової ситуації, період росту досягнень, період найвищих досягнень, зниження результатів або підготовка до переходу на нову.

Концепція ПС Поваренкова безумовно викликає великий інтерес, але простежується недостатність уваги ґрунтовному аналізу етапу професійної підготовки, хоча сам автор неодноразово визначає важливість цього етапу.

Грунтовно проаналізувавши наявні підходи (маніпулятивно-прагматичний, позитивно-технократичний та етико-гуманістичний) до становлення особистості у професії, О. Р. Фонарьов [14] виокремлює власний – аксіологічний, за яким у професійному становленні дія йде від особистості до діяльності, що дозволяє не нівелювати особистісні особливості професіонала, не підганяти їх під параметри професійно важливі якості, а використовувати їх для загального розвитку особистості за час засвоєння професії. Науковець у цьому підході орієнтується в першу чергу на потенційні можливості особистості, її здатності до саморозвитку. Схематично це можна представити так: розвиток особистості ↔ діяльність ↔ вдосконалення особистості. Власне, вищеподана теорія тісно пов'язана із думкою К. О. Абульханової-Славської, яка пише, що «особистість і діяльність, мовби «переливаючись» послідовно один у одного у процесі активності, взаємно обновляються та спонукають до подальшої дії» [1, с. 85].

Щодо етапів становлення професіонала, О. Р. Фонарьов виділив три етапи-модуси, які взаємопов'язані та відображують ще й рівні професіоналізму.

Таблиця 1
Етапи та рівні професійного становлення за О. Р. Фонарьовим

Професійне становлення особистості				
Володіння		Соціальні досягнення		Служіння
Потреба в оволодінні предметом або людиною, що підкріплюється переживанням браку матеріальних цінностей. У професійній діяльності відсутність необхідної особистісної участі.		Основне ставлення до життя є суперництво, реалізація прагнення до переваги над іншими або за соціальними статусом, або за професійними успіхами		Загальним мотивом є любов до інших, що дозволяє виходити за межі актуальних можливостей, формування людини як цілісного суб'єкта, досягнення професійної майстерності
Лінії розвитку етапів				
Перехід на інший етап/ «зупинка» на етапі	Формування ставлення до діяльності як лише до засобу задоволення власних потреб	Перехід на інший етап	«Зупинка» на етапі та подальший регрес	Актуалізація та перебудова всієї системи смислів, відповідно постійний розвиток особистості

Отже, науковець розділяє професійне становлення особистості на етапи, які називає модусами життєвого буття, кожен з яких має власні характеристики та вектори можливого розвитку. Важливим моментом цієї теорії є розгляд автором можливих конструктивних (розвиток) та деструктивних (регресія, деформація, стагнація) варіантів становлення професіонала, також важливим є факт відсутності прив'язки до віку людини.

Вищеподане дослідження безумовно має безліч позитивних уявлень про розвиток професіонала, але, на нашу думку, професійне становлення починається набагато раніше, аніж на етапі виходу на роботу, коли відбувається професійна адаптація. Можливим варіантом збагачення цього дослідження вважаємо виявлення взаємозв'язку особливостей проходження професійної підготовки та розвитку тих чи інших ліній кожного з модусів.

Л. М. Мітіна [10, с. 137] розглядає професійне становлення в рамках особистісно-розвиваючого підходу, що ґрунтується на системі реконструйованих принципів психічного розвитку особистості, які були розкриті у теоріях Л. С. Виготського, О. М. Леонтєва, С. М. Рубінштейна. Так, провідною детермінантою особистісного зростання за О. М. Леонтєвим і С. М. Рубінштейном є творча самодіяльність особистості, її самостійність, які є життєво необхідною важливою діяльністю дитини.

Говорячи про життєдіяльність людини, яка пов'язана із появою рефлексії, науковець виокремлює дві моделі праці фахівців на прикладі професії вчителя: модель адаптивної поведінки та модель професійного розвитку.

У першій моделі людина у професійному функціонуванні проходить три етапи: адаптація, становлення та стагнація. Взагалі у рамках цієї моделі робота фахівця орієнтована на зовнішні вимоги та норми професії і має стереотипний, шаблонний характер. Зрозуміло, що перша модель має деструктивний характер, спричиняє появу професійних деструкцій, людина не вирішує протиріччя, які трапляються на шляху професіоналізації та лише пристосовується до зовнішніх умов праці.

Зовсім інший сценарій людина має за другою моделлю – професійного розвитку. Треба наголосити, що науковець у розвитку бачить власну активність, саморозвиток, вихід за межі щоденної праці та бачення своєї професії в цілому. У рамках професійного розвитку Л. М. Мітіна розкриває три етапи його проходження: самовизначення, самовираження та самореалізацію. На першій стадії людина одночасно ототожнює себе з іншими, переймає досвід колег та формує і виокремлює власну професійну позицію, користуючись зворотнім зв'язком у професійному спілкуванні.

На стадії самовираження у працівника формується такий мотиваційний чинник, як прагнення до реалізації всіх потенційних можливостей, орієнтацію на творчий підхід. На ній формується високий рівень ціннісно-сміслового ставлення до праці як найбільш важливої життєвої мети, засобу задоволення потреби у всебічному розвитку особистості та реалізації «Я-творчого». У цьому розумінні самореалізація корелює із поняттям самоактуалізації, яке А. Маслоу розумів як прагнення людини до самоздійснення, до втілення у дійсність потенційно властивих йому можливостей. Фактично людина стає «суб'єктом власного життя», що самостійно визначає подальший рух власного розвитку [8, с. 137].

Розкриваючи ПС як складний процес, що має шість етапів від становлення професійних намірів до завершення професійного життя, якому відведена більша частина онтогенезу особистості, В. І. Осьодло [11, с. 137] вказує на головний критерій його гетерохронності – це провідна діяльність, а саме відношення суб'єкта до професійної діяльності. Так, науковець виділяє такі етапи ПС офіцера: 1) допризовна підготовка; 2) оптація; 3) професійне навчання; 4) оволодіння професійною діяльністю; 5) майстерність; 6) звільнення та соціальна переадаптація. Аналізуючи наведену концепцію, можна побачити її спорідненість із теорією Е. Ф. Зеєра.

Таким чином, аналіз провідних вітчизняних та російських концепцій, що розглядають природу ПС та його етапи дозволили їх систематизувати на основі критерію періодизації з метою подальшої розробки власної стадіальної структури ПС суб'єкта діяльності, на прикладі фахівця інженерної діяльності.

Таблиця 2
Аналіз критеріїв періодизації професійного становлення

Критерій періодизації ПС	Автор періодизації	Характеристика критерію
Соціальна ситуація та рівень реалізації провідної діяльності	Е. Ф. Зеєр	Відношення особистості до професії
Соціальна ситуація професійного розвитку (ССПР)	Ю. П. Поваренков	Пізнання та прийняття ССПР
Провідна діяльність	Н. Ю. Воляннюк	Прагнення до саморозвитку
	Л. М. Мітіна	Прагнення до самореалізації
	В. І. Осьодло	Ставлення до професійної діяльності, прагнення до професійного самовдосконалення
Професійна зрілість	Д. Сьюпер	Обирання оптимальної стратегії ПС
Вік людини	В. О. Бодров	Досягнення професійної придатності
Рівень особистісного розвитку	Т. В. Кудрявцев	Ставлення до професії, рівень виконання діяльності
	Є. О. Клімов	Розвиток професійної самосвідомості
	А. К. Маркова, О. Р. Фонарьов	Розвиток професіоналізму

Аналізуючи матеріали таблиці, можна побачити незначні розбіжності серед поданих концепцій: так, у рамках критерію провідної діяльності ми бачимо в цілому орієнтацію на досягнення найвищого щабелю «нужд» особистості – самореалізації як «постійного практичного вираження свого «Я», як... осмислення життя для постійного зворотного зв'язку між вчинками людини і її цінностями, між активністю і самоконтролем як засобом її саморегуляції» [1, с. 137]

Таким чином, по-перше, більшість дослідників мають подібні уявлення про фази ПС, виокремлюючи етап оптації, професійної підготовки, адаптації та подальшої професіоналізації з метою досягнення самоактуалізації особистості у професійній діяльності. По-друге, вважаємо більш ґрунтовними такі концепції ПС (О. Р. Фонарьов, Л. М. Мітіна тощо), що мають конструктивні та деструктивні варіанти становлення фахівця. По-третє, розглянуті теорії мають власні критерії періодизації структурування професійного шляху особистості (провідна діяльність, соціальна ситуація розвитку, вік людини тощо). Вважаємо, що найоптимальнішою є інтеграція визначених критеріїв для більш ґрунтовного аналізу процесу ПС з урахуванням детального аналізу етапу навчання у ВНЗ як одна із найважливіших умов успішної професіоналізації особистості.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
3. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

4. Волянюк Н. Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Н. Ю. Волянюк. – К., 2006. – 34 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий : уч. пос. для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
7. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – № 3. – 1983. – С. 51–59.
8. Максименко С. Д. Розвиток особистості з точки зору генетичної психології / С. Д. Максименко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Зб. наук. пр. Серія «Психологічні науки» ; за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2011. – Т. 2. – Вип. 6. – С. 3–23.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
10. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
11. Оседло В. И. Теоретические основы профессионального становления офицера / В. И. Оседло // Психология и право. – № 2. – 2012. – С. 11–26.
12. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
13. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : 2006. – 479 с.
14. Фонарев А. Р. Психология личностного становления педагога-профессионала : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / А. Р. Фонарев. – М., 2007. – 35 с.

Р. С. Кулаков

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ ТА РІВНЯ ДОМАГАНЬ ЯК ОСНОВНИХ КОНСТРУКТІВ САМОСВІДОМОСТІ В ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

У статті висвітлюється проблема становлення самооцінки та рівня домагань як особистісних конструктів самосвідомості особистості. На основі досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених встановлено значущість варіативності та гнучкості взаємозв'язку самооцінки й рівня домагань у розвитку особистості, її активності та цілеспрямованості. Зазначено, що закономірності функціонального перебігу самооцінки й рівня домагань людини визначають можливості розведення в часі ідеальної, загальної та актуальної цілі. Означене вище положення забезпечує особистості можливість об'єктивно оцінювати ситуацію, побачити її у розгорнутій часовій перспективі і віднайти можливість постановки реальних цілей при виборі майбутньої професії.

Ключові слова: самосвідомість, самооцінка, рівень домагань, активність, мотивація, досягнення.

В статье освещается проблема становления самооценки и уровня притязаний как личностных конструктов самосознания личности. На основе исследований отечественных и зарубежных ученых установлено значимость вариативности и гибкости взаимосвязи самооценки и уровня притязаний в развитии личности, ее активности и целеустремленности. Отмечено, что закономерности функционального изменения самооценки и уровня притязаний человека определяют возможности разведения во времени идеальной, общей и актуальной цели. Указанное выше положение обеспечивает личности возможность объективно оценивать ситуацию, увидеть ее в развернутой временной перспективе и найти возможность постановки реальных целей при выборе будущей профессии.

Ключевые слова: самосознание, самооценка, уровень притязаний, активность, мотивация, достижения.

The issue of self-appraisal formation and level of claims as personal constructs of personality self-consciousness is demonstrated in the article. On the basis of native and foreign scientists researches the value of variation and flexibility of self-appraisal and claims level in personality development, her/his activity and purpose fullness is defined. It is mentioned that regularities of functional course of self-appraisal and human claims level define possibilities of ideal, general and actual aims separation in temporal plane. The above mentioned statement provides for personality possibility to evaluate situation objectively, to see it in extensive temporal perspective and to find possibility of real aims formation while choosing future occupation.

Keywords: self-consciousness, self-appraisal, claims level, activity, motivation, achievements.

Сучасні широкомасштабні процеси соціально-економічних, політичних, культурних змін у суспільстві зумовлюють певні суперечності та деформаційні процеси у становленні особистості, що значно утруднює особистісне та професійне самовизначення в ранньому юнацькому віці. Професійне самовизначення як незалежне проектування життєвої траєкторії та вибір майбутньої професії як активний пошук людиною свого місця у системі суспільних стосунків є найголовнішим завданням розвитку в ранньому юнацтві, а тому є надзвичайно актуальним для досліджень. Основою цього процесу є акт вибору професії – однієї з найважливіших подій у цілісному житті людини, що бере участь у формуванні загального образу «Я» людини, визначаючи плин її життя. Розглядаючи вибір професії як систему суб'єкт-об'єктних відносин, необхідно зупинитися на вивченні теоретико-методологічних засад дослідження проблеми становлення самооцінки й рівня домагань особистості в процесі розвитку її свідомості та самосвідомості у психологічній науці, що і є основною проблемою, яка порушена в цій статті.

Теоретичне значення розв'язання цієї проблеми полягає у розгляді особливостей взаємозв'язку самооцінки й рівня домагань як рушійних сил розвитку особистості, а практичне – у виявленні закономірностей функціонального перебігу самооцінки й рівня домагань людини в експериментально змодельованих ситуаціях прийняття рішення щодо вибору майбутньої професії.

Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми становлення самооцінки й рівня домагань особистості в процесі розвитку її свідомості та самосвідомості розкриті в працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, І. Булах, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, В. М'ясищева, Р. Павелківа, К. Платонова, Н. Побірченко, С. Рубінштейна та ін. Вченими виявлено психологічні особливості їх взаємозв'язку, схематично подані в наукових дослідженнях як «циркулярна реакція» (С. Рубінштейн), «афект неадекватності» (Л. Божович, Л. Славина), «тріада ризику» (Н. Білкіна-Михеєва, Б. Братусь, Л. Бороздіна, І. Альошина, Г. Меднікова, Е. Залученова, К. Сидоров та ін.), «захист самооцінки» (А. Петровський, М. Ярошевський, А. Брушлінський), «осо-

бистісна значущість» (В. Шадриков, В. Аверин та ін.), «самоповага, успіх, домагання» (В. Магун), «мотивація дефіциту, мотивація зростання» (С. Ільїн) та ін.

Зарубіжними вченими (Дж. Аткинсон, Дж. Баррет, А. Блут, Т. Дембо, У. Джеймс, Р. Дилтс, С. Кох, К. Левін, Д. Роттер, Р. Фішер, Ф. Флеммінг, Д. Френк, Х. Хекхаузен, Ф. Хоппе, К. Хорні та ін.) такі особистісні конструкти, як «самооцінка» та «рівень домагань» індивіда вивчаються в контексті мотивації досягнення, яку розглядають як ціль актуальної дії та рівень її складності, обраної на основі самооцінки попередньо виконаних різних за складністю видів завдань у визначених заздалегідь об'єктивних умовах її досягнення.

Метою статті є висвітлення досліджень проблеми становлення самооцінки та рівня домагань як особистісних конструктів самосвідомості особистості, їх взаємозв'язку, значущості у процесах розвитку особистості та виборі майбутньої професії.

Проблема становлення самооцінки й рівня домагань особистості вже не одне десятиріччя виступає як спеціальний предмет дослідження у межах вікової та педагогічної психології. Її витoki беруть початок з експериментів Т. Дембо, проведених у 20-х рр. ХХ ст., в яких нею штучно створювалися умови для провокування в людини гніву. Пропонуючи учасникам експерименту складні завдання, частина з яких не мала правильного рішення, вчена помітила цікаву закономірність. Її сутність полягала в тому, що за умови постановки занадто складної мети переважна частина з них розподіляли процес її досягнення на кілька проміжних, більш простіших, але таких, що крок за кроком наближували їх до загальної мети. Таку проміжну мету Т. Дембо назвала «рівнем домагань» [14].

Окремі дослідження вченими рівня домагань та самооцінки особистості в штучно створених умовах досягнення успіху або ж невдачі продовжувалися тривалий час (40–60 рр. ХХ ст.). Проте систематичне і спеціальне їх вивчення розпочалося з експериментів Ф. Хоппе. Розкриваючи психологічний зміст потреби людини в досягненні, в яких її прагнення підтримувати самосвідомість на максимальному рівні за допомогою високого особистого стандарту досягнень, він вводить у структуру цього поняття «Я-рівень» як ціль наступної дії. Потреба людини зберегти високий рівень самооцінки («Я-рівень») та високі особисті стандарти досягнень (рівень домагань), доводить учений, виявляється у прагненні уникати невдачі та прагненні досягати успіху в діяльності. Саме страх невдачі спонукує індивіда встановлювати низький рівень домагань і підвищувати його після успіху поступово, а бажання реалізувати гранично можливий успіх продукує високий початковий рівень домагань. Це положення дало змогу Ф. Хоппе стверджувати про тісний взаємозв'язок рівня домагань особистості й рівня «Я», реального та ідеального [15].

Наголосимо, здійснені Ф. Хоппе дослідження потреби людини в досягненні, якій притаманне прагнення підтримувати самосвідомість на максимальному рівні за допомогою високого особистого стандарту досягнень створили передумови для початку експериментального вивчення взаємозв'язку самооцінки й рівня домагань, які були розпочаті Д. Френком. Результати проведених ним досліджень засвідчили, що рівень домагань є рівнем майбутніх дій у звичному і знайомому завданні, яке він (індивід), усвідомлюючи своє попереднє його виконання, прагне здійснити. Їхню неузгодженість вчений пояснював «его-рівнем» людини, який задається її ставленням до себе й оцінкою себе (суб'єктивною, об'єктивною), а загроза цій оцінки й визначає стратегію вирішення задачі: прагнення до успіху або ж уникнення невдачі. Таким чином, на нашу думку, виявлена у дослідженнях Ф. Хоппе і Д. Френка значущість у виборі стратегії діяльності людини, сформованої в неї самооцінки, збереженні та підтримки її на відповідному рівні, уникнення загрози порушення особистого стандарту досягнень склала теоретичні передумови для вивчення психологічних особливостей функціонального перебігу самооцінки та рівня домагань особистості.

Розширення рамок дослідження взаємозв'язку самооцінки та домагань особистості згодом було здійснене К. Левіним та його послідовниками, які звернулися до аналізу актуального та потенційного у становленні рівня домагань людини. Вченим було доведено, що такий рівень залежить від цілей досягнення, їх модифікацією та реалізацією, ситуаційних, стійких, суб'єктивних та об'єктивних чинників. Активність суб'єкта, на думку К. Левіна, завжди спрямована на досягнення певної цілі, але коли її досягнення зустрічає на своєму шляху перешкоди, то людина обирає більш реальну ціль, яку він назвав ціллю дії. Відстань між ціллю досягнення, або ж за К. Левіним ідеальною ціллю, та ціллю дії, тобто реальною ціллю, є внутрішньою невідповідністю, яка й має обиратися як визначення рівня домагань. Крім того, доходить висновку вчений, цей рівень залежить від ситуаційних (емоційний стан, досвід, час досягнення результату), стійких (групові та соціокультурні чинники), суб'єктивних (рівень когнітивного розвитку) та об'єктивних (вимоги «ззовні») факторів, які у своїй сукупності й складають суть мотивації досягнення людини у різних сферах її активності та, зокрема, в питаннях її професійного розвитку [8].

Таким чином, внутрішня невідповідність між ціллю дії та реальною ціллю, яка залежить від ситуаційних, стійких, суб'єктивних та об'єктивних чинників (К. Левін), суттєво збагатила зміст взаємозв'язку

самооцінки та рівня домагань, оскільки суперечності між ними є не що інше як джерело активності особистості у визначенні цілі наступної дії (Ф. Хоппе) й організації діяльності в її досягненні. До таких висновків доходить також під час дослідження мотивації досягнення індивіда А. Маслоу. Формування й досягнення мети, стверджує вчений, залежить від індивідуальних (мотиви досягнення успіху й запобігання невдачі) та ситуаційних чинників (об'єктивно діючі) [10].

Про взаємодію соціального та індивідуального, суб'єктивного та об'єктивного наголошується також у теорії мотивації Х. Хекхаузена, який джерелами становлення, насамперед мотивації досягнення індивіда, визначає рівень когнітивного розвитку та вимоги середовища, які створюють умови для пояснення індивідуальних відмінностей у поведінці людини в ситуації досягнення. При цьому рівень домагань, на його думку, є властивістю особистості, визначальною для самооцінки сформованих здібностей і досягнутих результатів. Вчений також наголошує на тому, що більш центральною у порівнянні з конструктом «мотив» є інстанція, традиційно позначена в дослідженнях особистості терміном «Я», або ж іншими поняттями, такими як «образ Я», «Я-концепція» «уявлення про себе», «саморегуляція», «самоконтроль» і т. д. [13].

Таким чином, у теорії мотивації досягнення Х. Хекхаузена через припущення й уведення до предмету вивчення складових самосвідомості особистості («образ Я»), суттєво розширюється сутність функціонального взаємозв'язку самооцінки та домагань особистості й актуалізується проблема внутрішніх джерел її активності. До них належить і узгодженість (неузгодженість) самооцінки як особистого стандарту досягнення, який індивід прагне вберегти від порушення, та рівень домагань майбутніх дій, утворених на основі усвідомленого досвіду попереднього їх виконання.

Зазначимо, крім експериментального доведення значущості самооцінки й рівня домагань людини у формуванні мотивації її досягнення, увага приділялася вивченню впливу індивідуально-типологічних і статево-рольових особливостей вибору стратегії діяльності або ж поведінки. Взаємозв'язок самооцінки, рівня домагань та індивідуально-типологічних особливостей людини розкривається у теорії соціального навчання Д. Роттера. Вчений розглядає такий взаємозв'язок залежно від домінування зовнішнього (екстернального) або ж внутрішнього (інтернального) локусу контролю. При цьому локus контролю, на думку Д. Роттера, є не що інше як узагальнене очікування людиною досягнення успіху й невдачі, який залежить від зовнішніх чинників (доля, вдача, випадок, впливові люди тощо) або ж від внутрішніх, індивідуальних (власні дії, здібності, особистісні фактори). Люди з інтернальним локusом контролю, за результатами дослідника, і це підтверджується численними сучасними експериментами, мають високий рівень домагань і самооцінку, вони виявляються більш здоровими фізично й душевно, ніж люди із зовнішнім, екстернальним локusом контролю [1].

Згодом проблема взаємозв'язку самооцінки та рівня домагань інтенсивно вивчається в зарубіжній психології представниками американської прагматичної бізнес-психології (Дж. Баррет, А. Блут, У. Джеймс, Р. Дилтс, С. Кох, Ф. Флеммінг, Р. Фіше та ін.), які зосереджуються на пошуку ефективних засобів досягнення особистісних, насамперед, зовнішньо репрезентованих цілей. Ці засоби спрямовувалися на формування високого рівня домагань (досягнення матеріального процвітання, успішної кар'єри та слави, які дають змогу споживати різноманітні життєві задоволення в необмежених розмірах) та самооцінки (я наполеглива, активна, діяльна людина) [5; 13].

Загалом можна стверджувати, що поняття «самооцінка» і «рівень домагань» використовується зарубіжними вченими в контексті мотивації досягнення індивіда. Виявлені ними закономірності функціонального перебігу самооцінки й рівня домагань використовувалися для допомоги людині у виборі реальної цілі, передбачення нею заздалегідь результатів досягнення через співвіднесення своїх можливостей з об'єктивними умовами досягнення. Але у цьому контексті Л. Божович було висловлено припущення щодо обмежено-прагматичного використання конструктів «самооцінка» і «рівень домагань» у контексті мотивації досягнення індивіда в зарубіжних теоріях, яка моделюється лише в експериментально створених умовах без врахування їх функціонального взаємозв'язку в процесі генези свідомості та самосвідомості особистості, що підрастає.

У вітчизняній віковій та педагогічній психології фундаментальні дослідження проблеми взаємозв'язку самооцінки й рівня домагань розпочалися з фіксації вченими (Л. Божович, Л. Славіна та ін.) стійкого негативного емоційного стану особистості в підлітковому віці, який було визначено як «афект неадекватності». Отримані експериментальні результати свідчили, що згаданий афект виникає внаслідок невміння дитини правильно співвіднести свої можливості з дійсністю, свої домагання з реальними результатами діяльності. Наслідком такого стану виступало сформоване неадекватне ставлення особистості до себе та до навколишнього середовища, що, врешті-решт, накопичувалося й детермінувало зростання домагань аж до рівня їх ідеалістичності [2, с. 255].

Теоретичним підґрунтям таких досліджень виступили праці С. Рубінштейна та Л. Виготського, в яких суттєво розширюються і задаються рамки експериментальних досліджень взаємозв'язку самооцінки й рівня домагань, їх генетичне становлення та структурна будова, взаємозв'язок і значущість у формуванні діяльності особистості, її мотивації й інших рушійних джерел розвитку [4; 12].

С. Рубінштейн керувався важливим експериментальним чинником у дослідженні – значущість діяльності для особистості, у якій вивчається й формується її самооцінка та рівень домагань, їх конструктивний вплив на результати цієї діяльності. Вчений наголошує, що в межах особливо значущої сфери діяльності на чуттєвість людини до тієї чи іншої оцінки впливає рівень домагань особистості... Характер і рівень домагань людини, зазвичай, залежать від рівня її досягнень у цій сфері. З підвищенням рівня її досягнень, як правило, підвищується також і рівень її домагань. У такий спосіб, наголошує С. Рубінштейн, результати діяльності змінюють умови цієї діяльності: створюється своєрідна «циркулярна реакція», яка особливо яскраво виявляється у впливі емоційних чинників на перебіг дій [12, с. 412–413].

Тривале накопичення емпіричних даних щодо негативного впливу порушення взаємозв'язку між самооцінкою та рівнем домагань індивіда суттєво поглибили знання про їх зміст та структуру. Такі дослідження спрямовувалися на виявлення відхилень в оволодінні різними формами поведінки й діяльності особистості, на аналізі детермінант формування негативних станів і їх вплив на різноманітні аспекти життєдіяльності індивіда, розробку корекційно-розвивальних програм. Так, зокрема, під час дослідження рівня домагань у нормі та випадках аномального розвитку особистості (Б. Братусь, Б. Зейгарник) було виявлено, що їх адекватність тісно пов'язана зі здібністю суб'єкта розмежовувати різні рівні цілей, які свідчать про зрілість і врівноваженість особистості, захист її самооцінки, раціональну тактику цілепокладання [6].

Згодом цей напрям досліджень був розширений у дослідженнях Л. Бороздіної та Н. Білкіної-Михеєвої. Ними було введено до науково-термінологічного апарату вікової та педагогічної психології поняття «тріада ризику», яке використовувалося в численних дослідженнях для пояснення взаємозв'язку самооцінки, рівня домагань та особистісної тривожності. Результати цих досліджень засвідчили про те, що неузгодженість рівня самооцінки та домагань корелює зі зростанням особистісної тривоги. Ця тривога в «тріаді ризику», з переважанням високої самооцінки та домагань, є патогенним чинником виникнення різноманітних захворювань у юнацькому віці, зниження продуктивності навчальної діяльності, порушення об'єктивно-заданих норм і правил поведінки тощо [3].

Таким чином, зафіксовані нами вище висновки вітчизняних вчених суттєво розширили уявлення дослідників про значущість варіативності та гнучкості взаємозв'язку самооцінки й рівня домагань у розвитку особистості, її активності та цілеспрямованості. Варіативність і гнучкість тут виявляється в тому (за Б. Братусем), що врівноважена людина в змозі без напруження і легко для захисту своєї самооцінки доповнити ідеальну, загальну та актуальну ціль. Таким чином, доводить вчений, у неї формується вкрай важливе в житті вміння більш-менш об'єктивно оцінювати ситуацію, побачити її у розгорнутій часовій перспективі і віднайти можливість постановки реальних цілей, виконання яких наблизить її до майбутньої ідеальної мети. При цьому нереалізована задана актуальна ціль не призводить до краху високих ідеальних домагань [6].

Згадані й розкриті нами різноманітні поєднання самооцінки, рівня домагань особистості та рівня її бажаних або ж реалізованих досягнень, їх взаємозв'язок та ієрархія в регулюванні активності, виявлені і накопичені вченими в експериментальних дослідженнях, були узагальнено представлені В. Магуном за допомогою математичної формули «самоповага = успіх/домагання». Згадана формула була складена на основі праць У. Джеймса, в яких самооцінка розглядається ним як величина, прямо пропорційна успіху й обернено пропорційна домаганням. При цьому у формулі У. Джеймса «самоцінка = успіх/домагання» зменшення знаменника та підвищення чисельника завжди підвищує результат [5, с. 143].

Удосконалення В. Магуном згаданої вище формули ґрунтувалося на положенні про те, що результатом співвідношення досягнень людини та її домагань має бути не самооцінка, а її самоповага. Підставою для цього стала позиція вченого щодо правомірності обернено пропорційної залежності між потужністю потреби та задоволенням від її досягнення. Адже, на його думку, рівень домагань у знаменнику можна як підвищувати, так і знижувати. За умови незначного рівня домагань й досягнення успіху в нескладній задачі досягнуте значення самооцінки не повною мірою буде розкривати її значущість у структурі мотивації досягнень. Отримана в такий спосіб самооцінка буде розкривати через вибір певного рівня складності домагань самоповагу людини, а не її самооцінку [9, с. 89].

Формула В. Магуна дала можливість Є. Ільїну, спираючись на поняття «мотивація дефіциту» та «мотивація зростання» (А. Маслоу), збагатити зміст поняття «рівень домагань» їх цінністю для людини. У праці «Мотиви людини: теорія і методи вивчення» Є. Ільїн наголошує: «... В. Магун має говорити про задоволення, а не про задоволеність, оскільки остання свідчить про позитивне ставлення до певного факту життя, праці в результаті багаторазового його підкріплення і повторення в майбутньому. Тут йдеться про цінність потреби в досягненні (такий чинник є для людини цінністю) ...» [7, с. 12]. Таким чином, активність особистості не лише задається співвідношенням самооцінки (самоповаги за В. Магуном), рівня домагань і рівня досягнень, а й їх особистісною значущістю для індивіда, її цінністю (за Є. Ільїним).

Цінність і значущість діяльності для індивіда достатньо ґрунтовно охарактеризована у концепції ставлень В. М'ясищева. Саме у значущій діяльності повною мірою розкривається вплив суб'єктивних чинників та об'єктивних умов становлення самооцінки й рівня домагань. Суб'єктивно-особистісна складова домагань тісно пов'язана із самооцінкою особистості, почуттям неповноцінності, тенденцією самоствердження і бажанням бачити в показниках праці підвищення або ж зниження її престижу. Об'єктивно-принципова складова пов'язана із усвідомленням значущості роботи, почуттям соціальної відповідальності, вимогливістю до себе, основу якої становить почуття обов'язку [11, с. 26].

Наголосимо, рівень домагань виступає як особлива детермінанта процесу цілепокладання лише у тих випадках, коли індивід внутрішньо прийняв ціль і пристрасно ставиться до бажаного результату діяльності. Якщо ж ціль для нього виступає лише як зовнішній фактор (наприклад, інструкція, наказ, бажання іншої особи або ж коли досягнення мети неповною мірою залежить від суб'єкта), то рівень домагань не формується. Це яскраво виявляється у тих випадках, коли, незважаючи на існування цілі дії, взагалі не утворюється жодного або ж майже ніякого рівня домагань.

Узагальнивши проведений нами теоретичний аналіз проблеми, можемо дійти висновку, що такі особистісні конструкти, як «самооцінка» і «рівень домагань» індивіда, використовуються ще й до цього часу зарубіжними вченими (Дж. Аткинсон, Дж. Баррет, А. Блут, Т. Дембо, У. Джеймс, Р. Дилтс, С. Кох, К. Левін, Д. Роттер, Р. Фішер, Ф. Флеммінг, Д. Френк, Х. Хекхаузена, Ф. Хоппе, К. Хорні та ін.) у контексті мотивації досягнення. Їх розглядають як ціль актуальної дії та рівень її складності, яка обирається на основі самооцінки попередньо виконаних різних за складністю видів задач. Практична значущість таких досліджень полягає в тому, що виявлені за допомогою факторного аналізу закономірності функціонального перебігу самооцінки й рівня домагань людини в експериментально змодельованих ситуаціях прийняття рішення щодо вибору стратегії діяльності, використовується для допомоги людині у конструюванні реальної цілі з передбаченими нею заздалегідь результатами.

Зазначимо, взаємозв'язок самооцінки, рівня домагань та її досягнень у діяльності, їх єдність та суперечності, схематично окреслені в наукових дослідженнях як «циркулярна реакція» (С. Рубінштейн), «афект неадекватності» (Л. Божович, Л. Славина), «тріада ризику» (Н. Білкіна-Михеєва, Б. Братусь, Л. Бороздіна, І. Альошина, Г. Меднікова, Е. Залученова та ін.), «особистісна значущість» (В. Шадриков, В. Аверин та ін.), «самоповага, успіх, домагання» (В. Магун), «мотивація дефіциту, мотивація зростання» (Є. Ільїн), свідчить про те, що згадані конструкти розглядаються як джерело розвитку особистості. Психологічними особливостями такого взаємозв'язку є варіативність, гнучкість та значущість сформованого на основі самооцінки рівня домагань. Такі характеристики забезпечують людині без напруження і легко для захисту своєї самооцінки розвести ідеальну, загальну та актуальну ціль, які виступають як кількісні та якісні характеристики особистісно значущої мети, або ж рівня домагань. Співвідношення між ідеальною, загальною та актуальною цілями, які задані й особистісно прийняті особистістю з пристрасним бажанням досягнути результату, виступає як детермінанта цілепокладання, а суперечності між ними необхідною умовою, рушійною силою, джерелом розвитку особистості.

Література:

1. Бандура А. Теория социального научения / [А. Бандура ; перевод с англ. и ред. Н. Н. Чубарь]. – Санкт-Петербург : Издательство «Евразия», 2000. – 191 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психолог. труды (изд. 2-е) / [Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна]. – Москва-Воронеж, 1997. – 351 с.
3. Бороздина Л. В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л. В. Бороздина, Е. А. Залучёнова // Вопросы психологии, 1993. – № 1. – С. 104–113.
4. Выготский Л. С Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. Джеймс У. Психология: [пер. с англ.] / Уильям Джеймс. – М. : Гаудеамус : Акад. Проект, 2011. – 316 с.
6. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. – 157 с.
7. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Е. П. Ильин. – К. : Вища школа, 1998. – 293 с.
8. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин ; [пер. Е. Сурпина]. – СПб. : Речь, 2000. – 364 с.
9. Магун В. Динамика притязаний и изменение ресурсных стратегий молодежи (1985-2005 годы) / В. Магун, М. Энговатов // Отечественные записки. – 2006. – № 3. – С. 198–219.
10. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; [пер. с англ. Татлыбаева А. М.]. – СПб. : Евразия, 2001. – 479 с.
11. Мясичев В.Н. Психология отношений [избр. психол. труды] / В. Я. Мясичев – М. : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер-Юг, 2003. – 512 с.
13. Флемминг Ф. Пути преобразования : учебник по практическим техникам для содействия личностным изменениям (пер. с англ.) / Ф. Флемминг. – Киев : Д. А. Иващенко, 1997. – 400 с.
14. Dembo T. Der Arger als dynamisches Problem / T. Dembo // Psychol. Forsch., 1931. – В. 15. – S. 1–114.
15. Hoppe F. Erfolg und Misserfolg / F. Hoppe // Psychol. Forsch., 1930. – В. 14. – S. 1–62.

Т. Л. Лозинська

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІВЗАЛЕЖНОСТІ У СІМ'Ї ІЗ ЗАЛЕЖНИМИ ОСОБАМИ ТА ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ЇЇ ПОДОЛАННЯ НА ЗАСАДАХ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті описано психологічні характеристики явища співзалежності, визначено особливості прояву проблем співзалежності у членів сім'ї залежної людини та їх вплив на формування, прогресування та рецидив залежності. Окреслено основні підходи до подолання цих проблем на засадах християнської психології.

Ключові слова: співзалежність, залежна поведінка, дисфункційна сім'я, християнська психологія.

В статті описані психологічні характеристики поняття созависимості, определены особенности проявления проблем созависимости членов семьи зависимого человека, их влияние на формирование, прогрессирование и рецидив зависимости. Очерчены основные подходы к преодолению этих проблем на основе христианской психологии.

Ключевые слова: созависимость, зависимое поведение, дисфункциональная семья, христианская психология.

The article describes the psychological characteristics of the phenomenon of codependency, identifies problems peculiarities of codependency in the family of dependent people and their influence on the formation, progression and recurrence of addiction. The paper outlines the main approaches to overcome these problems based on christian psychology.

Key words: codependency, dependent behavior, dysfunctional family, christian psychology.

Залежність від наркотиків, алкоголю впливає на всі сфери життя не тільки залежної людини, а й на тих людей, що її оточують, в першу чергу – на її сім'ю. Хімічна залежність одного із членів сім'ї неминує порушує внутрішньосімейні взаємостосунки, стає проблемою всієї родини [9; 14]. Стан, що виникає, коли члени сім'ї починають залежати від людини, яка вживає психоактивні речовини, називають співзалежністю. Співзалежність – одна із найпоширеніших проблем у світі. За підрахунками зарубіжних фахівців, співзалежністю в тій чи іншій мірі, страждає не менше 90% населення [6; 12; 13]. Саме співзалежність лежить в основі таких очевидних для суспільства соціальних хвороб, як алкоголізм та наркоманія, та є причиною менш очевидних, але не менш згубних видів залежності – від грошей, влади, сексуальних стосунків, трудоголізму [5; 13; 14; 17]. Співзалежність може торкатися всіх сфер життя людини, усіх сторін психічної діяльності, поведінки, світогляду, цінностей, системи вірувань, здоров'я, суттєво впливати на її взаємини з навколишнім світом, з Богом. Зважаючи на вищезазначене, проблема співзалежності стає у ряд вагомих та актуальних питань, що потребують подальшого опрацювання як у теоретичному, так і в прикладному аспектах.

Тому метою статті є визначити психологічні особливості співзалежності, закономірності її впливу на формування, прогресування та рецидив хімічної залежності близької людини й окреслити основні шляхи подолання співзалежності на засадах християнської психології.

Проблема співзалежності висвітлювалася низкою вітчизняних і зарубіжних учених. Серед вітчизняних авторів її досліджували О. Ю. Ніконова (гендерні відмінності при співзалежності) [15], І. П. Лисенко (сімейні проблеми узалежнених) [11], В. В. Хабайлюк (прояв залежності в сімейних стосунках) [21], І. Є. Корнієнко (психологічні дисфункції при алкогольному узалеженні) [9] та ін. Серед російських учених слід виділити праці С. В. Березіна, К. С. Лисецького, Є. О. Назарова, які вивчали психологічні основи виникнення наркотичної залежності та співзалежних відносин, що розвиваються в сім'ях наркоманів [2], В. Д. Москаленко, що досліджувала характеристики та прояв співзалежності, методи психологічної роботи із співзалежними відносинами [14]. Зокрема, дефініції співзалежності, характеристика та корекція співзалежних сімейних взаємин висвітлені у працях С. М. Зайцева [5], Л. М. Зоріної [6], Є. М. Проценко [17], О. А. Шорохової [24] та ін. Серед зарубіжних авторів проблему співзалежності розглядали такі сучасні дослідники як П. Майєр, Ф. Мінірт, Р. Хемфелт, Р. Норвуд, Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд, Л. Ешнер, М. Майєрсон, С. Форвард, Е. Сміт, М. Бітті та ін.

Отже, аналіз вищезазначених психологічних досліджень робить актуальним подальший теоретичний розгляд проблеми співзалежності з метою визначення її основних характеристик та шляхів подолання за допомогою християнсько-зорієнтованої психології.

Термін співзалежності виник у 1970-х роках і описував стан людини, що живе з алкоголіком. Як зазначалося вище, на сьогодні поняття співзалежності стосується не тільки проблем, пов'язаних з алко-

лізмом, а й із вживанням інших хімічних речовин, з такими видами нав'язливої поведінки, як розлади харчування (булімія, анорексія), сексуальної поведінки, трудового лізму, азартні ігри, залежність від гніву [3; 12; 13]. Слово «співзалежний» означає «залежний разом із кимось, спільна залежність» та стосується будь-кого, хто перебуває у залежних взаєминах з іншою людиною і знаходиться під контролем та маніпуляцією негативної поведінки залежної людини. Існують різні підходи до визначення співзалежності: «це стійка особистісна дисфункція, пов'язана з відчуженням, неприйняттям своїх особистих почуттів, думок, бажань, потреб, із стійкою потребою заповнення своєї особистості особистістю іншої людини, із повною залежністю свого настрою і душевного стану від настрою і стану іншого» [5], «емоційний, психологічний і поведінковий стан, який виникає внаслідок того, що людина довгий час була під впливом гнітючих правил – правил, які перешкождали відкритому висловлюванню почуттів, а також відкритому обговоренню особистісних та міжособистісних проблем» [3], «співпроникнення членів сім'ї залежної людини у її хворобу з прагненням впливати на неї та відмовою від власного життя» [11], «співзалежний – це той, хто дозволив поведінці іншої людини сильно впливати нього або на неї, і хто одержимий спробами контролювати поведінку цієї людини» [3].

Однією з основних *причин* співзалежності низкою авторів виділено незадоволені емоційні потреби [6; 13; 14; 20]. Потреба в любові, захисті, прийнятті, безпеці – це дані Богом життєво важливі потреби. З потребою любити і бути люблячою народжується кожна людина. Якщо дитина позбавлена любові, травми дитинства залишаються з нею на все життя. Виховання в дисфункційній сім'ї, де процвітає духовне, психологічне, фізичне насилля, формує ті психологічні особливості, що призводять до появи співзалежності [13; 14]. Зокрема, на думку Б. Уайнхолда та Дж. Уайнхолда, причиною співзалежності є «незавершеність однієї з найбільш важливих стадій розвитку в ранньому дитинстві – стадії встановлення психологічної автономії» [20, с. 16]. Залежність близької людини (алкоголізм, наркоманія) також є незаперечним чинником формування та підтримання співзалежних взаємин. Християнський підхід визначає причину співзалежності як компенсацію духовної порожнечі (іншими людьми, поведінкою, речовинами) та пов'язує проблеми співзалежності з відсутністю в людини близьких взаємин із Богом, з яких витікають віра, мудрість, відчуття любові, прийняття, безпеки. Такої думки дотримуються й сучасні дослідники [17].

Співзалежним можна вважати будь-кого, хто зростає у неблагополучній сім'ї із нездоровими правилами (на кшталт «не розмовляй», «нікому не вір», «не давай волю почуттям»), що сприяли співзалежним взаєминам й підтримували сім'ю в дисфункційному стані [2; 13; 14; 24]. Діти в таких сім'ях зазнають багато емоційних травм, різного роду насилля, переживають багато болю. Щоб вгамувати цей біль, вони вдаються до тимчасової «анестезії» – вживають наркотики, алкоголь тощо [10]. Виховання в дисфункційній сім'ї формує ті психологічні особливості, які є основою для співзалежності [14]. Підтвердженням цьому є визначення серед характеристик співзалежної людини саме виховання в дисфункційній сім'ї. Автори П. Майер та Ф. Мінірт стверджують, що співзалежна людина пов'язана тим, що відбувалося в дисфункційній сім'ї її батьків: засвоєні нею згубні правила, неправильні настанови, болісні переживання, емоційні травми здійснюють вплив на її теперішнє життя [13]. Тому більшість дослідників [3; 6; 12; 13; 19; 24] переконані, що співзалежність передається із покоління в покоління, проблеми батьків здатні переходити до їх дітей та дітям їх дітей, доки цей процес не буде зупинений (саме про це попереджає Біблія: гріхи батьків переходять до їхніх дітей, до третього і четвертого покоління [1, Вихід 34/7, Повтор. Закону 5/8-10]). Через сімейні правила, системи догм і моделі поведінки взаємозалежність переходить на наступні покоління, навіть коли хімічна залежність не успадковується [19; 24]. Ці форми поведінки є домінуючими протягом всього життя співзалежної людини, доки вона свідомо не змінить своєї поведінки.

Психологами визначено характеристики, спільні для всіх співзалежних людей, це: низька самооцінка, надмірна турбота про інших, заперечення та витіснення, контроль, слабкі межі особистості, невизначені уявлення про себе, відсутня чітка самоідентифікація, гнів, страх, невпевненість, самотність, сором, неконтрольована агресія, замкнутість, апатія, ігнорування своїх потреб, нехтування собою, проблеми спілкування, проблеми в інтимному житті, депресивна поведінка, суїцидальні думки тощо [3; 6; 7; 13; 14; 16; 20; 21]. Ці риси особистості, звички та форми поведінки співзалежних людей є саморуйнівними. Однак співзалежні страждають не лише самі, але й вибудовують такі взаємини, які перешкоджають одужанню залежного. Вичерпно щодо цього є думка С. В. Березіна про те, що «сім'я може виступати як чинник, що провокує вживання наркотиків; як умова фіксації психологічної залежності від наркотиків, як фактор провокуючий зрив у період ремісії; як умова ефективності реабілітаційної та профілактичної роботи» [2]. У багатьох випадках вчинки близьких людей дозволяють залежному продовжувати свою поведінку, коли вони позбавляють його негативних наслідків або зменшують їх. Вчені такий тип поведінки називають «пособництвом» [11; 13]. «Пособник» виконує свою роль, коли «покриває», применшує, приховує проблему залежної людини, бере відповідальність за її вирішення. Г. Клауд та Д. Таунсенд [7, с. 85] вважають, що коли близькі люди позбавляють людину можливості

відповідати за наслідки своєї поведінки, вони порушують один із духовних біблійних законів, а саме закон причини і наслідків: «Бо що тільки людина посіє, те саме й пожне» [1, посл. св. Павла до Галатів 6/7]. Вчені стверджують: коли людину позбавляють природних наслідків її поведінки, вона нездатна відповідати за свої вчинки та позбавлена можливості змінитися. Виконати закон «що посієш, те й пожнеш» можна лише встановивши межі особистого простору у взаєминах, намагаючись не порушувати їх [8, с. 58].

Християнська психологія, в основі якої лежить: богословська, християнська антропологія (яка розуміє людину як цілісну істоту, створену за образом та подобою Божою в єдності її духа, душі та тіла); постать Ісуса Христа, Його вчення та принципи; Біблія, як непогрішиме Боже Слово, правильний дороговказ для благополуччя людини, передбачає психологічну допомогу людині, виходячи з цих незмінних постулатів. Саме людина, як цілісна тримерія «дух-душа-тіло» є предметом християнської психології [23], розуміння людини в перспективі Святого Писання є метою християнської психології [22, с. 26], а Ісус Христос є висхідною точкою будь-якої практичної роботи з людьми [25, с. 74]. Біблія говорить, що людина може здобути увесь світ, а своїй душі зашкодити [1, Єв. від Матвія 16/26]. Тому надання психологічної та психотерапевтичної допомоги, в першу чергу, полягає в набутті людиною «смысловиттєвої орієнтації спасіння душі й відновленні стосунків із Богом, у побудові цілісного християнського світогляду, адекватного бачення світу та себе» [23] та, як наслідок цього пізнання, – сприяння відновленню її психологічного та фізичного благополуччя. Духовний принцип, закладений у заповідях Божих, на нашу думку, є вкрай важливим для роботи з проблемами співзалежності: «Люби Господа, Бога свого, усім серцем своїм, і всією душею своєю, і всім своїм розумом, і з цілої сили своєї та люби свого ближнього, як самого себе» [1, Єв. від Марка 12/30-32]. Коли людина пізнає Божу любов, приходить душевний спокій, відчуття безпеки, віра, яка здатна робити чудеса. Співзалежній людині варто спрямувати свої емоції, розум, волю, щоб довіряти Богу своє життя, близьких людей, складні життєві ситуації. Це довіра Богу, яка виходить із близьких стосунків із Ним, усвідомлення того, що життя людини знаходиться під Його контролем. Таким чином, усе стає на свої місця: людина займає правильну, біблійну позицію стосовно Бога та інших людей, дозволяючи тим самим Богу працювати над їх власним життям та життям їхніх близьких. Саме в результаті цього приходить душевний мир, спокій, мудрість, здатність правильно реагувати на життєві ситуації. М. Бітті з цього приводу говорить: «Наші духовні вірування можуть забезпечити нас потужним відчуттям емоційної безпеки, саме усвідомлення того, що ми залежимо від Нього, і Він поряд і піклується за нас – дає відчуття повної безпеки» [3]. Співзалежним потрібно перестати грати роль Бога, рятуючи інших, та не ставити їх понад Бога, віддаючи для їх порятунку усю свою силу, енергію, час тощо. Отже, щоб любити інших, слід спочатку полюбити Бога, щоб черпати цю любов від Нього.

По-друге, для того, щоб по-справжньому любити інших, треба спочатку полюбити себе, адже ми можемо любити інших лише настільки, наскільки любимо себе. Цю думку поділяють й інші дослідники [21]. Що значить любити себе? В першу чергу, взяти відповідальність за своє життя, піклуватися за себе, задовольняти свої власні потреби, поважати та гідно оцінювати себе. Адже всі внутрішні потреби, якими керуються у своїх діях співзалежні (низька самооцінка, потреба бути схваленим, потрібним та прийнятим) можуть бути задоволені цілком тільки Богом. З цього приводу Д. Макдауелл зазначає: «Лише прийшовши до віри в Ісуса Христа та усвідомивши, що Бог приймає мене, я зумів віднайти втрачену колись самоповагу» [12, с.45]. Автор підкреслює, що «здорова самооцінка полягає в тому, щоб бачити себе такими, якими нас бачить Бог, ні більше, ні менше» [12, с. 46]. Люди із здоровою самоповагою вміють приймати себе, оскільки знають, що Бог приймає їх та задоволений ними.

Бог є справжнім джерелом любові, сили, мудрості, жертвовності, і пізнаючи ці чесноти, людина насправді може допомагати іншим людям, нічого не вимагаючи від них взамін. Божя любов є жертвовною: «Любов довготерпить, любов милосердствує, не заздрить, не величається, не надимається, не поводиться нечемно, не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого, не радіє з неправди, але тішиться правдою, усе зносить, вірить у все, сподівається всього, усе терпить! Ніколи любов не перестає!» [1, 1 посл. Ап. Павла до Кор. 13/4-8]. Маючи взірець цієї любові перед собою, людина має змогу вправлятися в ній день по дню, проявляючи її у взаєминах з ближніми. Отже, існує певна закономірність, щоб бути здатним безкорисливо любити інших, допомагати їм, – треба спочатку полюбити Бога і самого себе.

Співзалежним потрібно взяти відповідальність за своє власне життя, і також дати можливість зробити це іншим людям. Їм треба усвідомити, що вони не можуть змінювати інших людей, але вони можуть змінити самих себе, своє ставлення до них, що сприятиме й змінам з іншої сторони. Їм треба навчитися займати належну, мудру позицію в складних ситуаціях, довіряти Богу власне життя та своїх близьких. Прикладом цього може бути біблійна історія – усім відома притча про блудного сина. Коли один із синів батька захотів піти з дому, – хоч як нелегко було батькові відпустити сина, він дав йому можливість самому зробити вибір у житті та нести за нього відповідальність. Батько не образився, не

сварився, не маніпулював, не погрожував, не примушував зостатися, врешті-решт не подався за ним в далеку країну (батько був відповідальним за своє життя, маєток, старшого сина і не занедбував свої обов'язки). Коли «син розтратив свій маєток, живучи марнотратно», в його життя прийшли голод, наймитство, бідкування. Що ж відбувалося в житті сина? Він пожинав наслідки своєї поведінки. Ні його батько, ні його старший брат не втручалися в закон наслідку, а дали можливість близькій людині пожити наслідки своєї поведінки та самій взяти відповідальність за свій вибір, за своє життя. Як результат цього прийшло розкаяння в житті сина (він спам'ятався): «прогрівся я, отче, проти неба та супроти тебе...» та переусвідомлення, визнання своїх неправильних вчинків, виражене в смиренні: «недостойний я вже зватись сином твоїм...». Син повернувся додому, повернувся іншим, готовим до змін у своєму житті. Батьківська любов не завдала шкоди, не заважала переминам у житті сина, він простив його і з надією чекав, коли той повернеться. Отже, коли людина займає правильну, конструктивну позицію в певній ситуації, довіряючи її Богу, приходять конструктивне, позитивне її вирішення. Ця повчальна історія є хорошим прикладом для наслідування тим, хто страждає співзалежністю, показує вихід, дає надію.

Отже, можна виділити такі кроки для подолання співзалежності:

1. Відділення, відсторонення від «об'єкта прив'язаності». Перший крок, який повинна зробити співзалежна людина для свого одужання – відсторонитися від своєї надмірної прихильності до когось або до чогось.

М. Бітті з приводу відсторонення пише: «Ми не можемо почати працювати над собою, жити своїм власним життям, відчувати свої власні почуття і вирішувати свої власні проблеми, поки ми не відсторонимося від об'єкта нашої одержимості. Навіть Бог не може нам допомогти, доки ми не відсторонилися, не дистанціювалися». Оскільки проблемою співзалежних є нездатність установлювати межі у взаєминах, їм потрібно встановити чіткі межі, що захищатимуть їх від руйнівної поведінки інших, будуть сприяти зміні ситуації й оберігати від зла [8].

2. Взяти відповідальність за своє життя та дати можливість іншим бути відповідальним за своє життя. Коли співзалежна людина скеровує всі свої зусилля на інших людей або їх проблеми, в неї не залишається сили та часу для того, щоб жити своїм власним життям. Відсторонення ґрунтується саме на тому, що кожна людина відповідає за себе сама [1, посл. св. ап. Павла до Галатів 6/5]. Співзалежним потрібно усунути себе від відповідальності за інших людей, дозволити іншим людям стати відповідальними, усвідомити, що не можна змінювати інших людей, але вони можуть змінюватися самі та змінювати своє ставлення до ситуації, почати жити власним життям, – саме так звільняється простір для духовного зростання обох сторін. Р. Росс пропонує три важливих принципи, що повинні застосовувати співзалежні для повного уздоровлення: я не можу змінити іншу людину; я можу змінити тільки себе; інші можуть змінитися, коли будуть бачити й розуміти ті зміни, що відбуваються зі мною [18, с. 183].

3. Довірити Богу власне життя та життя своїх близьких [3; 7]. Співзалежні люди не в змозі змінити багатьох речей у своєму житті, але не можуть віддати Богу свою нездатність щось змінити, довірити Богу себе, своїх близьких. За допомогою християнського психолога людина може спробувати покладатися не тільки на себе, а й на Бога. Оскільки християнська психологія покладається на Біблію, як найвищий Божий авторитет, то можна зазначити, що людина, яка приймає Божі заповіді та стає їх виконавцем, – займає правильну позицію щодо Бога, і духовні закони будуть діяти в її житті. Вкрай важливо вірити, а шлях віри – це спроможність віддати себе в руки Бога і покластися на Його волю [25, с. 73]. Віра є першим та найважливішим кроком на шляху одужання людини, що може здійснити чудо в її житті та житті близьких їй людей [24; 25]. Біблія говорить, що Бог з любов'ю піклується про нас, і всі свої турботи ми можемо покласти на Нього [1, посл. св. ап. Петра 5/7]. Співзалежна людина може скинути з себе тягар турбот та насолоджуватися, радіти життям, незважаючи на невіршені життєві проблеми.

4. Визначити проблеми дитинства та опрацювати їх [3; 13; 18; 20]. Для максимального ефекту одужання співзалежній людині варто визначити, яким чином події нещасливого дитинства впливають на вчинки, поведінку в її теперішньому повсякденному житті та вчитися реагувати по-іншому. Р. Росс щодо цього зазначає, «щоб стати цілісною та зрілою особистістю, нам потрібно виявити та почати вирішувати ті проблеми нашого минулого, які загальмували наш розвиток та до цього часу тримають нас у полоні пережитого в дитинстві болю» [18, с. 77]. Оскільки взаємодія в терапевтичному процесі християнсько зорієнтованого підходу побудована на тріаді (взаємини між терапевтом та клієнтом опосередковані стосунками з Богом [4]), християнський психолог сприятиме тому, щоб людина дозволила Богу уздоровити душевні рани та біль, нанесені їй в дитинстві. Пізнаючи Божу любов стосовно себе, усвідомлюючи ту цінність і неповторність, якою її наділив Творець, людина може вчитися по-новому сприймати й оцінювати себе, довіряти собі і вірити в себе, по-іншому будувати взаємини з іншими людьми.

5. Відвідування груп взаємодопомоги [2; 11; 14; 17]. Підтримка в групах взаємодопомоги суттєво сприяє одужанню та є важливим чинником попередження рецидивів захворювання. Для співзалежних функціонують групи взаємодопомоги, засновані на ідеології «Програми 12 кроків».

6. Просвіта щодо питань залежності та співзалежності. Вкрай важливою для одужання є просвітницька програма щодо проблем співзалежності, а саме виклад концепції залежності та співзалежності, механізми дії та причини виникнення, основні ознаки співзалежності, концепції дисфункціональної сім'ї [14].

Для подолання співзалежності рекомендовано комплексний підхід, що включає в себе лекції, освіту з питань співзалежності, читання відповідної літератури, індивідуальну, групову, сімейну психотерапію, відвідування батьківських груп взаємодопомоги. Пріоритетними формами роботи із сім'єю залежного, на думку сучасних авторів, є загальносімейні зустрічі, що передбачають роботу із сім'єю залежного як з цілим [2, с. 157].

Отже, можемо підсумувати, що співзалежність є тривалим хронічним станом, що призводить до деформації духовної, психічної і фізіологічної сфер особистості, виступає вагомим чинником ризику виникнення, прогресування та рецидиву хімічної залежності. Прояви співзалежності торкаються усіх сторін психічної діяльності людини, її світогляду, цінностей та системи вірувань, здоров'я, впливають на взаємини людини із самою собою, з навколишнім світом, з Богом.

Психокорекційна робота з подолання співзалежності є тривалим, складним процесом та передбачає комплексний підхід. Вибираючи шлях віри, співзалежна людина має можливість віддати себе в руки Бога і покласти на Нього, скинути з себе тягар турбот, вчитися радіти життю, незалежно від обставин. Протилежністю співзалежності є взаємозалежність, де людина визнає і задовольняє здорові, природні потреби в інших людях, в любові, проте, не стає на шкоду собі залежною від них.

Результати проведенного аналізу роблять актуальними подальші перспективи нашого дослідження, зокрема пошук ефективних діагностичних матеріалів для дослідження стану співзалежності, більш детальне методологічне обґрунтування та окреслення прикладних аспектів подолання проблеми; створення корекційної програми на засадах християнсько-зорієнтованого підходу.

Література:

1. Біблія. – М. : Об'єднання біблійних товариств, 1990. – 292 с.
2. Березін С. В. Психология наркотической зависимости и созависимости: монография [Електронний ресурс] / С. В. Березин, К. С. Лисецкий, Е. А. Назаров. – М. : МПА, 2001. – 512 с. – Режим доступу : do.gendocs.ru/docs/index-215817.html.
3. Битти М. Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости / М. Битти ; пер. с англ. – М. : Физкультура и спорт, 1997. – 331 с.
4. Братусь Б. С. Христианская и светская психотерапия [Електронний ресурс] / Б. С. Братусь. – Режим доступу : hpsy.ru/public/x3124.htm.
5. Зайцев С. М. Созависимость – умение любить [Електронний ресурс] / С. М. Зайцев. – Режим доступу : rodtr.ru/blogs/books/506/.
6. Зоріна Л. М. Созависимость и пути ее преодоления / Л. М. Зоріна. – Казань ЗАО «Новое знание», 2002. – 54 с.
7. Клауд Г. Защита от боли / Г. Клауд, Д. Таунсенд ; пер. з англ. – Тернополь : Лілея, 2002. – 320 с.
8. Клауд Г. Брак: где проходит граница? / Г. Клауд, Д. Таунсенд ; пер. з англ. И. Стариковская. – М. : Триада, 2004. – 4-е издание. – 352 с.
9. Корнієнко І. Є. Алкогольне узалеження і психологічні дисфункції у сімейних відносинах / І. Є. Корнієнко // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 1998. – № 6–7. – С. 46–48.
10. Ліщинська О. Культурна психічна залежність особистості: практичне керівництво для психологів / О. Ліщинська. – К. : Шк. світ, 2007. – 112 с.
11. Лисенко І. П. Сімейні проблеми хворих на наркоманію та алкоголізм: робота психолога / І. П. Лисенко // Практична психологія та соціальна робота : науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 2000. – № 6. – С. 28–31.
12. Макдауелл Д. Як бути героєм для своїх дітей / Д. Макдауелл, Д. Дей ; пер. з англ. Н. Ємець. – Київ, 1991. – 211 с.
13. Майер П. Выбираем любовь. Борьба с созависимостью / П. Майер, Ф. Мінірт, Р. М. Хеммфелт ; пер. с англ. А. Имашева. – Москва : «Триада», 2004. – 240 с.
14. Москаленко В. Д. Созависимость: характеристики и тактика преодоления [Електронний ресурс] / В. Д. Москаленко. – Режим доступу : <http://psy.piter.com/library/?tp=1&rd=6&l=425>.
15. Ніконова О. Ю. Гендерні відмінності при співзалежності практика [Електронний ресурс] / О. Ю. Ніконова. – Режим доступу : archive.nbuv.gov.ua/portal/.../Nikonova.htm.
16. Ніконова О. Ю. Діагностика співзалежності у роботі психолога практика [Електронний ресурс] / О. Ю. Ніконова. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc...38/07.html.

17. Проценко Е. Н. Наркотики и наркомания: надежда в беде / Е. Н. Проценко. – 2-е изд., – Москва : «Триада» – 2006. – 240 с.
18. Росс Р. Преодоление прошлого / Росс Р. ; пер. с англ. Е. Проценко. – Москва : «Триада» – 2002. – 296 с.
19. Смит Э. Внуки алкоголиков [Электронный ресурс] / Э. Смит. – Режим доступа : www.fgump.ru/literature/grandsonsofalcobolics/chapter2.htm
20. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд. – М., 2002. – 218 с.
21. Хабайлюк В. В. Психологічні особливості прояву надмірної залежності сімейних стосунках / В. В. Хабайлюк. // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний освітньо-методичний журнал. – 2013. – № 4. – С. 24–27.
22. Халанский В. В. Основные предпосылки для интеграции психологии и богословия / В. В. Халанский. // Вісник Київського інституту бізнесу та технологій № 3 (19). – Київ : Видавництво КІБіТ, 2012. – С. 25–32.
23. Шеховцева Л. Ф. О необходимости разработки целостной концепции человека на основании христианской антропологии и современной психологии [Электронный ресурс] / Л. Ф. Шеховцева. – Режим доступа: www.bogoslov.ru/es/persons/246434/index.html <https://www.google.com.ua/>.
24. Шорохова О. А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости / О. А. Шорохова. – Санкт-Петербург, 2002. – 134 с.
25. Яновская Л. А. Некоторые аспекты применения христианской психологии в терапии соматических больных богословия / Л. А. Яновская // Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. – № 3 (19). – Київ : Видавництво КІБіТ, 2012. – С. 72–75.

УДК 159.922.1

М. М. Малкович

ГЕНДЕРНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті розкрито значення механізму ідентифікації для формування гендерних уявлень дітей дошкільного віку. Визначено специфіку формування гендерних уявлень у дошкільному віці. Пропонуються визначення понять: «гендерна ідентичність», «гендерні уявлення», «гендерна соціалізація».

Ключові слова: гендерні уявлення, гендерна соціалізація, гендерна ідентифікація, маскуліність, фемінінність, андрогінність, статева недиференційованість.

В статье раскрыто значение механизма идентификации для формирования гендерных представлений детей дошкольного возраста. Определена специфика формирования гендерных представлений в дошкольном возрасте. Предлагаются определения понятий: «гендерная идентичность», «гендерные представления», «гендерная социализация».

Ключевые слова: гендерные представления, гендерная социализация, гендерная идентификация, маскулинность, фемининность, андрогинность, половая недифференцированность.

In the article mentioned authentication mechanism for the formation of gender perceptions of preschool children. The specificity of the formation of gender representations in the preschool years. Proposed definitions of «gender identity», «gender representation», «gender socialization.»

Keywords: gender, representation, gender socialization, gender identity, masculinity, femininity, androhinnist, not sexual differentiation.

Зростання кількості неповних сімей, відсутність статево-типових моделей для ідентифікації, тенденція до уніфікації статі: (простежується зростання кількості фемінінних хлопчиків та маскуліних дівчаток), фемінізація дошкільної освіти (значно більше часу хлопчик проводить з представницями жіночої статі), відсутність гендерної освіченості батьків (родителів) негативно позначаються на становленні гендерної ідентичності хлопчика дошкільного віку). Незважаючи на велику популярність, якої набули питання гендеру в сучасному світі, доволі рідко трапляються у психологічних джерелах дослідження механізмів формування гендерних уявлень дітей дошкільного віку. Тому актуальним є дослідження формування гендерних уявлень у хлопчиків дошкільного віку.

Потрібно зазначити, що деякі вчені принципово розмежовують поняття статева та гендерна ідентичність, зокрема Е. Гідденс – представник теорії соціального конструктивізму. Проте існують теоретичні ідеї, які підкреслюють взаємодоповнюваність, взаємозалежність чи тотожність цих понять. С. Іванченко (багатовимірна модель гендеру) вважає, що гендерна ідентичність – як психологічний рівень функціонування гендеру – прирівнюється до статево-рольової ідентичності. О. Кікінежді (особистісно-егалітарний підхід) вважає, що гендерна ідентичність є важливим особистісним утворенням у структурі статевої самосвідомості, яка знаходить свій прояв у різних взаємодіях та ставленнях. На думку Н. Харламенкової (інтегративний підхід), розмежування понять статевої та гендерної ідентичності є досить умовним, оскільки соціальні стереотипи, що асоціюються з гендером, засвоюються при розумінні суб'єктом своєї статевої приналежності та її прийнятті–неприйнятті.

Перш ніж перейти до категорії гендерні уявлення, необхідно окреслити поняття «уявлення» в цілому. Уявлення – це процес утворення образу предмета чи явища, які в цей момент не сприймаються, але були сприйняті раніше [3].

Гендерні уявлення є невід'ємним компонентом гендерної ідентичності особистості, вони активно формуються саме в дошкільному віці. Гендерні уявлення – це первинні знання, які є основою гендерної ідентичності. Вони відображають узагальнений образ маскуліності, фемінінності, андрогінності, статевої недиференційованості, які засвоюються в процесі гендерної соціалізації. Завдяки сформованим гендерним уявленням особистість набуває індивідуального гендерного досвіду, що відображається в поведінкових, емоційних, мотиваційних проявах особистості. Гендерні уявлення засвоюються на когнітивному рівні у вигляді схем, латентних утворень, які є орієнтирами для дошкільника у двоїстому світі чоловічих та жіночих речей. Гендерні уявлення дитини формуються не самі по собі, а під впливом гендерних стереотипів, настанов, знань, суджень, цінностей, які має кожне конкретне суспільство, нація, народ і несвідомо чи свідомо прищеплює їх своїм нащадкам.

Найбільш оптимальне визначення гендерної соціалізації, на наш погляд, було сформульовано Т. Парсонсом, згідно з яким, гендерна соціалізація – сукупність процесів, за допомогою яких люди

стають членами певної спільноти і встановлюють певний соціальний статус. Існують також інші визначення гендерної соціалізації. Так, зарубіжні дослідники трактують гендерну соціалізацію як процес та результат засвоєння, активного відтворення індивідом соціального досвіду. Він може відбуватися як стихійно, так і цілеспрямовано (виховання) [10, с. 645].

Гендерна соціалізація не здійснюється одномоментно, а відбувається у певній послідовності. Усвідомлення дитиною своєї статевої приналежності відбувається поступово, і не з самого народження. «Найвідповідальнішим у цьому сенсі є період дитинства, коли процес соціалізації є найбільш інтенсивним та змістовно-наповненим: індивід опановує засадничі культурні цінності, соціальні норми та моделі поведінки. З-поміж іншого, на процес соціалізації суттєво впливають наявні в культурі статево-рольові стереотипи, які, по суті, визначають його загальну спрямованість» [1, с. 74].

Період з одного до шести років вважається дуже важливим у формуванні гендерних уявлень, оскільки через інфантильне забування весь накопичений за цей час досвід залишається, але не усвідомлюється, стає автоматизованим, неочевидним, проте суттєво впливає на все подальше життя людини [7]. Тобто статева ідентичність формується не одномоментно, а має певну ієрархію становлення у змістовому та часовому вимірах.

Виділяють такі 3 етапи становлення гендеру: 1) маркування гендеру. До 2–3 років дитина вже знає, хто вона – хлопчик чи дівчинка, і відповідно позначає себе; 2) гендерна стійкість. У дітей 3–4 р. формується стале уявлення про те, що дівчинка стане згодом жінкою, а хлопчик – чоловіком. Але на цій стадії діти ще не розуміють, що стать є незворотнім феноменом, вони вважають, що завдяки зовнішнім змінам можна змінити свою статево-належність; 3) гендерна незворотність. Дитина (4–7 р.) знає, що незважаючи на її прагнення, змінити свою стать їй не вдасться, і що стать не залежить від того, який одяг, зачіску дитина носить, якими іграшками грається. Формування константної статевої ідентифікації у дитини продовжується в період від 2 до 7 років.

Формування уявлень здійснюється у процесі соціалізації за допомогою таких механізмів: ідентифікації (З. Фрейд, Т. Парсонс, К. Хорні, Б. Вайтінги, Л. Кольберг, І. Кон, Л. Попова, Н. Обозова, І. Кльоцина, І. Гофман, Д. Кахилл та ін.), імітації, наслідування (А. Бандура, П. Массен та ін.), спрямування, моделювання, захоплення, самовизначення, самоприйняття, саморефлексії (Т. Говорун, О. Кікінежді та ін.), когнітивного дисонансу (В. Каган та ін.).

Психоаналітична теорія визначає ідентифікацію як головний механізм розвитку як нормальної, так і невротичної людини. При цьому «ідентифікація з особою протилежної статі вважається ненормальною, патогенною, вона призводить до фемінізації чоловіків і маскулінізації жінок, що, своєю чергою, стає причиною збільшення кількості людей з викривленою поведінкою» [13]. Це й пояснює появу в сучасному суспільстві хлопців, які схожі на дівчат, і навпаки. З погляду психоаналізу, процес формування гендерної ідентичності розпочинається з відкриття дитиною генітальних відмінностей між хлопчиками і дівчатками й завершується, коли дитина ідентифікує себе з одним із батьків, представником своєї статі. Відбувається ідентифікація так: «маленький хлопчик ідентифікується з батьком, вбачаючи в ньому свій ідеал. У ставленні до любимої матері він хотів би виконувати ту ж роль, що й батько, проте наявність батька перешкоджає втіленню цього бажання. У результаті ідентифікація набуває амбівалентних почуттів, формується «Едіпів комплекс» [14].

Представники когнітивного підходу Л. Колберг, Д. Раблі, Д. Стегор, Д. Мартін, Х. Хелверсон тлумачать статево-рольову ідентичність як результат поетапного пізнання, поглиблення і розширення інформації про правила соціальної поведінки, про себе як статево-рольову істоту [4, с. 273]. Д. Мартін і Х. Хелверсон вважають, що оскільки між чоловіками і жінками простежується стільки відмінностей, діти починають розуміти, що «освіченість у питаннях гендерних категорій дуже корисна для передбачення поведінки навколишніх» [2, с. 208].

Багатогранні дослідження сучасних вітчизняних вчених (І. Кона, Л. Попової, Н. Обозова та ін.) вказують на значну роль механізму ідентифікації у формуванні статево-рольових уявлень. У концепції І. Кона простежується надзвичайно важлива думка: «ідентифікація може здійснюватися у двох напрямках: конструктивний процес ідентифікації, який забезпечується тісним емоційним зв'язком з дитиною, повагою до неї, та, у протилежному випадку, деструктивний, коли формуються у дитини амбівалентні почуття» [9]. На значення механізму ідентифікації у формуванні наголошує Л. Попова, за допомогою якого у хлопчиків і дівчаток формуються еталони чоловіка й дружини, зразками яких є батько та мати. Важливість цієї концепції полягає в тому, що тут підкреслена роль батьків (родителів) у формуванні гендерних уявлень особистості. Зокрема, емоційно-психологічний зв'язок між дитиною та батьками (родителями), що є основою для здійснення ідентифікації з певною рольовою моделлю.

Цікавою й відмінною від традиційних теорій є позиція І. Кльоциної, І. Гофмана, Д. Кахилла. Вони вважають, що гендерна ідентифікація формується в процесі соціалізації і є результатом соціального конструювання. Головна сфера конструювання гендеру – формування особистості дитини. «Приписуючи собі стать, дитина ідентифікує себе як соціально компетентного суб'єкта. Дитина називає себе від-

повідно, хлопчиком чи дівчинкою, перш за все для того, щоб бути дорослим в очах інших людей» [12].

Здійснивши аналіз основних теорій зазначимо, що формування гендерних уявлень у дітей дошкільного віку здійснюється так:

1) на початковому етапі формування гендерних уявлень дошкільник наслідує модель рольової поведінки батьків (родителів);

2) у дошкільника формується ставлення до власної гендерної ролі, яке ґрунтується на емоційному зв'язку з батьками (родителями). Якщо між дитиною і батьком (однієї з дитиною статі) емоційний зв'язок позитивний та сильний, то дитина приймає власну статеву належність, а якщо емоційний зв'язок – відсутній, то відбувається неприйняття статевої належності;

3) на заключному етапі формування гендерних уявлень у дошкільника виникають гендерні знання. Дитина не тільки наслідує модель поведінки батька, переживає (має певне ставлення до статі, приймає, або ж не приймає її), а й володіє інформацією про особливості, якими визначається певна стать, статево незворотність.

Отже, формування гендерних уявлень у дітей дошкільного віку відбувається за такою схемою: дошкільник діє (конативний рівень) – переживає (емотивний рівень) – знає (когнітивний рівень).

Важливу роль у формуванні гендерних уявлень дітей дошкільного віку, в процесі соціалізації, відіграє статева диференціація. На думку С. Мартіна і М. Халверсона, статева диференціація починається набагато швидше, ніж у дітей складається стійке усвідомлення своєї статевої ідентичності [11]. Варто зазначити, що від народження дитини стиль спілкування з дітьми різної статі, вибір іграшок, дитячої літератури буде іншим. Хлопчиків заохочують до рухливих ігор, конструювання, спорту. Як зазначає І. Кон, на хлопчиків жорсткіше діє диференційоване виховання, оскільки до них висуваються більші вимоги [8].

Оскільки провідною діяльністю дошкільного віку є гра, то необхідно підкреслити, що велику роль у процесі гендерно-рольової соціалізації відіграють ігри, в які грають діти, телебачення та дитяча література. Діти дошкільного віку в іграх виконують роль тих людей, з якими вони себе ототожнюють: лікаря, вчителя, будівельника (дівчатка – мами, виховательки, хлопчики – тати, дядьки, дідуся). Проаналізувавши сюжет дитячої гри, чи просто поспостерігавши за дітьми, можна припустити, з ким дитина ідентифікує себе, на кого вона намагається стати подібною. Також можна дійти висновку про модель стосунків у сім'ї, про виконання батьками (родителями) соціальних ролей. Діти – це дзеркало світу дорослих, вони відображають почуття, ставлення, особливості їх спілкування.

Варто підкреслити, що ідентифікація у хлопчиків відбувається складніше, ніж у дівчаток, через низку причин. На ранніх етапах формування гендеру має місце ситуація сильнішої ідентифікації з матір'ю, ніж з батьком, на що впливає тісніший емоційний контакт матері і сина. Проте згодом синові необхідно відділитися від матері та ідентифікувати себе з батьком. «Між 5 і 8 р. психологічна сила штовхає хлопчика до переходу, пріоритети ідентифікації зміщуються від матері до батька» [6].

Ю. Альошина, А. Волович також переконані, що первинна фемінінна ідентичність здійснюється у всіх дітей, незалежно від їх статі та визначає ставлення дитини до світу, яке охоплює залежність, підлеглість, пасивність уособленням фемінінності [1, с. 74]. Саме тому психосексуальний розвиток хлопців є досить складним: маскуліність статевої ідентичності повинна бути сформована в результаті відмови від первинної фемінінності, тобто через її заперечення та відкидання.

Іншим важливим чинником є те, що для хлопчика прагнення відповідати взірцям маскуліності (крім влади, це необхідність бути сильним, хоробрим, компетентним, емоційно стриманим тощо) є не стільки внутрішньою потребою, скільки суспільною нормою, і невідповідність їй спричинює більш критичне ставлення до нього, ніж для дівчинки – невідповідність стандартам фемінінності [5, с. 144]. В. Каган, І. Лунін зазначають, що в дошкільному віці об'єктом ідентифікації для дітей, які відвідують дитячий садок, часто стає вихователь (що є негативним чинником для хлопчиків). Часто в дитячому колективі ми спостерігаємо ситуацію, коли засуджується статево нетипова поведінка хлопчика як з боку дорослих, так і з боку ровесників. Складною передумовою виховання хлопчика є те, що «сучасна педагогіка є високо фемінізованою галуззю, що здатна спричинити дисгармонійний розвиток гендерних ролей дітей» [5, с. 149]. На нашу думку, засвоєння моделей маскуліної поведінки для хлопчиків ускладнена такими чинниками: фемінізацією освіти (дуже рідко можна побачити чоловіка – вчителя, а в нашому випадку в дошкільному закладі чоловік – це сторож чи двірник); зростанням кількості неповних сімей (в сім'ї батько реально відсутній чи працює за кордоном); формальною присутністю батька (мало приділяє уваги синові).

Таким чином, гендерні уявлення – це первинні знання, які є основою гендерної ідентичності. Вони відображають узагальнений образ маскуліності, фемініності, андрогінності, статевої не диференційованості, розглядаються як результат гендерної соціалізації. Становлення гендерних уявлень у дітей дошкільного віку, відбувається поступово, відповідно до певних етапів (маркування гендеру, гендерна стійкість, гендерна незворотність). Визначальним періодом формування гендерних уявлень є

дошкільний вік, коли відбувається процес первинної ідентифікації дошкільника з батьківською (родительською) рольовою моделлю, формуються гендерні уявлення. Формування гендерних уявлень здійснюється за допомогою механізму ідентифікації з батьками (родителями). Механізм ідентифікації має важливе значення у формуванні гендерних уявлень дітей дошкільного віку. Завдяки йому дитина наслідує рольову модель батька чи матері, в результаті у неї виникає ставлення, а згодом формуються знання про маскулінну та фемінінну поведінку.

Література:

1. Алешина Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – 2. С. 74–82.
2. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Шон Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 320 с.
3. Винославська О. В. Психологія // Загальна характеристика уявлень [Електронний ресурс]. – Режим доступу до книги : <http://www.info-library.com.ua/books-text-7317>.
4. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навчальний посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – Київ, 2004. – 308 с.
5. Горноста́й П. П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності. Основи теорії гендеру / Горноста́й П. – К., 2004. – 535 с.
6. Элиум Д., Элиум Д. Воспитание сына / Дон Элиум, Джоан Элиум. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
7. Каган В. Е. Половое воспитание девочки в семье / В. Е. Каган. – М. : Советский спорт. 1991. – 45 с.
8. Кон И. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Введение в гендерные исследования. – Х. : ХЦГИ, 2001 ; СПб. : Алетейя, 2001. – Ч. I. – С. 605.
9. Кон И. С. Пол и гендер. Заметки о терминах / И. С. Кон // Андрология и генитальная хирургия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://sexology.narod.ru/publ_037.html/.
10. Реан А. А. Психология изучения личности : учебное пособ. / А. А. Реан. – СПб., 1999. – 307 с.
11. Репина Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т. А. Репина // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 47–52.
12. Темкина А. Женский путь в политику: гендерная перспектива / А. Темкина // Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период / под ред. Здравомысловой Е., Темкиной А. Труды Центра независимых социальных исследований 1996. – № 4. – СПб. – С. 19–32.
13. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд – М. : Система, 1989. – С. 158–173.
14. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произв. / Зигмунд Фрейд. – М. : Просвещение, 1989. – 448 с.

УДК 159.923:23/28

О. В. Матласевич

ХРИСТИЯНСЬКІ ЦІННОСТІ ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті аналізуються теоретичні положення і практичні способи надання допомоги, які пропонуються практичною психологією та християнством; виділено основні позиції щодо питання співвідношення психології і християнської релігії. Автор вважає, що становлення та розвиток християнської психології є закономірним етапом розвитку сучасної психології. Спільними ідеями щодо надання психологічної допомоги у християнстві та практичній психології є: зміна мислення, особиста відповідальність, вміння слухати, принцип безумовного прийняття та ін. Відмінним є те, що психологія не може забезпечити надійний критерій для визначення добра і зла; розглядає людину нецілісно, фрагментарно; не може своїми природними методами досліджувати сферу надприродного (духовного).

Ключові слова: психологічна практика, християнська психологія, особиста відповідальність, безумовна любов і прийняття, особистість.

В статье анализируются теоретические положения и практические способы оказания помощи, которые предлагаются практической психологией и христианством; выделены основные позиции по вопросу соотношения психологии и христианской религии. Автор считает, что становление и развитие христианской психологии является закономерным этапом развития современной психологии. Общими идеями для оказания психологической помощи в христианстве и практической психологии являются: изменение мышления, личная ответственность, умение слушать, принцип безусловного принятия и др. Отличием является то, что психология не может обеспечить надежный критерий для определения добра и зла; рассматривает личность нецелостно, фрагментарно; не может своими естественными методами исследовать сферу сверхъестественного (духовного).

Ключевые слова: психологическая практика, христианская психология, личная ответственность, безусловная любовь и принятие, личность.

The theoretical principles and practical methods of the support proposed by practical psychology and the Christianity have been analyzed, and the basic positions regarding the issue of the relationship between psychology and the Christian religion have been highlighted in the article. The author believes that the formation and development of the Christian psychology is a natural stage of development of the modern psychology. The common ideas about psychological support in Christianity and the practical psychology are change in thought, personal responsibility, ability to listen, principle of unconditional acceptance etc. Different is the fact that psychology cannot ensure reliable criteria for determination of good and evil, considers a person fragmentarily and disintegratively, cannot research the sphere of extraordinary (spirituality) by its natural methods.

Key words: psychological practice, Christian psychology, personal responsibility, unconditional love and acceptance, personality.

Сьогодні все менше психологів сумніваються в наявності зв'язку психології і душі людини. І все більше переконуються, що поняття особистості неможливо розглядати поза християнською антропологією (Д. А. Авдєєв, О. Ф. Бондаренко, О. С. Бочаров, Б. С. Братусь, Е. Евальдс, О. І. Климишин, Л. Кохран, Й. Мюллер, В. К. Невярович, М. В. Савчин, Х. Сейл, В. І. Слободчиков, Дж. Пауелл, Т. А. Флоренська, В. Франкл, А. Ф. Чернишев, С. А. Черняєва, В. М. Юрченко та ін.). Водночас, давно відомо, що стосунки між наукою і релігією є складними і проблематичними. У психології це проявляється в конфлікті уявлень про природу людини, запозичених, з одного боку, з матеріалістичної, еволюційної антропології, з іншого боку, з антропології біблійної і святоотцівської. Про актуальність цієї проблеми А. Н. Уайтхед зазначив таке: «Коли ми беремо до уваги, яке значення для людства має релігія і яке наука, ми можемо без перебільшення сказати, що від вирішення питання про стосунки між ними та сучасним поколінням залежить подальший хід історії» [10, с. 450].

Також відомо, що як християнство, так і практична психологія займаються питаннями здоров'я і зцілення душі. Обидва пропонують певні ідеї, які пояснюють феномени душевного здоров'я і практичні методи лікування від емоційних травм, і з обох боків існує чимало взаємних звинувачень. Так, низка психологів вважає християнство не здатним надати допомогу. З іншого боку, чимало християн уникають психологію і психотерапію, противляться їй, зараховуючи їх до розряду магії, екстрасенсорики тощо.

При цьому вкрай актуальним для нашої країни є розвиток психологічної практики, що ґрунтується на християнських цінностях, що поширено в багатьох розвинутих країнах. У наш час вітчизняні психологи, які усвідомлюють кризовий характер розвитку психологічної науки і практики, намагаються розробляти напрям, який називається «християнська психологія». Однак, незважаючи на те, що про-

водяться наукові конференції, з'являються публікації, складається враження ізольованості цього напрямку, який часто сприймається, як щось екзотичне [12].

Тому ми поставили за мету: розглянути теоретичні положення і практичні способи надання допомоги, які пропонуються практичною психологією і християнством, виявити спільне й відмінне в них.

Історично можна виділити декілька підходів до вирішення питання про стосунки психології і християнства. Ці підходи то заміняли один одного, то існували одночасно [2]. Так, першою була «богоборча» позиція Ф. Ніцше, який звинувачував християнство в тому, що воно переслідує «дурні цілі» і віддалене від дійсності. Єдиний позитив, який Ніцше підкреслює у вченні Христа – це розуміння «спокути», тобто «розуміння того, як потрібно жити», «практична поведінка – ось що заповідав Христос людству». Цікаво, що інший великий противник релігії З. Фрейд зумів подолати спокусу повного заперечення релігії. Прагнучи зрозуміти її роль у житті людини, він опирається на психоаналітичне уявлення про природу людини та її потяги. Основну цінність релігії З. Фрейд бачив у можливості за собою віри задовольняти найглибші потреби людини і «виховувати совість». Водночас сама релігія сприймається ним як «дорогоцінний інвентар культури, вища цінність». При цьому Фрейд відстоював право практичної психології на виконання цих функцій своїми засобами.

Для 40–60-х років ХХ століття характерною стала позиція, виражена Е. Фроммом. Він вважав, що релігія дає для людини орієнтири для вибору дій і способи самоаналізу своїх вчинків з моральної точки зору. Е. Фромм, на відміну від З. Фрейда, побачив у релігії орієнтири для пошуку сенсу життя, шлях «самоздійснення» людини й досягнення нею цілісності із собою та іншими. Приблизно у 60-х роках ХХ століття в зарубіжній психології питання про стосунки психології і релігії втратило свою актуальність, оскільки відбулося взаємопроникнення цінностей психотерапії та релігії (достатньо згадати теорію і практику В. Франкла з його увагою до моральних цінностей і сенсу життя). 1917 рік поклав кінець усім духовним пошукам і дослідженню питання про функції релігії [2].

Однак в останні десятиліття дискусії, характерні для Заходу на початку ХХ століття, мають місце і в нашому науковому співтоваристві.

Сьогодні виділяють три основні позиції щодо питання співвідношення психології та християнської релігії: 1) заперечення самої можливості контакту психології і християнства (серед психологів цей погляд відстоює М. Розин, серед богословів – В. Ларичев); 2) визнання психотерапевтичних можливостей християнства при вирішенні кризових ситуацій і прагнення дослідити християнські впливи з психотехнічного погляду; 3) прагнення з'єднати психологію і релігію, що знаходить своє відображення в розвитку такого напрямку як християнська психологія (Б. Братусь) [2].

На думку багатьох сучасних учених (Б. С. Братусь, Л. М. Гридкевич, П. Гусак, А. Лоргус, В. Мей, Н. М. Пеньковська, М. В. Савчин, С. А. Черняєва, В. М. Юрченко та ін.), християнська психологія є закономірним етапом розвитку психології, в основі якого лежать християнські цінності та християнська антропологія. Психіатр Дж. Фішер писав: «Якщо скласти всі авторитетні статті найвидатніших психологів і психіатрів з питань психічної гігієни, скоротити їх, взяти лише саму суть, то в результаті вийде лише неповний переказ Нагорної проповіді. Вже більше як дві тисячі років християнський світ держить у руках текст, у якому містяться всі відповіді на тривожні питання людства. Це універсальний план плідотворного людського життя, наповненого оптимізмом, психічним здоров'ям і задоволенням» [3, с. 33–34].

Отже, порівняємо християнські та психологічні підходи до психічного зцілення, звернувшись до загальних положень і методів, які використовуються психологією і християнством. Спроби виділити та психологічно обґрунтувати методи надання допомоги у християнстві уже здійснювалися вітчизняними вченими (А. Г. Бадражан, О. А. Бобровська, О. М. Красникова, Н. Г. Осухова, Т. Ф. Цигульська, В. М. Юрченко та ін.). Так, В. М. Юрченко зазначає, що християнський підхід до психологічної допомоги особистості (душеопікунство) відрізняється від традиційного, насамперед, тим, що методологія душеопікунства обов'язково повинна бути біблійно орієнтованою, тобто відповідати біблійному вченню про людину й ґрунтується на божественній мудрості [14, с. 278].

Зупинимося на деяких, на нашу думку, найбільш важливих моментах.

По-перше, два напрями прагнуть того, щоб у людини відбулася зміна мислення. Психологія називає цю зміну інсайтом, християнство – покаяттям. Психологія, звичайно, не називає інсайт покаяттям, але за своєю суттю вони практично тотожні. Слово «покаяття» в Новому Заповіті (в грецькому оригіналі «метанойя») означає «зміну мислення» (див. Матвія 3:11, 9:13, Діяння 5:31, 11:18).

Як відомо, у випадку надмірних навантажень або порушень психіки, в дію вступають механізми психологічного захисту, які затьмарюють чітке мислення і розуміння, в результаті – людина не приймає своєї відповідальності і вважає, що джерело її проблем знаходиться зовні – в обставинах чи в інших людях. Під час психологічної допомоги, через створення психологом безпечної обстановки й довірливих стосунків, людина долає психологічний захист і стає здатною зрозуміти істину. Коли захист подолано, мета психотерапії досягнута, людина може бачити та приймати реальну ситуацію такою, якою вона є. Це означає, що вона усвідомила причину своєї проблеми, досягнула інсайту.

У християнській практиці цілющий вплив на психіку здійснює визнання людиною своїх помилок або сповідання гріхів (сповідь). Написано: «Признавайтесь один перед одним в проступках і моліться один за одного, щоб зцілитися» (Якова 5:16).

Крім того, і християнство, і психологія підкреслює значення позитивного саногенного мислення. Психологи називають його ключем до успіху. У Біблії сказано: «Які думки в душі його, такий і він» (Притчі 23:7). Апостол Павло в Посланні до філіпійців також закликав до думок про хороше: «браття, що тільки правдиве, що тільки чесне, що тільки праведне, що тільки чисте, що тільки любе, що тільки гідне хвали, коли яка чеснота, коли яка похвала, – думайте про це» (До філіп'ян 4:8). Цю рекомендацію вважають рецептом духовного здоров'я.

Другий момент стосується питання особистої відповідальності. Деякі богослови помилково приписують психології зняття відповідальності з особистості: ніби все залежить від умов, в яких людина виросла. Однак це твердження справедливе тільки щодо біхевіоризму, який вважає поведінку людини зовнішньо детермінованою. Більшість підходів практичної психології прагне, щоб люди прийняли відповідальність за свої дії, мотиви, почуття і думки. Прийняття відповідальності веде до вирішення проблем і зцілення, людина із жертви перетворюється в активного діяча.

Своєю чергою, деякі психологи вважають, що нібито Бог вимагає лише покірності, нав'язує свою волю і обмежує свободу людини. Однак Біблія постійно відстоює свободу вибору (Повторення Закону 30:19) й особисту відповідальність (Єзекиїль 18: 20). Відповідь на це можна знайти в таких біблійних текстах, присвячених свободі вибору: «Все мені дозволено, але не все корисно», – писав апостол Павло, – «все мені дозволено, але ніщо не повинно володіти мною» (1 До коринтян 6:12), «не робіться рабами людей» (1 До коринтян 7:23), «життя і смерть запропонував я тобі, благословення і прокляття. Вибери життя, щоб жив ти і потомство твоє» (Повторення Закону 30:19). Як бачимо, Бог нікого не заставляє, в Євангелії немає примусу. Це неважко помітити навіть по тому, що стосунки з людиною Христос будує на вірі. Він хоче, щоб ми самі по своїй волі вибрали краще. Його метод – не погрози, а пізнання любові й істини через Його Слово і Святого Духа, хоч, безумовно, людям властива тенденція перекладання своєї відповідальності. Один із найперших проявів гріха стосувався саме цього: Адам звинувачував Єву в тому, що вона скуштувала заборонений плід, натякаючи також на відповідальність Бога за скоєне, а Єва звинувачувала змія (Буття 3:12-13).

Отже, як бачимо, і психологія, і Святе Письмо вчать людей брати на себе відповідальність за своє життя і за свою вічну участь. Зокрема, сказано: «Кожний із нас за себе дасть відповідь Богу» (До римлян 14:12). Неможливо нести відповідальність за чужі дії, кожний відповідає сам за себе: «син не понесе вини батька, і батько не понесе вини сина, правда праведного при ньому і залишається, і беззаконня беззаконного при ньому і залишається» (Єзекиїль 18:20).

І практична психологія, і Святе Письмо пропонують користуватися Я-висловлюваннями. Дехто із психологів-науковців навіть вважає життя Христа прикладом відповідальної актуалізованої поведінки [13]. Т. Цюзь було проведено контент-аналіз тексту Євангелії від Марка, в результаті чого виявлено, що Христос використав 90 разів такі займенники, як Я, Мое, Мені, натомість займенник «ми» використав лише двічі [11].

Третій момент стосується однієї з найважливіших навичок психолога – вміння слухати. Активне, рефлексивне, емпатичне слухання передбачає менше слів, багато терпіння, увагу до проблем клієнта [1]. Біблія також говорить про важливість уміння слухати: «хто дає відповідь, не вислухавши, той нерозумний, і сором йому» (Притчі 18:13), «всяка людина нехай буде швидка на слухання, повільна на слова» (Якова 1:19), «при багатослів'ї не оминуть гріха, а стримуючий уста свої – розумний» (Притчі 10:19).

По-четверте, християнство, як і психологія, сповідує принцип безумовного прийняття: особистість необхідно приймати такою, якою вона є, незалежно від її вчинків. Відомо, що умовне оцінювання і прийняття («я буду любити тебе, якщо ти будеш добре себе поводити») веде до появи психічних розладів, у людини виникає негативний я-образ. Безумовне прийняття (на якому наголошував К. Роджерс) являє собою модель Божої безумовної любові до людини незалежно від її вчинків чи гріхів [5; 6]. Ісус не просто проповідував про любов, він довів її своїм вчинком, прийнявши смерть заради спасіння людей: «Але Бог Свою любов до нас доводить тим, що Христос вмер за нас, коли ми були ще грішниками» (До римлян 5:8), «так як Син Людський не для того прийшов, щоб Йому служили, але щоб послужити і віддати душу Свою для спасіння багатьох» (Матвія 20:28).

Вищезазначене дає підстави для висновку, що християнство і психологія (Е.Фромм) єдині в тому, що нормальними людськими стосунками є любов і прийняття: «приймайте один одного, як і Христос прийняв вас» (До римлян 15:7); і при цьому ставитися так не тільки до тих, хто нас любить, а й до тих, хто робить нам боляче: «А Я кажу вам: любіть ворогів ваших, благословляйте проклинаючих вас, благоворіть ненавидячим вас і моліться за ображаючих вас» (Матвія 5:44).

У психології відомо, що відмова від оцінок, безумовне ставлення до особистості є передумовою покращення стосунків і оздоровлення психіки [4]. Християнство однозначно виступає проти спроб однієї

людини оцінювати і засуджувати іншу: «Не судіть, і не судимі будете, бо яким судом судите, таким будете судимі; і якою мірою міряєте, такою і вам будуть міряти» (Матвія 7:1); «Ось тому без виправдання ти, кожний чоловіче, що судиш, бо в чому осуджуєш іншого, сам себе осуджуєш, бо чиниш те саме й ти, що судиш» (До римлян 2:1).

По-п'яте, спільними у цих двох напрямках є також погляди на конфронтацію. У психології відомо, що напружені міжособистісні стосунки, конфлікт або проблему необхідно обговорювати безпосередньо з тією людиною, з якою виникла ця проблема [8]. Ці чіткі рекомендації з налагоджування конфліктів між людьми дав ще Христос: «А коли прогрішиться твій брат проти тебе, іди і йому викажи поміж тобою та ним самим» (Матвія 18:15).

Отже, розглянувши лише деякі християнські положення, бачимо, що вони не суперечать принципам практичної психології, а навпаки – лежать в її основі.

Однак, як зазначає М. В. Савчин, сучасна практична психологія, яка охоплює сьогодні більше 2 000 технік, не враховує, що «основним джерелом розвитку та саморозвитку особистості, її оптимального функціонування, корекції та самокорекції внутрішнього світу і життєдіяльності є духовність» [9, с. 188]. У цьому відношенні практична психологія недосконала. Багато проблем вона не в змозі вирішити. Г. Оллпорт зазначає: «Психіатрична клініка оснащена сучасною технікою, але в ній немає нічого для спасіння душі людини. Психіатрія і наукова психотерапія здатні зруйнувати негативні емоції і нав'язливі ідеї, але вони нічого не дають навзаєм. Лікар-психіатр не може задовольнити потребу людини у взаєморозумінні, дати їй ідеали й певну прийнятну філософію життя. Здатністю цієї володіє саме релігія... вона цілюща у всьому тому, що стосується людського духа» [7].

Крім того, психологія не може забезпечити надійний критерій для визначення добра і зла, тому уникає встановлення правильності чи неправильності вчинків та явищ. Деякі психологи взагалі заперечують важливість моральних норм для психологічної допомоги, водночас пропонуючи різні варіанти етичних кодексів. Така нейтральність психології створює підґрунтя для виникнення подальших проблем, оскільки непізнане «зло» рано чи пізно приносить гіркі плоди. Тому, керуючись лише психологічним світоглядом, без чітких моральних норм, які відповідають дійсності, психологи самі можуть вибирати шляхи, які не приносять користі, а в кінці пожинати відповідні плоди: «якщо сліпий веде сліпого, то обоє впадуть у яму» (Матвія 15:14).

Психологія обмежена своїм предметом (вивченням психіки й поведінки), тому зосереджена тільки на психологічному рівні. У такому випадку людина розглядається фрагментарно, нецілісно. У християнстві ж людина розглядається в цілому, в єдності її фізичного, психічного, соціального та духовного рівнів.

Знати межі можливостей академічної психології – не означає недооцінювати її впливу на життя, а оцінювати його більш реалістично. Важливо визнати, що психологія не може своїми природними методами (спостереженням і експериментом) досліджувати сферу надприродного: «Чи можеш ти дослідженнями знайти Бога?» (Йова 11:7). Психологи не всемогутні і не всезнаючі. Але Бог – так. Звертаючись за Його допомогою і співпрацюючи з Ним, ми виходимо за межі людських можливостей і отримуємо доступ до невичерпного джерела здоров'я і зцілення, адже «все можливе Богу» (Марка 10:27).

Отже, християнська психологія, яка ґрунтується на тримерії дух – душа – тіло, є своєрідним продовженням, спрямуванням об'єктивного ядра світської психології в духовну вертикаль, яка повертає в психологію поняття душі, заради вивчення якого й задумувалася психологія як наука. І, погоджуючись із професором М. В. Савчиним, вважаємо, що в перспективі практична психологія повинна спрямувати свої зусилля на розв'язання проблем людини, орієнтуючись на християнський ідеал духовно розвиненої особистості, стати мистецтвом одухотвореного творення людини, суспільства і цивілізації.

Література:

1. Аттватер И. Я вас слушаю / И. Аттватер. – М. : Экономика, 1988.
2. Бобровская О. А., Осухова Н. Г. Исследование психотерапевтических функций христианства / О. А. Бобровская, Н. Г. Осухова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.twoface777.narod.ru/STATI/o_3/o_3.html.
3. Мак-Дауэлл Дж. Не просто плотник / Дж. Мак-Дауэлл. – М. : Соваминко, 1992.
4. Мелибрда Е. Я – ты – мы / Е. Мелибрда. – М. : Прогресс, 1986.
5. Ноэль-Цигульская Т. Вас не понимают – не в оценках ли дело? / Т. Ноэль-Цигульская [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://noelrt.com/?p=270>.
6. Ноэль-Цигульская Т. Психология и христианство об исцелении души / Т. Ноэль-Цигульская [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://noelrt.com/?p=1562>.
7. Оллпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Оллпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб. : Питер, 2002.
9. Савчин М. В. Духовна парадигма психології : монографія / Мирослав Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 252 с.
10. Уайтхед А. Н. Наука и современный мир / А. Н. Уайтхед // Заблуждающийся разум. Многообразие вне научного знания ; отв. ред. И. Т. Касавин. – М., 1990. – С. 450–458.

11. Цюзь Т. Использование Христом местоимений «Я» и «мы» / Т. Цюзь. – Буча : УГИ, 2003.
12. Черняева С. А. Современная практическая психология и христианство / С. А. Черняева // Покровские чтения. 2005-2006 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.pokrov-forum.ru/action/scien_pract_conf/pokrov_reading/sbornik_2005-2006/txt/cherniaeva.php.
13. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Э. Шостром. – Минск : Полифакт, 1992.
14. Юрченко В. М. Психологічне консультування особистості: традиційний та християнський підходи / В. М. Юрченко, А. Г. Бадражан // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Видавництво національного університету «Острозька академія», 2011. – Вип. 18. – С. 273–285.

Р. В. Невзоров

СВІТОВИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ЛЬОТЧИКІВ ДО ВИКОНАННЯ БОЙОВИХ ЗАВДАНЬ

У статті розглянуто особливості світового досвіду підготовки військових льотчиків до дій в умовах бойового польоту. Підкреслимо, що тренажерна підготовка є невід'ємною частиною цього процесу. Підсумовано, що повний цикл підготовки військових льотчиків здатна здійснювати обмежена кількість країн світу, в яких є власний досвід цієї підготовки. На цей час технологія підготовки бойових льотчиків у розвинених зарубіжних країнах базується на пріоритетній фінансовій підтримці й на нових інформаційних технологіях.

Ключові слова: військовий льотчик, бойове завдання, тренажерна підготовка.

Автором рассмотрены особенности мирового опыта подготовки военных летчиков к действиям в условиях боевого полета. Подчеркивается, что тренажерная подготовка является неотъемлемой частью данного процесса. Автор приходит к выводу, что полный цикл подготовки военных летчиков возможно осуществлять ограниченное количество стран, у которых есть собственный опыт данного вида подготовки. На данное время технология подготовки боевых летчиков в развитых зарубежных странах основывается на приоритетной финансовой поддержке и на новых информационных технологиях.

Ключевые слова: военный летчик, боевая задача, тренажерная подготовка.

The author considers the peculiarities of world experience of military pilots training for actions in conditions of combat flight. Emphasizes that the simulator training is an integral part of this process. The author comes to the conclusion that full training of military pilots may perform a limited number of countries, who have their own experience of this type of training. At this time, the technology of preparation of pilots in the developed foreign countries is based on a priority financial support and new information technologies.

Keywords: military pilot, fighting task, simulator training.

Повний цикл підготовки військових льотчиків (від учбово-тренувального літака до бойового) здатна здійснювати обмежена кількість країн світу, в яких є власний досвід цієї підготовки. До цих країн належить й Україна. На цей час найбільш якісною є підготовка військових льотчиків у США [12].

Як підтверджує новітня історія та аналіз воєнних конфліктів і бойових дій, роль авіації в сучасних війнах значно підвищилася та буде зростати в майбутньому. Війни США та НАТО у 1991 та 2003 рр. у Персидській затоці, у 1999 р. в Югославії, антитерористична операція у 2001–2002 рр. в Афганістані стали прообразом війн шостого покоління та показали, що авіація – головна ударна сила й основа обороноздатності будь-якої країни. Тому сучасні умови реформування військової льотної освіти висувають вимоги до підвищення рівня професійної підготовки майбутніх льотчиків [11].

Традиційні методи навчання льотчиків на різних етапах професійної діяльності склалися багато десятиріч, впродовж яких накопичено великий досвід. Але результати багатьох досліджень, представлених у наукових працях Р. Макарова [5], Ю. Доброленського [6], Ю. Галніна [1], М. Паніна [8], В. Поплавського [9] та інших свідчать про те, що наявні методи й засоби не в повному ступеню відповідають сучасним вимогам, які висуваються до діяльності льотчиків в умовах бойового польоту.

Отже, мета статті полягає у розгляді особливостей світового досвіду підготовки військових льотчиків до дій в умовах бойового польоту. Аналіз сучасної й зарубіжної системи підготовки військових льотчиків дозволяє виділити два методологічні підходи до розвитку системи підготовки льотчиків: емпірично-синтетичний та аналітико-синтетичний. Емпірично-синтетичний підхід оснований на емпіричному вивченні змін ефективності навчальних програм під впливом різних методів і технічних засобів навчання. Цей підхід вимагає, як правило, матеріальних затрат. Емпірично-синтетичний підхід характерний для підготовки льотчиків різних зарубіжних країн. Аналітико-синтетичний підхід ґрунтується на знаннях психологічних та психофізіологічних закономірностей льотної діяльності, які лежать в основі аналізу й проектування процесу підготовки військових льотчиків. Цей підхід вимагає вивчення внутрішніх психофізіологічних процесів, від яких залежить успішне засвоєння спеціальності, й на їх основі – розробку методик та технічних засобів для цілеспрямованого формування професійних знань, навичок й умінь.

З аналізу зарубіжних досліджень можна констатувати, що незважаючи на деякі відмінності, технології льотної підготовки військових льотчиків у розвинених країнах, практично схожі. Початкова льотна підготовка проводиться на легких поршневіх літаках, після засвоєння яких починається використання бойових літаків.

У більшості військово-повітряних сил (ВПС) після завершення основного етапу наземної підготовки курсанти, як правило, повинні налітати від 10 до 30 годин на навчально-тренувальних літаках, іноді такі тренувальні польоти є частиною початкової льотної підготовки.

На основному етапі підготовки курсанти виконують польоти на відпрацювання навігації, техніки пілотування, бойового застосування одиночно та у бойових порядках. На етапі підвищеної льотної підготовки курсанти здійснюють польоти на бойових літаках, після чого отримують посвідчення військового льотчика.

Найбільш прогресивні зміни за останні роки були в системі підготовки пілотів ВПС США, коли почали впроваджуватися програми SUPT, T-45TS, які передбачали широке використання спеціалізованих й комплексних тренажерів, а також сучасних навчальних комп'ютерних програм. На основі цього затрати на навчання після впровадження цих програм зменшились більше ніж на 50%.

Характерними особливостями навчання льотних кадрів у ВПС США є: ретельний професійний відбір молодих офіцерів за конкурсом, майже обов'язкова вища освіта, отримана до направлення в льотну школу, міцні технічні знання, бездоганне здоров'я, гранична завантаженість слухача протягом робочого дня, комплексність кожного польоту й самостійність його планування, дружні взаємини між інструктором і слухачем (їх кількісне співвідношення 1-2:1), обов'язкове виконання плану підготовки аж до польотів по неділях, активне використання тренажерів, все зростаюче застосування персональних комп'ютерів для теоретичних і практичних занять [2].

До особливостей бойової підготовки ВПС європейських країн, що проводилася в останні роки, можна зарахувати активне використання авіабаз і полігонів, розташованих у природних умовах, подібних до регіонів майбутнього бойового застосування авіації (Афганістан, Ірак). До завдань бойової підготовки на цьому етапі належать: розвідка, спостереження й рекогносцировка; комплексна повітряна операція; безпосередня авіаційна підтримка; радіоелектронна боротьба; дії авіації проти надводного противника; комплексна вогнева підтримка. Ці програми курсів навчання, як правило, розраховано на три-п'ять місяців [3].

Приведемо приклад розподілу навчального навантаження при підготовці бойових льотчиків у зарубіжних країнах (таблиця 1).

З 2012 року 12 європейських країн Австрія, Бельгія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Греція, Італія, Нідерланди, Португалія, Іспанія, Швейцарія й Швеція об'єднали свої зусилля в підготовці льотного складу. Об'єднана програма підготовки льотного складу на етапі підвищеної льотної підготовки АЕJPT (Advanced European Jet Pilot Training) планувала використовувати 150 навчально-тренувальних літаків одного типу на 2–3 європейських авіабазах.

Таблиця 1

Розподіл навчального навантаження при підготовці військових льотчиків у зарубіжних країнах до виконання бойових завдань за призначенням

Розділ програми	Усього польотів	У тому числі			
		з інструктором		самостійних	
		польотів	елементи, що відпрацьовуються	польотів	елементи, що відпрацьовуються
Освоєння маневрів, що використовуються під час атаки повітряної цілі	6	1	Атака повітряної цілі	1	Атака повітряної цілі
		1	Способи виходу з атаки	1	Способи виходу з атаки
		1	Усі способи атаки повітряної цілі	1	Способи виходу з-під атаки
Перехоплення повітряного противника	1	1	Пошук, впізнання, атака цілі поодинокі й у парі		
Освоєння елементів повітряного бою	3	2	Бій пари з одиночним винищувачем і з парою, відбиття атак, вихід з бою	1	Бій проти пари (льотчики незнайомі)
Застосування зброї класу «повітря-повітря»	2	1	Практичний пуск керованих ракет	1	Практична стрільба з гармати по повітряній мішені
Тактичні прийоми ведення повітряного бою	3	1	Повітряний бій пари проти четвірки	1	Пара проти пари. Оборонний бій
				1	Четвірка проти шістки

Розділ програми	Усього польотів	У тому числі			
		з інструктором		самостійних	
		польотів	елементи, що відпрацьовуються	польотів	елементи, що відпрацьовуються
Способи застосування ядерної зброї	3	1	Усі способи візуального прицілювання		
		1	Усі способи із застосуванням бортової РЛС	1	Два практичні бомбометання: дві бомби візуально, дві – із застосуванням, бортових РЛС
Способи застосування зброї класу «повітря–земля»	6	1	Практичні бомбометання: з горизонтального польоту; з пікірування; після гірки. У кожному вильоті – 12 авіабомб		
		1		1	Вихід у район цілі й нанесення удару (із протидією противника)
		1		Залік: бомбометання по двох цілях (бомби – Мк-82н)	
Удар по наземних цілях уночі	2	1	Літаководіння на середніх висотах. Бомбометання	1	Бомбометання по освітленій цілі, при слабкій протиповітряній обороні
Застосування керованих ракет «Мейврик» класу «повітря-земля»	2	1	Способи застосування керованих ракет одиночно й парою	1	Практичний пуск УР «Мейврик» в умовах сильної протиповітряної оборони
Освоєння тактичних прийомів виконання бойових завдань	4		Інструктор у ролі веденого. Усі польоти на тлі складної радіолокаційної обстановки при протидії сильної протиповітряної оборони противника	1	Ведучим пари на виконання завдання ізоляції поля бою (АБ «Рокай»)
				1	Ведучим пари на безпосередню авіаційну підтримку (бомби Мк-82н)
				1	Ведучим пари в складі ланки на ізоляцію району бойових дій (бомби Мк-84)
				1	Ведучим пари на придушення протиповітряної оборони. Чотири літаки (бомби Мк-82н)
Залікові польоти	3		Слухач сам планує польоти, готує веденого (інструктора). Умови: на тлі навчання; співвідношення сил 2:1 на користь супротивника; перехоплення із землі обов'язкове; «збитий» літак негайно залишає зону бойових дій, відео– й аудіо-контроль	1	У складі четвірки літаків. Удар по аеродрому (бомби Мк-84)
				1	
				1	Ведучим четвірки. Удар по ППО аеродрому. Супротивник атакує більшими (в 2 рази) силами
Разом	35	17	Разом	18	

Аналіз підготовки льотного складу військової авіації зарубіжних країн дозволив визначити існування характерних етапів, властивих більшості систем професійної підготовки льотного складу ВПС. До них належать: етап первинної льотної підготовки (ПЛП), базової льотної підготовки, безпосереднє освоєння бойового авіаційного комплексу, підтримка натренованості льотчика, а також етап переучування на нову авіаційну техніку. Крім цього, проведений аналіз також показав, що підготовка льотних кадрів у багатьох закордонних країнах представлена мережею взаємозалежних освітніх і авіаційних організацій, у тому числі цивільних і військових ВНЗ, навчальних центрів, шкіл теоретичної й практичної підготовки, об'єднаних по єдиному задуму, що й реалізують цілісний і інтенсивний навчально-виховний процес.

У цей час існує три основні моделі системи військової освіти (СВО) у підготовці льотних кадрів: загальноосвітньо-орієнтована, професійно-орієнтована, паралельна.

Підставою для зарахування конкретної національної СВО до тієї або іншої є черговість (паралельність, послідовність) академічної (загальнонаукової) і спеціальної (професійної) складових основної освіти, а також їх пріоритетність.

Загальноосвітньо-орієнтована модель (застосовується в США) припускає одержання у ВНЗ повноцінної освіти головним чином по цивільній спеціальності, без одержання льотної кваліфікації. Прикладом тому є академія ВПС і цивільні ВНЗ США (коледжі й університети), що здійснюють підготовку майбутніх офіцерів, орієнтовану у своїй сутності на одержання вищої цивільної освіти (ступінь бакалавра) і виховання майбутнього офіцера. При цьому обсяг військової й військово-професійної підготовки незначний. Одержання професійної кваліфікації військового льотчика в США здійснюється після закінчення ВНЗ й присвоєння первинного офіцерського звання у спеціалізованих навчальних авіаційних організаціях, у тому числі в стройових частинах, у рамках додаткової освіти. Гідність цієї моделі полягає в конкурентоспроможності й професійній універсальності військової освіти [10].

Професійно орієнтована модель (реалізується в Німеччині) на відміну від попередньої моделі припускає одержання льотної кваліфікації без загальногромадянської вищої освіти. Авіаційні військові ВНЗ у рамках основної освіти орієнтовані, насамперед, на військово-професійну підготовку фахівця. Концепцією військової освіти передбачене одержання офіцерами вищої загальногромадянської освіти після певного терміну служби в спеціально створених для військовослужбовців цивільних університетах. З метою раціонального використання «професійного ресурсу», льотний склад, як правило, не залучається для навчання в університеті бундесверу. Ця модель дозволяє здійснювати підготовку бойового льотчика в мінімальні в порівнянні з іншими моделями строки.

Паралельна (загально освітньо-професійна) модель (прийнята у Великобританії, країнах близького зарубіжжя, у тому числі й у Росії) припускає одержання у ВНЗ вищої освіти за фахом і професійної кваліфікації одночасно. Строки навчання у військовому ВНЗ, як правило, становлять не менш 5 років.

Система підготовки льотного складу ВПС Німеччини передбачає використання навчальної й матеріальної бази держав-партнерів по блоку НАТО на всіх етапах підготовки льотного складу різних родів авіації, наприклад, навчання польотам на вертольотах проводиться в УАЦ СВ США у Форт Раккер (штат Алабама) за загальнонаатовською програмою ENTTP (Euro-nato Training Program) [4].

Однією з найважливіших проблем сучасності залишається підготовка майбутніх військових льотчиків до виконання бойових завдань, особливо в первинний період навчання. Це обумовлено тим, що від того, наскільки рано розвинуться в майбутнього льотчика професійно важливі якості, залежить його подальша професійна діяльність.

Сучасні умови функціонування авіації Повітряних сил Збройних сил України вимагають саме системного підходу до процесу льотної підготовки, починаючи з вивчення технічних дисциплін, тренажерної підготовки та закінчуючи контролем навичок пілотування, визначенням рівня професійної підготовленості льотного складу [11].

Пошук шляхів подальшого зниження затрат на навчання кваліфікованих військових спеціалістів здійснювалося в зарубіжних країнах за двома основними напрямками. Перший, традиційний – це розробка тренажерних програм навчання, методичних посібників, підготовка інженерів, використання засобів об'єктивного контролю, вдосконалення тренажерів. Другий – створення й використання технічних засобів навчання та навчальних літальних апаратів. У традиційному (тренажерному) напрямку розвитку технічних засобів за кордоном проводяться дослідження зі зниження потреб у дорогих комплексних авіаційних тренажерах [7].

Сучасні вимоги до професійного війська та необхідність широкомасштабного реформування Збройних сил України вимагають адекватних підходів до підготовки офіцерів для них. Дослідники наголошують на необхідності постійного пошуку та впровадження інноваційних форм і методів підготовки курсантів-льотчиків, які адекватно відображають складність та специфіку льотної праці на засадах вивчення і впровадження прогресивних тенденцій, що з'являються в національній та професійній освіті взагалі [11].

Роль тренажерних технологій у сучасному світі на сьогодні дуже важлива, оскільки вони впливають на безпеку й ефективність використання будь-яких видів авіаційної техніки військового призначення. Істотне ускладнення авіаційної техніки, масова заміна наявного застарілого парку літаків на нові сучасні моделі, значне подорожчання в останні 10–15 років процесу навчання в реальному польоті тільки підвищили актуальність проблем використання авіаційних тренажерів. Змінити цю тенденцію до кращого можливо в результаті застосування систем навчання на основі комп'ютерних тренажерів. Саме цей напрямок, економічно істотно більш вигідний, ніж підготовка льотного складу тільки в реальному польоті, тому що подібна система навчання здатна забезпечити необхідний рівень безпеки експлуатації техніки, і вона вже широко розвинулася у країнах Європи й США.

Наприклад, за оцінкою командування ВПС США, інтенсивне використання тренажерів для підготовки льотчиків суттєво знижує вартість і скорочує строки набуття ними стійких навичок з техніки пілотування й безпосереднього виконання завдань бойового застосування як у період навчання, так і в ході бойової підготовки в стройових частинах. На думку керівництва міністерства оборони США, широке використання засобів імітації й моделювання повинне суттєво підвищити ефективність опера-

тивної й бойової підготовки льотчиків тактичної авіації, заощадити гроші й час, створити обстановку, наближену до бойової.

Наприклад, усього в навчальних авіаційних центрах підготовки льотного складу авіації ВПС США встановлено 86 тренажерів, на яких моделюються аеродинамічні характеристики, робота бортових систем, агрегатів, механізмів, навігаційної апаратури й устаткування зв'язку шести навчально-тренувальних літаків і вертольотів (таблиця 2). Розроблено більше 50 інтерактивних комп'ютерних програм навчання.

Таблиця 2
Тренажерна база командування підготовки льотного складу ВПС США

Найменування тренажерів	Тип імітаційного авіаційного тренажера	Кількість тренажерів	Призначення
2F9QA	TA-4J	9	Відпрацьовування польоту по приладах
2F101	TA-2C	12	Відпрацьовування польоту по приладах
2F138	T-45	6	Освоєння техніки пілотування
2F137	T-45	2	Відпрацьовування польоту по приладах
2B37	T-34C	5	Відпрацьовування польоту по приладах
2H110	T-34	2	Вивчення систем і приладів
2B37	T-34C	14	Відпрацьовування польоту по приладах
2C42	T-34C	4	Відпрацьовування дій у кабіні літака, у тому числі в особливих випадках
2B42	TI-57	6	Відпрацьовування польоту по приладах
2C42	TH-57	3	Відпрацьовування дій у кабіні вертольота, у тому числі в особливих випадках
2H110	T-34	2	Вивчення систем і приладів
2F101	TA-2C	3	Відпрацьовування польоту по приладах
2B37	T-34C	5	Відпрацьовування польоту по приладах
2C42	T-34C	2	Відпрацьовування дій у кабіні літака, у тому числі в особливих випадках
2H110	T-34	1	Вивчення систем і приладів
2B47		2	Вивчення систем зв'язки й навігації
GMRT		4	Вивчення картографічної РЛС
AIRT		4	Вивчення РЛС керування перехопленням

Узагальнюючи розглянуті матеріали, можна дійти висновку, що технологія підготовки бойових льотчиків у розвинених зарубіжних країнах ґрунтується на пріоритетній фінансовій підтримці й на нових інформаційних технологіях. Однак традиційні форми й методи навчання не втратили свого значення, щоби більше, їх можливості не вичерпані. Завдання цього етапу розвитку системи підготовки військових льотчиків вимагає глибокого аналізу й врахування недоліків та обмежень традиційного процесу навчання, забезпечення розробки нових форм, засобів й методик навчання на базі нових інформаційних технологій, у взаємозв'язку з традиційними.

Література:

1. Галкин Ю. Подготовка летного состава ВМС Великобритании / Ю. Галкин // Зарубежное военное обозрение. – 1986. – № 9. – С. 45–50.
2. Дрожжин А., Кокорев А. Подготовка летного состава в ВВС США / А. Дрожжин, А. Кокорев // Авиация и космонавтика. – 1997. – № 9. – С. 32–35.
3. Игнатьев О. Основные мероприятия оперативной и боевой подготовки ВВС европейских стран НАТО в 2011 году / О. Игнатьев // Зарубежное военное обозрение. – 2012. – № 1. – С. 51–62.
4. Кодола В. Г. Система средств подготовки летного состава XXI века / В. Г. Кодола // Вестник МНАПЧАК. – 2003. – № 2. – С. 59–65.
5. Макаров Р. Н. Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации: учебное пособие / Р. Н. Макаров. – М. : Воздушный транспорт, 1990. – 384 с.
6. Методы инженерно-психологических исследований в авиации / под ред. Ю. П. Доброленского. – М. : Машиностроение, 1975. – 202 с.

7. Московцев А. В. Педагогические основы управления первоначальной профессиональной подготовкой военных летчиков в многопрофильном высшей учебном заведении: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. В. Московцев. – Липецк, 1998. – 161 с.
8. Панин М. Подготовка летного состава ВМС США / М. Панин // Зарубежное военное обозрение. – 1985. – № 2. – С. 73–77.
9. Поплавский В. Критерии оценки эффективности летной подготовки и новые программы учебно-тренировочных самолетов / В. Поплавский // Техническая информация. – М. : ЦАГИ, 1986. – № 19. – С. 22–34.
10. Програма «Військова освіта» (Збройні Сили України ХХІ століття) // Газ. «Народна армія». – 15.01.2000.
11. Сіненко Д. В. Методика оцінки навичок пілотування курсантів-льотчиків в процесі льотної підготовки: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання (технічні дисципліни) / Д. В. Сіненко. – Харків, 2008. – 23 с.
12. Шмаков В. В., Іванюк В. О., Єрилкін А. Г. Оптимізація первинної підготовки військових льотчиків в Україні / В. В. Шмаков, В. О. Іванюк, А. Г. Єрилкін // Вісник НАУ. – 2008. – № 3. – С. 52–54.

Я. А. Пасічник

ШЛЯХИ УСУНЕННЯ ТРУДНОЩІВ, ЩО ВИНИКАЮТЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ЛОГІКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті на основі педагогічного досвіду розкрито труднощі, які виникають у студентської молоді в процесі вивчення курсу логіки у вищій школі, і є причиною низького рівня розвитку їх загальної логічної культури – культури мислення та культури мовлення. У зв'язку з цим автором намічені деякі методичні шляхи їх усунення. Найважливішими в процесі формування знань основ логіки та логічної культури студентів є демонстрування лектором під час лекцій зразків формулювання означень понять, розкриття їх змісту, зразків, обґрунтування термінів, властивостей, зразків міркувань, динаміки побудови схем та діаграм, які ілюструють встановлення зв'язків і відношень між поняттями, класифікацію понять, формалізацію положень з допомогою символіки (запис формул) тощо. Як приклад такої роботи у статті продемонстровано методику опрацювання теми «Предмет логіки. Форми пізнання», яка забезпечує належний рівень оволодіння змістом теми. Наголошується також, що таку методичну роботу слід проводити під час викладання кожної теми курсу логіки.

Ключові слова: пізнання, раціональне, чуттєве, відчуття, сприйняття, уявлення, поняття, судження, міркування, істинність, хибність, висловлення, атрибутивні судження, релятивні судження, абстрактне мислення, мовлення, суб'єкт, предикат, зв'язка судження, логічний наголос, умова, висновок, виведення, безпосереднє і опосередковане міркування, деревовидна схема, діаграма Ейлера-Венна, труднощі оволодіння матеріалом, шляхи їх усунення.

В статье на основе педагогического опыта раскрыты трудности, которые возникают у студенческой молодежи в процессе изучения курса логики в высшей школе, и является причиной низкого уровня развития их общей логической культуры – культуры мышления и культуры речи. В связи с этим автором намечены некоторые методические пути их устранения. Важнейшими в процессе формирования знаний основ логики и логической культуры студентов является демонстрация лектором во время лекций образцов формулировки определенных понятий, раскрытие их содержания, образцов, обоснование сроков, свойств, образцов рассуждений, динамики построения схем и диаграмм, иллюстрирующих установление связей и отношений между понятиями, классификацию понятий, формализацию положений при помощи символика (апись формул) и т.д. Как пример такой работы в статье продемонстрировано методику проработки темы «Предмет логики. Формы познания», которая обеспечивает надлежащий уровень овладения содержанием темы. Отмечается также, что такую методическую работу следует проводить во время преподавания каждой темы курса логики.

Ключевые слова: познание, рациональное, чувственное, ощущение, восприятие, представление, понятие, суждение, рассуждение, истинность, ошибочность, высказывания, атрибутивные суждения, релятивной суждения, абстрактное мышление, речи, субъект, предикат, связка суждения, логическое ударение, условие, заключение, вывода, непосредственное и опосредованное рассуждения, древовидная схема, диаграмма Эйлера-Венна, трудности овладения материалом, их устранение.

On the basis of teaching experience revealed the difficulties that arise for students in the process of studying logic course in high school, and is the reason for the low level of their common logical culture – a culture of thinking and culture of speech. In this regard, the author outlines some methodological ways to address them. Important in the formation of knowledge of the principles of logic and logical culture of students is a demonstration by the lecturer during lectures samples wording of definitions, the disclosure of their contents, samples justification terms, properties, samples of reasoning, speakers build charts and diagrams that illustrate the linkages and relationships between concepts, classification concepts formalization positions with the symbols (write formulas) etc. As an example of such a technique demonstrated in the article study the topic «The subject of logic. Forms of knowledge», which provides an adequate level of mastery of content topics. It is also noted that such methodological work should be carried out during the course of teaching each topic logic.

Keywords: knowledge, rational, sensible, feeling, perception, idea, concept, judgment, reasoning, truth, fallacy, statements, attributive judgments, judgments of relative, abstract thinking, speech, subject, predicate, a bunch of judgment, emphasis, condition, output, direct and indirect reasoning, tree diagram, Euler-Venn diagram, difficulty mastering the material and its removal.

Однією з навчальних дисциплін, вивчення якої лежить в основі формування інтелекту майбутнього спеціаліста, його рівня кваліфікації, вміння приймати раціональні рішення, є логіка. Вивчення курсу логіки забезпечує оволодіння мислительними операціями порівняння, аналізу, узагальнення, синтезу, абстрагування, класифікації, які необхідні в інтелектуальній діяльності людини, кожного спеціаліста – юриста чи економіста, педагога чи інженера, політолога чи соціолога. Знання логіки не тільки

підвищує культуру мислення, а й допомагає орієнтуватися в інформації, критично її аналізувати, переконливо обґрунтовувати й аргументувати певні положення, спростовувати хибні судження, інтерпретувати відношення між поняттями, розкривати суперечності в міркуваннях тощо. Тому немає потреби переконувати в тому, наскільки важливе значення має логіка для спеціаліста.

Навчальні плани для вищої школи передбачають невеликий обсяг годин для вивчення основ логіки (30 год лекційних і 24 год практично-семінарських занять). Протягом такого, на наш погляд, незначного за тривалістю, часу необхідно сформулювати у молоді знання основних розділів курсу, вміння логічно правильно формулювати положення, які розкривають зміст понять, логічних операцій, правила міркувань (умовиводів) не тільки для того, щоб отримати позитивну оцінку на семінарському занятті, чи на заліку або екзамені, але щоб ці знання та вміння стали надбанням на все життя, стали міцним фундаментом для майбутньої самостійної розбудови й розширення споруди логічної культури професійної діяльності.

Програма вищівського курсу логіки охоплює такі основні розділи:

1. Предмет і значення логіки. Форми пізнання.
2. Поняття як форма мислення. Логічні операції з поняттями.
3. Судження (висловлення) як форма мислення. Класифікація простих категоричних суджень, відношення між ними.
4. Логічні закони. Алгебра висловлень.
5. Міркування (умовиводи), їх види. Правила міркувань.

Кожна з тем вміщує по кілька (6–8) питань, які розкривають її зміст. Під час викладу матеріалу на лекціях та в процесі встановлення взаємно зворотного зв'язку (викладач – студент) на виявлення ступеня розуміння матеріалу студентами простежується, що здебільшого всі положення тем їм зрозумілі, легко сприймаються, особливо тоді, коли теорія ілюструється лектором прикладами з навколишньої дійсності чи життєвого досвіду, на основі чого записуються формалізовані (символічні) формули.

Однак, на жаль, під час практично-семінарських занять чи під час заліку або екзамену, незалежно від того в усній чи письмовій формі вони проводяться, значна частина студентів виклад змісту питань теми проводять часто безсистемно, логічно не зв'язано, невміло використовують термінологію, яка стосується заданої теми, підмінюють одні поняття іншими, не можуть сформулювати означення понять, не розуміють відмінностей між різними поняттями, що розглядаються в одній темі. Зокрема, вже при вивченні першої теми «Форми пізнання» на наступному практичному (семінарському) занятті спостерігається змішування понять «відчуття», «сприйняття» та «уявлення», як форм чуттєвого пізнання, а також відсутність розуміння відмінностей між формами раціонального пізнання – між формами мислення – поняття, судження і міркування (умовивід).

Пізніше, коли розглядається формалізація положень курсу логіки – застосування символіки, схем, таблиць, діаграм Ейлера-Венна, студенти зазнають значних труднощів, що свідчить про невисокий рівень розвитку в них уміння абстрагуватися, оскільки не можуть встановити відповідність між символом і логічним об'єктом, не можуть записати символічно відношення між обсягами понять, дії над висловленнями чи предикатами, накреслити таблиці значень логічної вартості висловлень, отриманих в результаті дій, обґрунтувати правильність міркування, спираючись на структуру правил міркувань та з допомогою діаграм Ейлера-Венна та інше.

На основі багаторічного досвіду викладання курсу логіки у вищому навчальному закладі та на основі узагальнення наших спостережень за навчальною діяльністю студентів ми виявили чимало труднощів, які виникають у студентів у процесі засвоєння і відтворення ними змісту навчального матеріалу, який начебто був зрозумілий під час лекції.

Насамперед трудність виникає в тих студентів, які мають низький рівень знань шкільного курсу математики, абсолютно низький рівень розвитку логічного мислення, які часто не володіють навіть умінням проаналізувати (чи охарактеризувати) добре відому їм життєву ситуацію з власного чи студентського життя, або словесно описати якийсь епізод (фрагмент) із певної суспільної події чи явища, охарактеризувати певний об'єкт тощо, а отже, не володіють культурою мовлення. І першопричиною такого стану є те, що в школі не приділяється належна увага розвитку логічного мислення та розвитку мовлення, яке є матеріалізованим виявом мислення.

З іншого боку, це явище можна пояснити й тим, що в школі не вивчаються елементи логіки, а тому діти й не мають елементарних уявлень про логічну культуру, а у стінах вищого навчального закладу зустрічаються з цим курсом вперше. Принагідно зауважимо, що в сучасній початковій школі вже введено курс логіки, створені підручники з логіки для другого, третього та четвертого класів (автор О. Митник), і вже в ряді шкіл України цей навчальний предмет вивчається молодшими школярами.

Інша трудність, яка виникає у студентської молоді під час оволодіння курсом логіки, пояснюється тим, що в низці підручників з логіки матеріал викладено на майже недосяжному для розуміння студентами рівні заабстрагованості, причому деякі простіші положення часто ілюструються прикладами, але

значна частина складних положень не проілюстрована ні прикладами, ні схемами чи діаграмами. Щоб забезпечити успішне засвоєння відповідного матеріалу студентами, під час лекції викладач повинен докладно й доступно роз'яснити зміст понять і теоретичних положень тем, проілюструвати необхідними схемами, діаграмами Ейлера-Венна, символічними записами тощо.

І все-таки основна складність засвоєння навчального матеріалу з логіки полягає в недостатньому розумінні та сприйнятті основних понять з логіки, у відсутності вміння словесно охарактеризувати та схематично проілюструвати поняття, судження, міркування і записати це в символічній формі.

Важливу роль в усуненні названих труднощів під час вивчення логіки відіграє досконала робота студента над створенням власного конспекту лекційного матеріалу. Ми рекомендуємо студентам під час лекції стисло законспектувати основні положення викладу матеріалу лектором, виконати всі ілюстрації і символічні записи, виділити ключові терміни, підкреслити твердження, які потрібно запам'ятати, тим самим створити перший (чорновий) варіант конспекту теми лекції. Після цього вдома відразу ж написати новий повторний, остаточний текст, доповнивши попередній деякими положеннями з підручника, які стосуються теми. При цьому варто виділити іншим кольором чи іншим шрифтом (великим, друкованим) основні терміни, поняття, правила, закони, виконати чіткі розбірливі ілюстрації. Конспекти лекцій виконувати рукописно. Така робота над створенням конспектів лекцій сприятиме міцнішому засвоєнню знань теми, формуванню культури писемного мовлення, естетичних якостей виконання роботи. Кількаразове перечитування такого конспекту, усне (вголос) проговорювання означень понять, властивостей, самостійне записування формул і зображення схем, діаграм забезпечить свідоме оволодіння знаннями матеріалу.

Оформлення текстів конспектів лекцій так, щоб зробити їх більш читабельними, – це, звичайно, технічний, формальний бік проблеми усунення труднощів у засвоєнні знань з логіки. Однак, щоб досягти високого інтелектуального рівня оволодіння предметом логіки, щоб сформувати у студентів вміння логічно мислити, застосовуючи положення логічної науки в різних галузях знань чи в практичній діяльності, необхідно, насамперед, щоб під час лекцій викладач демонстрував зразки викладу (розкриття) змісту матеріалу – формулювання означень понять, зразки правильних міркувань, наголошуючи на законах та правилах, на яких ґрунтується міркування (умовивід), демонстрував зразки схем, таблиць, діаграм і динаміку їх побудови, демонстрував зразки формалізації положень шляхом створення та запису відповідних формул.

Внаслідок цього студенти з самого початку зустрічі з логікою зможуть усвідомити, що *«предметом логіки є закони і форми, прийоми й операції мислення, з допомогою яких людина пізнає навколишній світ»*, і що *«логіка є засобом пізнання»*, а *«пізнання»* як процес відображення об'єктивного світу свідомістю людини являє собою єдність чуттєвого і раціонального пізнання [1, с. 5].

Покажемо для прикладу, як починаючи з першої лекції, де розкривається сутність науки логіки, її предмет, обґрунтовується роль мислення в пізнанні, потрібно пояснити кожен термін, який трапляється, відповідні їм поняття, а зв'язки між ними проілюструвати схемою.

Так, *термін «логіка»* походить від грецького слова *«логос»* (logos), яке означає *«слово», «думка», «розум», «закономірність»*. Цей термін вперше запровадив давньогрецький філософ Геракліт (бл. 544 – бл. 483 рр. до н. е.), який логосом називав *«вічну і всезагальну необхідність, деяку стійку закономірність»* [5, с. 6].

А отже, *термін «логіка»* позначає *чіткість, послідовність, закономірність процесу мислення*; а закономірний характер мислення є своєрідним відображенням об'єктивних закономірностей у свідомості людини, яке називається пізнанням. Як уже вказувалося, пізнання є чуттєвим і раціональним. Будь-яке *пізнання починається із спостережень за явищами і з огляду предметів, які, діючи на органи чуття людини, викликають в її мозку відчуття, сприйняття та уявлення. «Чуттєве пізнання здійснюється за допомогою п'яти органів чуття – зору, слуху, дотику, нюху та смаку, які є основним знаряддям зв'язку людини із зовнішнім світом»* [2, с. 592].

Сформулюємо *означення кожної з трьох форм чуттєвого пізнання. Відчуття – це форма чуттєвого пізнання, яка являє собою психічний процес відображення мозком людини окремих властивостей предметів і явищ навколишньої дійсності, це чуттєвий образ окремих властивостей предметів і явищ, який виникає в результаті їх дії на органи чуття. Засобами відчуття людина пізнає кольори, звуки, запахи, температуру, форму, смаки – гіркий, солодкий, солоний, тощо; твердість – м'який, гладкий та ін.*

Сприйняття – це друга форма чуттєвого пізнання, складніша ніж відчуття, це процес відображення свідомістю людини не окремих властивостей предметів чи явищ, які безпосередньо діють на органи чуття, а цілісне відображення їх, внаслідок чого виникає цілісний чуттєвий образ цих предметів. Сприйняття включає в себе ряд відчуттів, але воно не є їх «сумою», оскільки супроводжується усвідомленням різних якостей предмета на основі попереднього досвіду. В процесі життєдіяльності людини сприйняття її удосконалюються та поглиблюються. Сприймаючи, скажімо, образ дерева (каштана) за формою, конфігурацією листя, а не тільки за його кольором (зелений), у свідомості людини

виникає образ його плодів, чи цвіту, періоди їх появи тощо, тобто така форма чуттєвого пізнання спонукає до вищої його форми, до створення уявлень.

Уявлення – це третя форма чуттєвого пізнання, це також психічний процес відтворення у свідомості людини, в її уяві, тих матеріальних об'єктів і явищ, які раніше сприймалися, але в цей момент безпосередньо не діють на органи чуття. Отже, в основі уявлення лежить сприйняття предмета в минулому, тобто минулий досвід людини.

Уявлення є вищою формою психічної діяльності людини, ніж відчуття і сприйняття. Образи предметів, які сприймалися раніше і діяли на органи чуття, відтворюються вже в переробленому вигляді, оскільки людина може не тільки мислено уявити собі окремі предмети, але й згрупувати ці окремі образи в складніші уявлення.

Уявлення бувають відтворюючі та творчі.

Прикладами відтворюючих уявлень є образи свого будинку, школи, образи рідних і друзів, яких ми в цей момент не бачимо.

Творчі уявлення виникають у людини на основі словесного опису предмета, який, взагалі кажучи, може в реальній дійсності не існувати (русалка, ангел, тощо).

Форми чуттєвого пізнання, однак, не розкривають сутності предметів і явищ, їх внутрішніх якостей, але вони слугують основою для вищих форм пізнання, для раціонального пізнання.

Термін «раціональне пізнання» походить від латинського слова «ratio», що означає «розум», а тому «раціональне пізнання» означає пізнання з допомогою розуму, мислення.

Мислення – це функція людського мозку, і воно розвивається на основі відчуттів, сприйняття і уявлень.

«Мислення – це вищий продукт особливим чином організованої матерії, активний процес відображення об'єктивного світу в людському мозку у формі суджень, понять, міркувань (умовиводів)» [2, с. 318].

Мислення відображає дійсність в узагальнених образах. На відміну від форм чуттєвого пізнання мислення абстрагується від одиничних ознак і виділяє в предметах суттєві, спільні ознаки, які повторюються. Тому *раціональне пізнання називають абстрактним мисленням.* Термін «*abstractio*» з латинської означає «відкидання», «нехтування». А тому абстрагування означає процес відкидання деяких властивостей предметів, який дозволяє виділити інші властивості цих предметів.

Основними формами раціонального пізнання або абстрактного мислення, як уже вказувалось вище, є *поняття, судження, міркування.*

Поняття – це форма мислення, в якій відображаються суттєві ознаки окремого предмета чи класу однорідних предметів. У мові поняття виражаються окремими термінами або словосполученнями. Наприклад, «державна», «вищий навчальний заклад», «парне число» тощо.

Ознаки, які притаманні об'єктам, становлять зміст поняття, а сукупність об'єктів, які володіють ознаками, вказаними у змісті, називається *обсягом поняття.*

Наприклад, зміст поняття «парне число» становлять ознаки:

а) бути натуральним числом – $(x \in \mathbb{N})$ і

б) ділитися без остачі (націло) на 2 – $(x:2)$.

Обсягом поняття «парне число» є множина (P) тих натуральних чисел (N), які діляться націло на 2, що символічно можна записати так:

$$P \subset N, P = \{x | x \in N, x:2\}.$$

Судження – це друга форма мислення, це речення, в якому щось стверджується або заперечується про предмети чи відношення між ними, і про яке можна сказати, що воно істинне чи хибне.

Якщо в судженні йдеться про зв'язок поняття з його ознакою, то судження називається атрибутивним. (Латинське «*attributum*» означає «ознака», «властивість» предмета).

Якщо в судженні відображено відношення між предметами, то таке судження називають релятивним. (Латинське слово «*relatio*» означає «відношення»).

Якщо в судженні стверджується чи заперечується факт існування предмета чи явища, то його називають екзистенціальним. (Англійське слово «Exist» означає «існування»).

Істинність та хибність суджень (висловлень) називають логічною вартістю судження і символічно позначають першими літерами слів у різних мовах: істинність – «і» (укр. «істина»), «и» – (рос. «исти-на»), «t» – (англ. «True» – істинний); хибність – «х» (укр. «хибність»), «л» – (рос. «ложь»), «f» – (англ. «Falsitas» – хибність). Але сучасна міжнародна символічна логіка найчастіше використовує для позначення логічної вартості суджень цифри «1» (істинність) то «0» (хибність). Для позначення суджень використовують великі або малі (за домовленістю) літери латинського алфавіту і записують у вигляді речення з прямою мовою. Наприклад, судження А: «Земля – планета Сонячної системи», яке є істинним, записують так: $A=1$.

Зауважимо, що часто в логіці терміни «судження» і «висловлення» ототожнюють, або ж вважають їх синонімами. Однак між ними є певна відмінність. Висловленнями порібно вважати довільні

розповідні речення, в яких щось стверджується або заперечується стосовно предметів і явищ, їх властивостей і відношень. Судження – це також розповідні речення, але вони мають спеціальну структуру, яку символічно записують у вигляді формули: « $S \in (\text{не } \epsilon) P$ », де S називають суб'єктом судження, P – предикатом судження, а слово « ϵ » (чи «не ϵ ») – зв'язкою. Роз'яснимо цю структуру. Суб'єктом називається та частина судження, яка відображає предмет думки і позначається латинською літерою S (Subjectum – підмет), а та частина судження, яка відображає те, що стверджується чи заперечується про предмет думки, називається предикатом і позначається літерою P (латинське слово «Praedicatum» означає «присудок»). Але висловлення можна перефразувати у вигляді судження, якщо попередньо в ньому зробити логічний наголос на слові, що повинно бути предикатом судження, а потім виділити «групу підмета» і «групу присудка» у висловленні. Покажемо це на прикладі. Сформулюємо у вигляді судження « $S \in P$ » висловлення (розповідне речення): «Петренко має вищу юридичну освіту». Якщо зробити наголос на слові «Петренко», то це означає, що це слово повинно стати предикатом (P), а судження звучатиме так: «Особою, що має вищу юридичну освіту, є Петренко». Словосполучення «особою, що має вищу юридичну освіту» грає роль суб'єкта (S), слово « ϵ » – зв'язка, слово «Петренко» – предикат. Отже, сформульоване речення має структуру « $S \in P$ », а тому є судженням.

Якщо ж зробити наголос на слові «вищу», то воно повинно грати роль предиката. Тому судження з предикатом «вищу» (P) можна сформулювати так: «Юридична освіта, яку має Петренко, є вищою». В ньому група слів «юридична освіта, яку має Петренко», є суб'єктом, а отже, сформульоване судження має структуру « $S \in P$ ». Зауважимо, що такий вигляд мають атрибутивні судження, але релятивні судження мають структуру aRb , де a та b – змінні, що позначають об'єкти (предмети), між якими існує відношення R . Наприклад, речення «Іван батько Петра» має структуру « $a R b$ », де R – відношення «бути батьком».

Подана інформація, що стосується такої форми мислення, як судження, звичайно, не є повною, оскільки цій темі приділяється увага на наступних лекціях, де розкривається класифікація простих категоричних суджень, відношень між ними, логічний квадрат, дії над судженнями й ін.

Але, на нашу думку, під час першої лекції, де розкриваються положення про предмет логіки та форми раціонального пізнання, поданої інформації достатньо, щоб у студентів сформувалися фундаментальні уявлення про судження як одну з форм мислення.

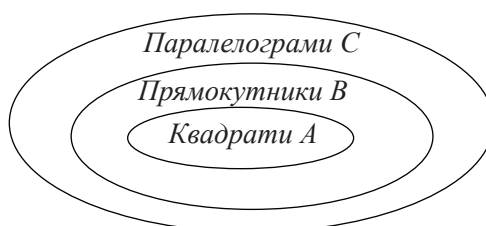
На цьому, першому, лекційному занятті слід створити у студентів початкові уявлення про міркування, як форму мислення, як процес, під час якого з одного або двох суджень можна вивести нове судження. Вихідні, дані, судження, з яких виводиться нове судження, називаються умовами, а отримане в результаті виведення нове судження називається висновком. Власне, виведенням є процес переходу від умов до висновку. Міркування, в процесі якого висновок виводиться з одного істинного судження, називається безпосереднім. Якщо висновок виводиться з двох суджень, які є умовами, то міркування називають опосередкованим.

Для отримання істинного висновку в результаті міркування необхідно, щоб не тільки були істинні вихідні судження, але й щоб процес міркування проводився з дотриманням правил міркувань. Міркування записують у вигляді структури, в якій над ризкою розташовують судження, що є умовами, а під ризкою – судження, отримане в результаті виведення, тобто висновок. Наведемо зразки запису міркувань:

а) Всі скрипалі – музиканти.
Деякі музиканти – скрипалі.

б) Всі прямокутники – паралелограми.
Всі квадрати – прямокутники.
Всі квадрати – паралелограми.

Правильність міркувань обґрунтовується з допомогою діаграм Ейлера-Венна, на яких зображається відношення між обсягами понять, які є термінами в судженнях. Наприклад, діаграма, що ілюструє правильність міркування б), має вигляд:



Використовуючи буквену символіку для позначення обсягів понять (класів), відношення між ними можна записати формулами.

$A \subset B, B \subset C, A \subset C$, де символ « \subset » читаємо «включається», наприклад: множина (клас) квадратів (А) включається в множину прямокутників (В).

Взагалі інформація про міркування буде розглядатися пізніше як окрема тема, окремі лекції. Але на першій вступній лекції, де розкривається предмет логіки, необхідно, на наш погляд, саме зосередити увагу на сукупності понять, які становлять зміст науки логіки як засобу пізнання. Узагальнення розглянутої вище інформації доцільно проілюструвати деревовидною схемою, в якій відображені взаємопов'язані між собою поняття, що розкривають процес пізнання.



Ще раз зазначимо, що ця схема не вичерпує ні видів понять, ні видів суджень, ні видів міркувань, але в наступному навчальному процесі обсяг інформації буде розширюватися, доповнюватися і поглиблюватися на здобутому міцному фундаменті, який представлено нами в цій статті.

Запропоновані нами методичні підходи до викладання основ логіки (на прикладі однієї теми) вважаємо, як показує досвід, дозволяють уникнути труднощів у процесі оволодіння студентами змістом навчального матеріалу.

Зрозуміло, що вивчення всіх наступних тем також вимагає розробки методичних підходів та прийомів розкриття логічних правил, законів і способів їх застосування в інших науках.

Література:

1. Кириллов В. И. Логика. Учебник для юридических вузов / В. И. Кириллов, А. А. Старченко. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М. : Юристъ, 1999. – 256 с.
2. Логический словарь-справочник / Кондаков Н. И. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
3. Пасічник Я. А. Логіка : посібник для економічних спеціальностей вищих навчальних закладів / Я. А. Пасічник. – Вид. перше. – Острог, 2005. – 152 с.
4. Хоменко І. В. Логіка-юристам : підручник / І. В. Хоменко. – К. : Четверта хвиля, 1997. – 392 с.
5. Kotarbiński T. Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk / T. Kotarbiński. – Wyd. II, Zakł. im. Ossolińskich, Wrocław, 1961. – 648 s.
6. Ziemiński Z. Logika praktyczna / Z. Ziemiński. – Wydanie dziesiąte przejrane. – Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1976. – 298 s.

Ю. С. Плиска

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто педагогічне спілкування як основоположний та першопочатковий аспект для встановлення відносин у шкільному колективі. Проаналізовано усі сторони, складові та функції спілкування, а також наголошено на важливості встановлення взаєморозуміння між педагогом та учнями. Встановлено, що педагогічне спілкування є невід'ємною частиною структурних компонентів культури вчителя.

Ключові слова: педагогічне спілкування, культура вчителя, взаємодія.

В статье рассмотрено педагогическое общение как основополагающий и первоначальный аспект для установления взаимоотношений в школьном коллективе. Проанализировано все стороны, составляющие и функции общения, а также подчеркнуто важность установления взаимопонимания между педагогом и учащимися. Установлено, что педагогическое общение является неотъемлемой частью структурных компонентов культуры учителя.

Ключевые слова: педагогическое общение, культура учителя, взаимодействие.

The paper considers pedagogical communication as a fundamental aspect of establishing relationships in school. The author analyzed all aspects, components and functions of communication, but also highlighted the importance of establishing mutual understanding between teacher and students. Found that teacher communication is an integral part of the structural components of culture teacher.

Keywords: pedagogical communication, culture teacher interaction.

Педагогічне спілкування – багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між вчителями, що передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, сприймання і розуміння педагогами один одного.

Спілкування історично склалося в процесі спільної діяльності, де спочатку відіграло допоміжну роль: супроводжувало й обслуговувало певні дії. З ускладненням діяльності воно набуває відносної самостійності, починає виконувати функцію передачі наступним поколінням форм культури і суспільного досвіду. В онтогенезі спілкування також поступово стає особливою діяльністю. Задовольняючи потребу в спілкуванні, дитина оволодіває мовленням, освоює соціальні норми, культуру в цілому, будує образ світу та свого Я. У процесі спілкування відбувається перехід від одного рівня культури до іншого. Спілкуючись, вчитель виявляє себе індивідом і заявляє про себе як особистість. Педагогічне спілкування – необхідна умова повноцінного навчального процесу в системі вчитель-учень, учень-вчитель, вчитель-вчитель тощо.

У педагогічному спілкуванні виділяють наступні аспекти: зміст і мета.

Зміст спілкування – інформація, яка в міжіндивідуальних контактах передається від одного індивіда до іншого. Змістом спілкування можуть бути дані про загальний психологічний стан особистості вчителя. Один педагог може передати іншому інформацію про наявні потреби, розраховуючи на потенційну участь у їх задоволенні. Через спілкування від одного вчителя до іншого може передаватися інформація про їх емоційний стан (задоволення, радість, гнів, сум, страждання і т. д.), орієнтовані на те, щоб певним чином налаштувати педагога на контакт.

Мета педагогічного спілкування – це те, заради чого в учителя виникає певний вид активності. Мета такого спілкування розширюється, в неї включається передача й отримання знань про світ, навчання і виховання, узгодження розумних дій у їх спільній діяльності, встановлення і роз'яснення особистих та ділових відносин та ін. У вчительській діяльності спілкування є засобом задоволення різноманітних потреб: соціальних, культурних, пізнавальних, творчих, естетичних, потреб інтелектуального росту, морального розвитку та низки інших [5].

Нараховують вісім функцій педагогічного спілкування:

- контактна, мета якої – встановлення контакту як стану двосторонньої готовності до прийому та передачі повідомлень, підтримання взаємозв'язку у формі постійної взаємоорієнтованості;
- інформаційний обмін повідомленнями, тобто отримання чи передача якихось даних на запитання, а також обмін думками, намірами, рішеннями;
- збуджуюча стимуляція партнера по спілкуванню, що спрямовує його на виконання тих чи інших дій;
- координаційна – взаємне орієнтування та узгодження дій в організації спільної діяльності;
- розуміння – не тільки адекватне сприйняття змісту повідомлення, але й розуміння партнерами одне одного;

– емоційне збудження у партнера певних емоційних переживань, а також зміна за його допомогою власних переживань і станів;

– встановлення відносин – усвідомлення та формування свого місця в системі ролевих, статусних ділових, міжособистих та інших зв'язків суспільства, в якому має діяти індивід;

– здійснення впливу – зміна стану, поведінки, особисто-змістових утворень партнера, у тому числі його намірів, думок, рішень, уявлень, потреб, дій, активності й т. д.

Педагогічне спілкування – складний процес, у якому виділяють три взаємопов'язані аспекти: комунікативний, інтерактивний, перцептивний [6].

Комунікативний аспект – це обмін між учасниками різною інформацією: знаннями, думками, почуттями. Головним засобом спілкування є мовлення – використання мови, значення якої є водночас і носієм знань, і знаряддям пізнавальної діяльності. Тому спілкування – не лише передача інформації, а й її створення. Про це свідчить аналіз висловлювань-суджень, які у зв'язку з діалогічністю спілкування є ланкою своєрідного ланцюга, створеного суб'єктом, що розмовляє. Вони несуть у собі власні значення і смисли, а також значення і смисли висловлювань співрозмовника.

Мовлення буває усне або письмове, що впливає на характер спілкування. Так, письмове висловлювання значною мірою регламентується граматичними та стилістичними нормами, що обмежує спектр виявів емоційних станів суб'єктів мовлення. Однак завдяки письму долаються просторово-часові обмеження, підсилюється змістовність. Письмове мовлення не втрачає діалогічності і загалом відбиває особливості реального спілкування людей.

Основну роль відіграють немовні засоби: міміка, жести, манера триматися, темп мовлення, паузи. Важливий і «контакт очима», який допомагає зрозуміти суть повідомлення, передає емоції співбесідника.

Інтерактивний аспект – характеризує організацію взаємодії між його суб'єктами. Інтерактивний процес народжується на основі певної спільної діяльності. Обмін знаннями та ідеями щодо цієї діяльності неминуче передбачає, що досягнуте взаєморозуміння реалізується в нових спільних спробах розвинути та організувати діяльність надалі. Для її учасників надзвичайно важливо не тільки обмінятися інформацією, але й організувати обмін діями, спланувати їх. Комунікація налагоджується в ході спільної діяльності.

Найбільш поширеним є поділ усіх взаємодій на два протилежних види: *кооперація та конкуренція*. Окрім кооперації та конкуренції говорять також про *згоду та конфлікт, пристосування та опозицію, асоціацію та дисоціацію* і т. д. За всіма цими поняттями чітко простежується виокремлення різних видів взаємодій. У першому випадку аналізуються такі його прояви, що сприяють організації спільної діяльності, є «позитивними» з цього погляду. До другої групи належать взаємодії, які так чи інакше «розхиляють» спільну діяльність, є певними перешкодами для неї [3].

Кооперація, або кооперативна взаємодія, означає координацію одиничних сил учасників (упорядкування, комбінування, підсумовування цих сил). Кооперація – необхідний елемент спільної діяльності, викликаний її особливою природою. Важливим показником «тісності» кооперативної співпраці є задіяність у ній всіх учасників процесу.

Що стосується другого типу взаємодії – конкуренції, то тут частіше аналіз сконцентрований в найбільш яскравій її формі – конфлікті, зіткненні цілей, позицій, інтересів, думок та поглядів опонентів (суб'єктів взаємодії). В основі кожного конфлікту лежить ситуація або суперечливі позиції сторін з якого-небудь приводу чи протилежні цілі й засоби їх досягнення в певних обставинах, чи незбігання інтересів, бажань, потягів опонентів.

Конфлікти між педагогами зазвичай виникають стихійно, ситуаційно. Переважно приводом є негативні оцінки, що носять критичний характер. Тому критичне оцінювання має бути обережним та коректним. Американський соціолог Дейл Карнегі вважає, що критика є тією «небезпечною іскрою, що може викликати вибух у пороховому підвалі гордості». Далі він радить: «Замість того, щоб засуджувати людей, спробуймо зрозуміти їх. Спробуймо уявити собі, чому вони чинять так, а не інакше».

В умовах конфліктної ситуації, пов'язаної з критикою дій співрозмовника, головне – не втратити внутрішнього спокою, відразу ж зупинити критику, намагатися об'єктивно розібратися у причинах, що викликали незадоволення, і будь-яким способом пом'якшити напружену ситуацію. Дієвим способом попередження конфліктів слугує вміння слухати співрозмовника. Від того, наскільки співрозмовникові надана можливість висловитися, багато в чому залежить його прихильність і довіра. Щобільше, за даними психологічних досліджень, лише 10% людей уміють вислухати іншого у випадку виникнення суперечок.

При аналізі різних типів взаємодій принципово важлива проблема утримання діяльності, в межах якої дані ті чи інші види взаємодії, оскільки вона може бути дуже різною.

Перцептивний аспект педагогічного спілкування характеризує особливості сприймання і взаєморозуміння партнерами один одного. У спілкуванні кожен буде образ партнера, послуговуючись такими засобами, як *ідентифікація і рефлексія*.

Ідентифікація (ототожнення) – уподібнення себе іншому, спроба поставити себе на його місце, проникнути в систему його смислів. Цей засіб виникає у процесі неусвідомленого наслідування дитиною дорослого, проте надалі він набуває форми особливої внутрішньої дії.

Рефлексія (відображення) – спосіб однієї людини зрозуміти іншу, виходячи з уявлень про себе. Причому цей процес має зворотній вплив: що глибше вона розуміється в інших, то повніше й об'єктивніше оцінює себе. Ця залежність посилюється за умови спільної діяльності.

На процес такої побудови впливають психологічні ефекти: казуальна атрибуція, настановлення, ефект ореолу, стереотипізація, атракція.

Казуальна атрибуція – приписування іншому непритаманних йому рис. Найчастіше це буває за дефіциту інформації, що змушує орієнтуватися на уявлення про «погану» або «гарну» людину. Є тенденції сприймати людей, що носять окуляри, розумними, старанними, які заслуговують на довіру; у красивих – вбачати щирих, енергійних, люб'язних, витончених, духовно багатих людей.

Настановлення – попередньо сформована готовність сприймати іншого під певним кутом зору. Так, настановлення на сприймання «запеклого злочинця» істотно впливає на оцінку зовнішності людини, фотографія якої демонструється. Подібне настановлення подекуди взагалі вводить в оману.

Ефект стереотипізації (твердий відбиток) – привнесення в образ людини рис, якими зазвичай наділяють представників певної професійної чи національної групи. Наприклад, невід'ємною рисою бухгалтерів вважають економність, учителя – повчальність, англійців вважають церемонними, українців – індивідуалістами. Напевно, основою цих явищ є узагальнення якихось реальних особливостей певної групи людей. Однак перенесення його на всіх без винятку представників тієї чи іншої групи створює перцептивні бар'єри: заважає людям розуміти один одного.

Атракція (притягування) – привабливість одного партнера зі спілкування для іншого. Формами атракції є: симпатія, дружба, кохання.

Симпатія – більш-менш стійке емоційно-позитивне ставлення людини до тих, хто відповідає її «еталону привабливості». Сюди входить певне уявлення про зовнішність, манеру триматися, говорити. На перших етапах спілкування переважають фізичні складники цього еталону (симпатичними здаються красиві люди). Додаткові знання про людину вносять корективи: симпатія або зникає, або переходить у протилежність – антипатію. Посилують симпатію такі риси іншого, як привітність, доброзичливість, уважність. При цьому має місце прагнення до вибору «рівного собі». Тому людям симпатичні ті, які поділяють їхні погляди на світ. Інколи суб'єкти з низькою самооцінкою симпатизують тим, хто сприяє поліпшенню їхнього ставлення до самого себе.

Дружба – вибіркоче насичене ставлення однієї людини до іншої, що ґрунтується на взаємній симпатії. З другом діляться цінностями, переживаннями, враженнями, йому допомагають, будучи впевненими в аналогічному ставленні до себе. Особливого значення дружба набуває в підлітковому віці. Більшість дружить з особами своєї статі, віку, соціального становища, з подібними індивідуально-психологічними особливостями й поглядами. Але при цьому нерідко перебільшується ступінь взаємності та розуміння іншого. Кожен схильний вважати себе активнішим у виявленні емоційної підтримки й добровільної допомоги другові. Дружба має складну динаміку: вона може привести до припинення стосунків і навіть до переходу у ворожнечу.

Зміст і цілі педагогічного спілкування є його відносно незмінною складовою, що залежать від потреб учителя і не завжди піддаються свідомому контролю. Проте ці елементи залежать від культури вчителя, рівня розвитку у нього здібностей, умінь та навичок спілкування. Техніка – це спосіб налаштування співрозмовника на спілкування із собою з подальшим керуванням його поведінки в процесі спілкування. А прийоми – це засоби спілкування. Теорія педагогіки щодо техніки та прийомів спілкування вказує на два етапи. На першому етапі перш ніж розпочати спілкування, необхідно визначити свої інтереси, зіставити їх з інтересами співрозмовника, оцінити його як особистість. Це все називається вибір техніки та прийомів спілкування.

На другому етапі, його ще називають кінцевим, необхідно прийняти хід та результати спілкування. Головним елементом кінцевого етапу є вміння правильно завершити акт спілкування.

На першому етапі спілкування його техніка включає такі елементи: сприйняття певного виразу обличчя, позу співрозмовника, підбір слів і тон, рух і жести. У багатьох випадках ці елементи залежать від декількох аспектів. Насамперед, це віковий аспект, своєрідна культура, а при спілкуванні з особами іноземного походження необхідно попередньо ознайомитися з її національними звичаями та культурою. У процесі спілкування використовуються певні види техніки, що називаються зворотнім зв'язком. Визначають два підвиди зворотного зв'язку. Перший полягає у свідомому контролі за комунікативними діями, спостереження за партнером та оцінка його реакції. Другий підвид передбачає вміння бачити себе збоку (зі сторони). Вказують, що вміння використовувати зворотний зв'язок у спілкуванні є одним із вирішальних та важливих моментів [3].

Отже, як бачимо, техніка та прийоми спілкування відіграють значну роль саме у встановленні взаємозв'язків та їх розвитку.

У своєму бутті кожен учитель взаємодіє з іншими через таку категорію, як колектив. На особливу увагу заслуговують взаємини вчителів у колективі. Такі стосунки розуміють як складну взаємодію людини з людиною.

У педагогіці існує імпліцитна теорія, що є уявленням людини про те, як у людях пов'язані риси характеру, зовнішнього вигляду та поведінки. Також ця теорія будується на індивідуальному досвіді спілкування з людьми, що зумовлює сприйняття особою особи. На основі зовнішнього вигляду людини індивід визначає його можливі риси характеру, вчинки. Процес формування цієї теорії починається із зустрічі, що є першою ланкою взаємин у колективі. Саме із зустрічі починається формування сприйняття індивіда на основі зовнішнього вигляду. Уже в процесі спілкування визначається характер особи, її темперамент та ін. У теорії педагогіки виділяють форми сприйняття і розуміння індивіда індивідом (або ж індивідами). Серед багатьох форм виокремлюють дві основні форми педагогічного сприйняття:

- аналітичну – відбувається аналіз зовнішності колеги;
- емоційну – будується на основі емоційного стану особи.

Взаємостосунки в педагогічних колективах прийнято поділяти на:

- офіційні та неофіційні;
- керівництво та підлеглість;
- ділові та особисті;
- раціональні та емоційні.

До першої групи належать взаємини, що виникають на роботі, на навчанні та взаємини поза правовим закріпленням педагогів. У другій групі характеризуються взаємини з вертикальною ієрархією. Наступний вид стосунків – ділові та особисті – визначається їх метою. Ділові взаємини полягають в отриманні матеріальних благ. Особисті направлені на духовне збагачення вчителя. Щодо четвертого виду, то раціональні взаємостосунки будуються на основі знань один про одного й об'єктивній оцінці. На їх протизагу емоційні взаємини будуються на суб'єктивній оцінці сприйняття однією особою інших.

Загалом прийнято розглядати взаємостосунки в колективах як у статиці, так і в динаміці (в процесі їх розвитку). Отже, взаємини в колективах, що виникають, розвиваються та змінюються, є різноманітними. І в цьому, насамперед, важливу роль відіграє спілкування. Хоча початковою ланкою розвитку відносин у колективах є сприйняття особи за зовнішнім виглядом. Разом з тим сприйняття поєднується з життєвим досвідом.

З кожної життєвої ситуації вчитель черпає досвід. Також важливим для педагога є вплив тієї чи іншої ситуації. Як правило, вплив може мати позитивний чи негативний характер, хоча можливе й поєднання цих аспектів.

Теоретики педагогічної науки виділяють такі позитивні аспекти:

- у колективі вчитель зустрічається з людьми, які є основним джерелом духовної культури;
- стосунки самі по собі несуть позитивні соціальні норми та ціннісні орієнтації;
- колектив є тим середовищем, де педагог відпрацьовує свої вміння та навички;
- отримання інформації;
- емоційна підтримка.

Отже, позитивний вплив колективу на особистість є важливим чинником формування його культури.

Поруч з позитивним впливом можуть бути й негативні аспекти. До таких належать:

- конформізм;
- принцип підкореності.

Як показує досвід, що ґрунтується на експерименті, принцип підкореності є найбільш негативним аспектом. Він полягає в тому, що вчитель, незважаючи на різні принципи людського співжиття, діє всупереч їм. Це довів експеримент, суть якого зводилася до такого. Кожному, хто бажає, за відповідну плату надавалося місце з перемикачем напруги від 15 до 450 вольт. За стіною знаходилася особа, яка мала відповідати на запитання. У випадку неправильної відповіді особа мала перемикасти струм у порядку збільшення. І хоча експеримент був фіктивним, висновки показали, що багато осіб перемикали струм незалежно від збільшення напруги та криків за стіною.

Авторитет та ідеологія ставлять особу в певні рамки, що не дозволяє певним чином розвиватися їй як особистості.

Поруч з цими негативними аспектами виокремлюють й інші. Наприклад, нагляд. Кожна особа, яка усвідомлює, що за нею здійснюється нагляд, не може творчо розвиватися.

Отже, стосунки в колективі є складовою тих взаємин, які створюються вчителем упродовж його діяльності. Разом з тим певні навички, які особа здобула в колективі, залишаються на тривалий час.

Незважаючи на позитивні аспекти взаємин осіб у колективі, на жаль, але це істина, існують і негативні чинники, які деформують особу як певний самостійний і незалежний елемент суспільства.

Отже, підбиваючи підсумок, можна стверджувати, що педагогічне спілкування є початковим етапом для встановлення взаємин у шкільному колективі. Проте не лише для встановлення, але й підтрим-

ки, оскільки це впливає з низки функцій, які виконує спілкування.

Педагогічне спілкування є невід'ємною частиною структурних компонентів культури вчителя. Як саме цей феномен впливає на самореалізацію вчителя України та Польщі, який його рівень сформованості і які чинники є основними динамічними характеристиками педагогічного спілкування? Відповіді на ці питання будуть висвітлені в наших наступних пошуках.

Література:

1. Максименко С. Д. Психологія та педагогіка / С. Д. Максименко, М. Б. Євтух та ін. – К., 2012. – С. 223–272.
2. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навчальний посібник для вузів / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 1998. – С. 47–54.
3. Сабуров А. С. Психологія : курс лекцій / А. С. Сабуров. – К. : Лекс, 1996. – С. 83–102.
4. Соловьева О. В. Обратная связь в межличностном общении / О. В. Соловьева. – М., 1992. – С. 18–24.
5. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2001. – С. 70–124.
6. Психология и педагогика : учебное пособие для вузов / составитель и редактор А. А. Радугин ; научный редактор Е. А. Коротков. – М. : Центр, 1999. – С. 118–132.

УДК 37.013.42

Л. І. Пономаренко

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

У статті здійснено аналіз особливостей розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів дитячого будинку сімейного типу у процесі соціально-педагогічного супроводу. Визначено зміст соціально-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів у процесі соціально-педагогічного супроводу та описано результати їх впровадження.

Ключові слова: дитячий будинок сімейного типу, батьки-вихователі, сімейні форми виховання, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, соціально-педагогічні умови, педагогічна компетентність батьків-вихователів дитячого будинку сімейного типу, соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ.

В статье осуществлен анализ особенностей развития педагогической компетентности родителей-воспитателей детского дома семейного типа в процессе социально-педагогического сопровождения. Определено содержание социально-педагогических условий развития педагогической компетентности родителей-воспитателей в процессе социально-педагогического сопровождения и описаны результаты их внедрения.

Ключевые слова: детский дом семейного типа, родители-воспитатели, семейные формы воспитания, дети-сироты, дети, лишённые родительской опеки, социально-педагогические условия, педагогическая компетентность родителей-воспитателей детского дома семейного типа, социально-педагогическое сопровождение родителей-воспитателей детского дома семейного типа.

The article touches upon the features of the development of the pedagogical competence of parents of children's home of family type in the process of the social-pedagogical support. The author describes contents of social-pedagogical conditions of the development of the pedagogical competence of parents of children's home of family type in the process of the social-pedagogical support. The results of implementation are highlights in the article.

Keywords: family children' home, parents-tutors, family upbringing, children-orphans, children without parents care, social and pedagogical conditions, pedagogical competence of foster parents of the family type orphanage, social-pedagogical support of parents-tutors of the children' home of family type.

Стратегія деінституціоналізації дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, стала першочерговим напрямом у реалізації державної політики соціального захисту дітей зазначеної категорії у більшості країн світу, починаючи з другої половини ХХ ст. В Україні цей процес розпочався з 2006 р. і передбачав комплекс дій по виведенню дітей з державних установ піклування з метою створення умов для виховання і розташування дітей поза закладами інтернатного типу [1, с. 195]. Так, станом на серпень 2013 року у нашій державі проживало 91 718 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з них 75 742 дитини виховувалися в українських сім'ях. Проте на глибоке переконавання уповноваженого президента України з прав дитини Юрія Павленка, сьогодні «все ще існує потреба в активізації реформування інтернатних закладів, розвитку мережі центрів підтримки сімей з дітьми, має підвищуватись якість підготовки кандидатів в усиновлювачі, опікуни, піклувальники, прийомні батьки, батьки-вихователі, та здійснення нагляду за умовами проживання і виховання усиновлених дітей, в підтримці сімей громадян України, які взяли на виховання дітей...» [2].

Відповідно до визначеного стратегічного курсу, важливими складовими державної соціальної політики нашої держави стає створення умов: для реалізації права кожної дитини на виховання в сім'ї; виховання та утримання дітей відповідно до принципу родинності; забезпечення якості виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в новій сім'ї. У цьому процесі особливе місце посідають дитячі будинки сімейного типу (далі – ДБСТ) в цілому, та батьки-вихователі ДБСТ зокрема.

Аналіз соціально-педагогічної, психологічної, соціально-правової, науково-методичної літератури та дисертаційних робіт показав, що вивченню змісту поняття «компетентність» у різних його контекстах, присвячені праці вітчизняних та російських науковців О. Безпалько, М. Бирки, Ю. Варданян, Т. Веретенко, Н. Єфремової, І. Зимньої, І. Зверевої, І. Зязюна, Н. Краснової, О. Кучая, Ю. Малієнко, Н. Ничкало, Я. Юрків, В. Олійника, Ж. Петрочко, О. Пометун, Л. Тархан, С. Харченка, Л. Харченко, А. Хуторського, І. Чемерис, А. Шишко та ін. Дослідженню різних видів компетентності – життєвої, загальнокультурної, інформаційної, комунікативної, культурологічної, методичної, педагогічної, полікультурної, психологічної, професійної, професійно-педагогічної та ін. приділяли увагу К. Глушен-

ко, В. Заболотний, Л. Зеленська, О. Кульміна, Л. Маслак, С. Мельник, Н. Мурована, О. Нікулочкіна, Л. Перетяга, О. Полуніна, М. Степаненко, А. Хом'як, Л. Шовкун та ін. Окремі аспекти вирішення проблеми формування / розвитку професійної та педагогічної компетентності батьків замісної опіки знайшли своє відображення в роботах К. Ігнатенко, Ю. Кузнєцова, З. Лаврентєва, С. Піюкова, Н. Хрусталькова. Формуванню та розвитку виховного потенціалу родини присвячено наукові праці Т. Алексеєнко, І. Гребеннікова, Т. Демиденко, Б. Ковбаса, В. Костіва, О. Кучмасвої, Є. Маригонові, О. Петрикової, Ж. Петрочко, А. Сінельнікова та ін. Вивченням питання підвищення виховного потенціалу прийомних батьків та батьків-вихователів займалися вітчизняні дослідники: В. Бондаренко, А. Гришко, Т. Журавель, І. Зверєва, О. Катаєва, Ю. Кашпур, О. Кочемировська, Л. Лоріашвілі, І. Михайленко, І. Оніщенко, Л. Остролицька, Ю. Пилипас, О. Руда, Ю. Удовенко, Г. Христова та ін.

Специфіку функціонування ДБСТ як сімейної форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування вивчали Т. Бондаренко, Л. Волинець, І. Доля, Ю. Ілляшенко, Н. Комарова, Г. Лактіонова, В. Москалюк, І. Ченбай, Ж. Петрочко, І. Пеша, Ю. Черновалюк та ін.

Проблему особливостей професійної діяльності соціального педагога / соціального працівника з батьками-вихователями ДБСТ та технологій соціально-педагогічної роботи з ними розглядали А. Архипова, С. Архипова, Г. Бєвз, О. Безпалько, Ж. Захарова, І. Зверєва, Л. Кальченко, А. Капська, О. Коряковцева, М. Лазарева, Г. Лактіонова, Г. Майборода, І. Матвієнко, Н. Олексюк, І. Рогальська, Н. Сидорина, Г. Симонова, О. Тютюнник, І. Трубавіна, Т. Шанскова, З. Шевців та ін.

Аналіз зазначених робіт свідчить, що всі вони містять багатий теоретичний та емпіричний матеріал. Водночас, незважаючи на наявність різнопланових досліджень, невирішеними залишилися завдання розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціально-педагогічного супроводу.

З урахуванням викладеного, метою статті є аналіз особливостей розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів дитячого будинку сімейного типу у процесі соціально-педагогічного супроводу.

На нашу думку, для збереження термінологічної однозначності у нашій статті, доцільно окреслити сутність наукових дефініцій «педагогічна компетентність батьків-вихователів дитячого будинку сімейного типу» і «соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ».

Педагогічну компетентність батьків-вихователів ДБСТ ми розуміємо як особистісну характеристику батьків як вихователів, що інтегрує в собі пряму педагогічну мотивацію та систему відповідних ціннісних орієнтацій; особистісні якості, знання, вміння і навички батьків-вихователів ДБСТ необхідні для успішного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; здатність універсально застосовувати педагогічні знання, уміння та навички у виховній практиці, пристосуватись до мінливих умов конкретної професійної діяльності; емоційно-вольову регуляцію і рефлексію процесу та результату виховної діяльності.

Соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ ми визначаємо як вид соціально-педагогічної діяльності, що є формою соціальної підтримки, яка передбачає надання фахівцями Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (за потреби, спільно із спеціалістами інших установ та організацій) комплексу соціально-педагогічних послуг конкретним батькам-вихователям ДБСТ, спрямованих на підвищення рівня виконання ними виховної функції.

Вважаємо, що розвиток педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у межах соціально-педагогічного супроводу потребує створення особливих соціально-педагогічних умов забезпечення цього процесу. Керуючись об'єктивними законами педагогічного наукового дослідження, на нашу думку, надзвичайно важливим для вирішення завдання розробки соціально-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів дитячого будинку сімейного типу у процесі соціально-педагогічного супроводу є визначення основних концептуальних положень розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціально-педагогічного супроводу. Сформулюємо їх.

Перше концептуальне положення полягає в тому, що розвиток педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ повинен відбуватися відповідно до особливостей функціонування ДБСТ як інституту сімейного виховання та враховувати специфіку діяльності батьків-вихователів як представників соціальної групи, наділеної відповідними правами й обов'язками, яка виконує низку суспільно та особистісно значущих функцій.

Друге концептуальне положення ґрунтується на розумінні того, що умовою успішної виховної діяльності батьків-вихователів ДБСТ є їх педагогічна компетентність, яка визначається особистісною характеристикою батьків як вихователів і інтегрує в собі: пряму педагогічну мотивацію та систему ціннісних орієнтацій; особистісні якості, знання, вміння і навички батьків-вихователів ДБСТ, необхідні для успішного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; здатність найбільш універсально використовувати та застосовувати педагогічні знання, уміння та навички у вихов-

ній практиці, пристосуватись до мінливих умов конкретної діяльності; емоційно-вольову регуляцію і рефлексію процесу та результату виховної діяльності.

Третє концептуальне положення нашого дослідження виходить з розуміння того, що процес соціально-педагогічного супроводу ДБСТ, спрямований на розвиток педагогічної компетентності батьків-вихователів, повинен ґрунтуватися на сучасних положеннях про соціально-педагогічну роботу з батьками-вихователями ДБСТ й визначатися соціальною політикою держави.

Четверте концептуальне положення передбачає необхідність визнання й забезпечення функціонування комплексу соціально-педагогічних умов, за якого батьки-вихователі ДБСТ зможуть: досягнути роль педагогічної компетентності у системі виховної взаємодії в ДБСТ; усвідомити свою спроможність впливати на кінцевий результат власного професійно-особистісного розвитку та розпочати опанування відповідними засобами діяльності; прийняти особистісну відповідальність за ефективність виховного процесу в ДБСТ; перейти на особисту позицію активної участі в розвитку власної педагогічної компетентності.

П'яте концептуальне положення виходить з того, що при створенні конструкції соціально-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціально-педагогічного супроводу, необхідно враховувати активний вплив середовища на ДБСТ, що відбувається: на зовнішньому (державна соціальна політика, ЦСССДМ, Служби у справах дітей, дошкільні, загальноосвітні, професійно-технічні та позашкільні навчальні заклади, ГО, які працюють в інтересах дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та ін.) та внутрішньому (батьки-вихователі, діти-вихованці, кровні діти батьки-вихователів, кровні батьки дітей вихованців) рівнях.

Шосте концептуальне положення ґрунтується на розумінні необхідності забезпечення комплексності, послідовності та неперервності розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціально-педагогічного супроводу.

Сьоме концептуальне положення нашого дослідження полягає у розумінні того, що розвиток педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціально-педагогічного супроводу повинен ґрунтуватися на ідеях особистісно-соціально-діяльнісного підходу.

Проведене нами багатоаспектне вивчення особливостей функціонування ДБСТ як сімейної форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, визначення змісту поняття «педагогічна компетентність батьків-вихователів ДБСТ», з'ясування сутнісних характеристик процесу соціально-педагогічного супроводу батьків-вихователів ДБСТ дозволили розробити соціально-педагогічні умови розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціально-педагогічного супроводу: 1) спрямування мети та змісту соціально-педагогічного супроводу ДБСТ на підтримку педагогічної компетентності батьків-вихователів; 2) актуалізація соціального партнерства фахівців державних і громадських організацій у процесі розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ; 3) забезпечення неперервності розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ засобами діяльності Консультативно-методичного центру, спрямованої на надання комплексної професійної допомоги та підтримки соціально-педагогічного супроводу батьків-вихователів.

Визначені соціально-педагогічні умови розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ впроваджувалися нами у процес соціально-педагогічного супроводу комплексно, що змістовно вносило позитивні зміни в наявний процес соціального супроводу ДБСТ, підвищувало його ефективність та забезпечувало єдність розвитку п'яти визначених нами структурних компонентів педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ: ціннісно-мотиваційного, особистісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного. Розвиток вищезазначених складових педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ здійснювався неперервно – на всіх етапах соціально-педагогічного супроводу.

Перша соціально-педагогічна умова впроваджувалася шляхом спрямування мети та змісту соціально-педагогічного супроводу ДБСТ на підтримку педагогічної компетентності батьків-вихователів. Дослідження показало, що зміст соціально-педагогічного супроводу батьків-вихователів доцільно визначати через методи, форми та технології соціально-педагогічної роботи з ДБСТ, реалізація яких спрямована на підтримку педагогічної компетентності батьків-вихователів. У рамках реалізації першої соціально-педагогічної умови розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ нами було розроблено та впроваджено у практику соціально-педагогічної роботи з батьками-вихователями ДБСТ: соціально-педагогічний тренінг для батьків-вихователів ДБСТ; цикл інтерактивних лекцій, методичний семінар, методичні рекомендації щодо здійснення процесу соціально-педагогічного супроводу батьків-вихователів ДБСТ мета та зміст якого спрямовані на підтримку їх педагогічної компетентності – для працівників ЦСССДМ, які здійснюють соціальний супровід ДБСТ.

Реалізація другої соціально-педагогічної умови була пов'язана з актуалізацією соціального партнерства фахівців державних і громадських організацій у процесі розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ. Нами було актуалізовано соціальне партнерство Сумського обласного

ЦСССДМ, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Сумської обласної ГО «Центр підтримки та розвитку родини «Калинове гроно»». Результатом партнерської взаємодії означених організацій стала реалізація проекту «Родинний табір «Школа соціального оптимізму»».

Упровадження третьої соціально-педагогічної умови потребувало забезпечення неперервності розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ засобами діяльності Консультативно-методичного центру, спрямованої на надання комплексної професійної допомоги та підтримки соціально-педагогічного супроводу батьків-вихователів. Реалізація цієї соціально-педагогічної умови була спрямована на організацію та забезпечення діяльності Консультативно-методичного центру «Довіра» за двома додатковими напрямками: 1) консультативно-методична робота щодо надання комплексної професійної допомоги та підтримки соціальним педагогам/соціальним працівникам, які здійснюють соціально-педагогічний супровід батьків-вихователів ДБСТ з метою розвитку їх педагогічної компетентності; 2) соціально-психолого-педагогічна допомога та підтримка батьків-вихователів ДБСТ у сфері розвитку їх педагогічної компетентності.

Виділені нами соціально-педагогічні умови процесуально взаємопов'язані між собою, а також є взаємодоповнюючими складовими розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціально-педагогічного супроводу, що сприяють його ефективності.

Аналіз результатів проведеного дослідження здійснювався за розробленими критеріями (мотиваційно-ціннісним; особистісним; когнітивним; організаційно-діяльним; рефлексивним), показниками та рівнями (високим, середнім, низьким) розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ. У результаті діагностики на констатувальному етапі експерименту серед батьків-вихователів ДБСТ контрольної та експериментальної груп виявлено низький, за деякими критеріями середній рівні розвитку ціннісно-мотиваційного, особистісного, когнітивного, операційно-діяльним та рефлексивного критеріїв педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

Аналіз результатів діагностики рівнів розвитку ціннісно-мотиваційного, особистісного, когнітивного, операційно-діяльним та рефлексивного критеріїв педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ, проведений на контрольному етапі експерименту, виявив позитивну динаміку змін у батьків-вихователів ДБСТ експериментальної групи й засвідчив суттєві переваги показників розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ, за кожним із критеріїв, над аналогічними показниками у батьків-вихователів ДБСТ контрольної групи. Означене дозволило констатувати ефективність упровадження визначених у дослідженні соціально-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціально-педагогічного супроводу.

Таким чином, у результаті наукового пошуку шляхів розв'язання проблеми розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціально-педагогічного супроводу можна підсумувати, що цей процес буде результативним, але за умов: 1) спрямування мети та змісту соціально-педагогічного супроводу ДБСТ на підтримку педагогічної компетентності батьків-вихователів; 2) актуалізації соціального партнерства фахівців державних і громадських організацій у процесі розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ; 3) забезпечення неперервності розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ засобами діяльності Консультативно-методичного центру, спрямованої на надання комплексної професійної допомоги та підтримки соціально-педагогічного супроводу батьків-вихователів.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів ДБСТ у процесі соціально-педагогічного супроводу. На наш погляд, перспективним напрямком, який заслуговує на подальше вивчення, є удосконалення професійної підготовки та перепідготовки соціальних педагогів / соціальних працівників, які здійснюють соціальний супровід ДБСТ.

Література:

1. Доля І. М. Дитячі будинки сімейного типу: механізм подолання соціального сирітства в Україні / І. М. Доля // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 2 (11). – С. 195–199.
2. Юрій Павленко: Більше 75 тисяч дітей-сиріт вже виховуються в українських сім'ях [Електронний ресурс] // Президент України Віктор Янукович : офіційне інтернет-представництво: офіц. сайт. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/news/28429.html>.

УДК 159.923.2:001.8

М. А. Садова

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянута проблематика визначення психологічних чинників, що впливають на відповідальну поведінку особистості. Проведений аналіз поглядів на проблему в контексті об'єктивних та суб'єктивних детермінант відповідальності особистості як у стандартних, так і в складних життєвих ситуаціях, чинників безвідповідальної поведінки особистості.

Ключові слова: детермінанта, чинники відповідальної поведінки особистості, складна життєва ситуація, безвідповідальність, відповідальність.

В статье рассмотрена проблематика определения психологических факторов, что влияют на ответственное поведение личности. Проведен анализ взглядов на проблему в контексте объективных и субъективных детерминант ответственности личности как в стандартных так и в сложных жизненных ситуациях, факторов безответственного поведения личности.

Ключевые слова: детерминанта, факторы ответственного поведения личности, сложная жизненная ситуация, безответственность, ответственность.

This article is about the definition of psychological factors that influence the behavior of a responsible person. The author analyzed the views on the issue in the context of the objective and subjective determinants of personal responsibility both in standard and in difficult situations, the irresponsible behavior of the individual factors.

Keywords: determinant factors responsible individual behavior, complex life situation, irresponsibility and responsibility.

Проблема відповідальності на сьогодні постає ключовою в обговоренні низки питань, пов'язаних з розвитком сучасного суспільства процесами індустріалізації та глобалізації, підвищенням ролі людського чинника у вирішенні глобальних проблем людства. Роль відповідальності як стійкої особистісної риси особливо посилюється в процесі виконання своїх професійних обов'язків на промислових підприємствах, де для сучасних керівників потрібно враховувати не лише об'єктивні чинники (соціальні фактори, економічні, виробничі), але й ті особистісні детермінанти, які напряму залежать від кожного суб'єкта трудової діяльності.

Суттєвий вклад у дослідження загальнотеоретичних та методологічних питань проблеми відповідальності особистості в психології зробили такі відомі вчені, як К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Г. Балл, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, А. Брушлінський, Л. Виготський, Г. Костюк, Д. Леонтєв, Ф. Перлз, В. Сафін, В. Семиченко, В. Татенко, В. Франкл і ін.

Проблема відповідальності особистості у професійній діяльності є центральною в роботах сучасних авторів: Л. І. Дементій, М. В. Муконіної, Т. Ю. Базарова, В. А. Бодрова, С. В. Бикова, А. Л. Журавльова, А. В. Карпова, Р. Л. Кричевського, Ю. П. Платонова, А. Л. Свенцицького та ін. Вивченню відповідальності у трудовій діяльності, як особливої форми контролю за поведінкою та успішністю працівника на виробництві, приділено увагу в роботах К. Муздибаєва. Психологічні детермінанти безвідповідальної поведінки розглядаються у монографії М. В. Савчина, О. В. Лазорко.

Недостатньо вивченими на сьогодні залишаються питання, що стосуються психологічних чинників, детермінант, механізмів, які впливають на формування та розвиток відповідальної поведінки особистості.

Мета дослідження полягає в з'ясуванні психологічних детермінант відповідальної поведінки та їх впливу на особистість.

Завдання дослідження: здійснити аналіз об'єктивних та суб'єктивних детермінант відповідальності особистості як у стандартних, так і в складних життєвих ситуаціях, чинників безвідповідальної поведінки особистості.

Останніми роками посилюється увага щодо детермінант відповідальної поведінки особистості, тобто, що зумовлює, чим викликаний та від чого залежить рівень відповідальності сучасних працівників промислових підприємств при виконанні своїх службових обов'язків.

Сам термін «детермінанта» (від грец. «Determinantis») – визначальний) означає чинник, який зумовлює певне явище [3, с. 47]. Відповідно йтиметься далі про чинники, які визначають специфіку відповідальності – її виникнення, формування, функціонування та прояв.

Різноманітність проявів відповідальності як психологічного феномену не може бути повноцінно вивчена без свого носія – суб'єкта відповідальності – особистості. Навіть тоді, коли йдеться про соціаль-

ну відповідальність, суб'єктом якої частіше визначають організацію або колектив, по суті, суб'єктом останньої залишається особистість сама по собі чи об'єднана з іншими в певну групу.

Серед особливих умов існування особистості виділяють: ситуації повсякденності, типові ситуації навчальної та професійної діяльності, складні життєві ситуації, що можуть виступати однією з основних детермінант прояву відповідальної поведінки. «Ситуація як окремий чинник визначає і суттєві риси поведінки особистості, міру відповідальності за її результати», – зазначає Л. Коpecь [9, с. 79].

Як і більшість психологічних феноменів, поняття ситуації має значну кількість визначень. А. Петровський та М. Ярошевський розуміють поняття ситуації як систему зовнішніх стосовно суб'єкта умов, які спонукають та опосередковують його активність [3, с. 26]. На думку О. Лібіної, ситуація виступає універсальною одиницею вивчення життєвого континууму та життєвого шляху особистості. В. Снетков визначає ситуацію як соціально-психологічну систему. Л. Коpecь розуміє психологічну ситуацію як єдність зовнішніх умов і їх суб'єктивної інтерпретації, що обмежена в часі та мотивує особистість до вибіркової активності [3, с. 52].

У підходах до розуміння чинників відповідальності в ході взаємодії людини з зовнішнім світом ученим властиво обирати одну з трьох парадигм:

- 1) ситуативний детермінізм – поведінка людини визначається ситуацією (соціальний контекст стимулює чи обмежує поведінку людини);
- 2) особистісний детермінізм – пов'язаний з пріоритетністю особистісних характеристик над ситуативними у поведінці людини;
- 3) ситуативно-особистісний детермінізм, який розглядає поведінку людини, як результат взаємодії та взаємозалежності особистісних та ситуативних детермінант [2, с. 29].

Так, Б. Ломов зазначає, що будь-яка ситуація має розглядатися співвідносно з індивідуальними особливостями того, хто у цій ситуації діє, а ситуація, у свою чергу змінюється під впливом такої поведінки (діяльності), в результаті чого виникають нові впливи на суб'єкта [5, с. 91].

Відповідальність не є однаковою для всіх якостей особистості, вона являє собою різні способи відповідального реагування і поведінки, які залежать як від індивідуального змісту сформованої відповідальності, так і від особистісних та ситуаційних механізмів, та умов реалізації відповідальної поведінки.

За визначенням М. Савчина «відповідальна поведінка – це тип соціальної поведінки людини, спрямованої на реалізацію предмета відповідальності (обов'язків доручень, завдань), яка внутрішньо опосередкована особистісним змістом цього предмета, суб'єктивною імперативністю інстанції відповідальності, а в зовнішньому плані – конкретними соціально-психологічними та матеріальними умовами її реалізації. Відповідальність, своєю чергою, вчений визначає як субстанційне особистісне утворення, що є потенційною мотиваційною основою відповідальної поведінки. Отже, наявна чітка диференціація між поняттями «відповідальність» та «відповідальна поведінка». Таким чином, міра відповідальності як аспект цілісної відповідальної поведінки зазнає подвійної детермінації: з боку особистісних властивостей та з боку ситуації [1, с. 37].

Для з'ясування зумовленості «величини» відповідальності зовнішніми та внутрішніми чинниками М. Савчиним було проведено дослідження, в результаті якого до внутрішніх чинників відповідальності зараховано:

- а) власні можливості особистості щодо реалізації предмета відповідальності (сила волі, здібності, розум, звички);
- б) особиста значущість (наявність глибокого змісту) завдань, доручень, обов'язків, незалежно від їх об'єктивних труднощів;
- в) ефективність мотиваційної саморегуляції в ситуації розбіжності об'єктивних характеристик предмета із власними інтересами, потребами.

До зовнішніх чинників відповідальності дослідник зараховує:

- а) об'єктивні труднощі завдань, доручень, обов'язків;
- б) значущість предмета відповідальності для інших людей;
- в) інстанцію відповідальності;
- г) параметри ситуації виконання завдань;
- г) зовнішній контроль за реалізацію предмета [2, с. 266].

Відтак учений дійшов висновку, що найбільш значущими чинниками повноцінної відповідальності є особистісні чинники, а не зовнішні.

Дослідженням детермінант відповідальної поведінки менеджерів промислового виробництва займалась О. В. Лазорко. До об'єктивної групи детермінант автор включає такі структурні елементи: особливості розвитку суспільства та умови місця проживання; специфіку підприємства, на якому працює менеджер, управлінський статус менеджера, вік, сімейний стан та гендер керівника. До суб'єктивної групи детермінант автор включає індивідуально-психологічні характеристики суб'єктів управління,

особливості їх мотиваційної сфери, сукупності спеціальних здібностей і знань, які зумовлюють вибір керівної роботи, з одного боку, інтегруються у професійно важливі якості керівника – з іншого [4, с. 8].

Спираючись на розроблене К. Абульхановою-Славською поняття активності та особистісного семантичного інтегралу, Л. Дементій вказує на наявність зв'язків між відповідальністю та рівнем домагань, упевненістю в собі, самостійністю, саморегуляцією, самовираженням, задоволеністю та локусом контролю, що підтверджує у власному дослідженні. До характеристик ситуацій, які можуть впливати на міру відповідальності, Л. Дементій відносить: складність – легкість, підконтрольність – не підконтрольність, можливість прогнозувати чи її відсутність, очікуваність – неочікуваність, значущість – незначущість, визначеність – невизначеність, відомість – невідомість, варіативність (можливість вибору) – однозначність (відсутність вибору), стандартність (типовість) – нестандартність, особисте лідерство – лідерство іншого, наявність чи відсутність ризику [7, с. 32].

У дослідженнях К. Л. Пугової визначені чинники безвідповідальності, до яких належать:

Зовнішня інстанція відповідальності. Її вплив на суб'єкт відповідальності зумовлений особистісними і функціональними характеристиками того, хто дає доручення. З різних причин він не поважає людину, яка дала йому доручення або поклала на нього обов'язок. Вона як інстанція відповідальності є неприємною для індивіда або він не визнає її статусу.

Неадекватна актуальна мотивація. Дія цього чинника проявляється в тому, що в момент прийняття обов'язку особистість позитивно не осмислює його. Це означає, що виникає переконання, що виконання завдання не принесе для неї користі чи вигоди, в тому числі матеріальної.

Егоїстична потенційна мотивація. Негативна для цього чинника проявляється в зумовленості безвідповідальної поведінки сформованою негуманною системою вартостей, ціннісних орієнтацій, конкретних смислів, намірів інтересів мотивів, звичок особистості тощо. У людини відсутнє почуття обов'язку, характерні легковажність безвідповідальність («що мені найбільше треба», «моя хата з краю»).

Когнітивні властивості. Індивід не вміє оцінювати ситуації, особливості доручень, наприклад, він може взяти на себе більше обов'язків, ніж спроможний виконати. Людина не розуміє важливості ситуації, а також необхідності виконувати завдання. А також не володіє певними знаннями, уміннями та навичками.

Особисті проблеми та переживання. У ситуації необхідності виконання обов'язку, особистість відчуває невпевненість у собі, у своїх можливостях, тривожність, страх. Вона не береться за виконання завдання бо насамперед боїться, що не справиться з ними.

Особистісні стосунки в ситуації виконання доручення. Дія цього чинника виявляється в негативному впливі людей, які є поруч в ситуації виконання суб'єктом відповідального завдання.

Актуальний психофізіологічний стан. Зниження рівня відповідальності індивіда зумовлюється фізичною втомою, занепадом сил, яку особистість не може компенсувати ні силою волі, ні мотивацією.

Обставини виконання доручень. Вплив цього чинника проявляється у відсутності необхідних об'єктивних умов для виконання обов'язку. Які не були враховані тим, хто його поклав, непередбачена випадковість, нестача матеріалів, обмаль часу тощо [8, с. 104].

В експериментальних дослідженнях К. Л. Пугової найбільше зумовлюють безвідповідальну поведінку людини особливості зовнішньої інстанції відповідальності на цей чинник вказано 25% досліджуваних. Найменше зумовлюють безвідповідальну поведінку особистості обставини виконання доручення (2% досліджуваних) [8, с. 106].

Виявлені чинники, що зумовлюють безвідповідальну поведінку, необхідно врахувати при обставинах виконання доручень персоналом, конкретним суб'єктом відповідальності.

Таким чином, ми розглянули особистісні та ситуативні детермінанти відповідальності та безвідповідальної поведінки у загальному вигляді. Однак існує відмінність між стандартною та складною життєвою ситуацією, яка відображається у зміні тих умов життєдіяльності, в яких перебуває особистість. За нових обставин особистість, її характеристики та якості, зокрема відповідальність, зазнають впливу, який визначається на подальшій поведінці особистості.

На думку Л. Дементій та М. Савчина, однією з ключових характеристик відповідальної особистості є її готовність до подолання труднощів. Тому далі ми вважаємо за потрібне розглянути детермінанти відповідальності особистості саме в умовах складних життєвих ситуацій.

Складна життєва ситуація є видом соціально-психологічної ситуації, що має об'єктивно підвищені вигоди до адаптаційних потенціалів (ресурсів) людини, які детермінують зміни її психічного стану і якість взаємодії у системі «суб'єкт – ситуація». Структурні та змістовні параметри складної життєвої ситуації відрізняються від звичних і зумовлюють як підвищення психічної напруженості (через відчуте емоційне, інформаційне навантаження), так і мобілізацію адаптаційних ресурсів у суб'єкта ситуації [5, с. 52].

До основних чинників формування відповідальної поведінки в складних життєвих ситуаціях, за дослідженнями І. А. Сагань, належать: локус контролю, рефлексія, адаптивність, поведінка опанування, стратегія прийняття відповідальності.

Локус контролю особистості, який Л. Дементій вважає однією з найважливіших передумов відповідальності в усіх життєвих ситуаціях настанову на те, що особистість буде відповідальною ще до початку здійснення діяльності: її готовність до відповідальності, прагнення взяти відповідальність на себе. Дж. Роттер поняття локусу контролю характеризує з погляду того, чому чи кому передусім приписується відповідальність у певних умовах.

Особлива особистісна властивість індивіда рефлексія відображає як саму ситуацію її учасників, так і особистості як суб'єкта життєдіяльності в ній, його відповідальності, переживань, роздумів.

Рефлексія (від. лат. «reflexi» – відображення) визначається як вид пізнання внутрішньо особистісної та навколишньої дійсності; особливу властивість індивіда, завдяки якій стає можливим усвідомлення та регуляція власної життєдіяльності; процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів, психічний процес та спосіб усвідомлення.

Швидка адаптованість до складної життєвої ситуації, є однією з основних чинників формування відповідальності особистості. Адаптивність – це інтегративна властивість особистості, її здатність до внутрішніх (психологічних) та зовнішніх (поведінкових) перетворень, перебудови спрямованих на збереження рівноваги у взаємовідносинах особистості з мікро- та макросоціальним середовищем.

Поведінка опанування визначається як особливий вид соціальної поведінки, яка за допомогою усвідомлених дій та способів, адекватних особливостям особистості та ситуації, дозволяє суб'єктові впоратися зі стресом чи складною життєвою ситуацією [3, с. 38].

На думку Р. Лазаруса та С. Фолкмана, подолання ґрунтується на сукупності когнітивних, емоційних та поведінкових зусиль відповідних зовнішній ситуації та внутрішній реальності особистості, спрямованих на те, щоб опанувати специфічні зовнішні чи внутрішні вимоги, які оцінюються як напруження чи перевищують ресурси людини, що б впоратися з ними [6, с. 9].

Підсумовуючи вищезазначене, варто підкреслити, що життєва ситуація зазнає подвійної детермінації пов'язаної з суб'єктом відповідальності. Серед чинників та причин реалізації відповідальності виділяють внутрішні особистісні детермінанти, пов'язані з суб'єктом відповідальності – особистістю (рівень розвитку відповідальності, тип відповідальності, характеристики та можливості особистості, особиста значущість тощо) та зовнішні ситуації – пов'язані з контекстом відповідальності – ситуацією (об'єктивні труднощі завдань; значущість предмета, інстанції відповідальності; параметри ситуації виконання тощо).

Також виділені чинники безвідповідальної поведінки (зовнішня інстанція відповідальності; неадекватна актуальна мотивація; егоїстична потенційна мотивація; когнітивні властивості; особисті проблеми та переживання; особистісні стосунки в ситуації виконання доручення; актуальний психофізіологічний стан тощо), які необхідно врахувати при обставинах виконання доручень персоналом, конкретним суб'єктом відповідальності.

Література:

1. Дементій Л. И. Ответственность как ресурс личности : [монография] / Л. И. Дементий. – М. : Информ-Знание, 2005. – 188 с.
2. Лазорко О. В. Психологічні детермінанти відповідальності менеджерів промислового підприємства : дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / О. В. Лазорко. – К., 2007. – 19 с.
3. Леонтьев Д. А. Феномен ответственности между недержанием и гиперконтролем / Д. А. Леонтьев // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. – Т. 2. – Бириштонас ; Вильнюс : ВЕАЭТ, 2005. – С. 7–22.
4. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
5. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості : дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / М. В. Савчин. – К., 1997. – 410 с.
6. Сагань І. А. Соціально-психологічні особливості відповідальності особистості в умовах складних життєвих ситуацій : дис.... канд. психол. наук : 19.00.05 / Сагань Іванна Андріївна. – К., 2010. – 258 с.
7. Пирен М. Проблеми професійної відповідальності політико-владної еліти в Україні / М. Пирен // Соціальна психологія. – 2007. – № 3 (23). – С. 29–35.
8. Прядеин В. П. Половозрастные особенности ответственности личности / В. П. Прядеин. – Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 1998. – 291 с.
9. Сафин В. Ф. Психологическая сущность ответственности личности / В. Ф. Сафин // Теория и практика формирования сознания. – Уфа : 1997. – 127 с.

УДК 159.955; 159.953

А. С. Сігінішина

СУЧАСНИЙ СТАН ВИВЧЕННЯ МЕТАПІЗНАННЯ І МЕТАПАМ'ЯТІ ЗАКОРДОНОМ ТА НА ВІТЧИЗНЯНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ

У статті представлено підходи зарубіжних та вітчизняних вчених до вивчення метакогніції в цілому та метапам'яті конкретно, проаналізовано спільні та відмінні риси між підходами дослідників до проблеми. Також визначені основні проблеми та обмеження досліджень, що існують.

Ключові слова: метакогніція, метапам'ять, метакогнітивні судження.

В данній статтє представлені підходи зарубєжних и отечественных ученых к изучению метакогнции в целом и метапамяти в частности, проанализованы общие и отличительные черты подходов исследователей к проблеме. Также определены основные проблемы и ограничения существующих исследований.

Ключевые слова: метакогнитивная, метапамять, метакогнитивные суждения.

The article presents the approaches of foreign and native scholars to studying metacognition in general and metamemory in specific; the common and distinguishing features of scientists' approaches are analyzed. The main problems and limitations for the existing studies are defined.

Key words: metacognition, metamemory, metacognitive judgments.

Така галузь когнітивної психології як метакогнітивна психологія є порівняно новим напрямом, проте вона дуже динамічно розвивається та вивчається дедалі глибше науковцями всього світу. Проте варто звернути увагу на наявність різних поглядів та підходів до вивчення метакогнітивних процесів, у тому числі й метапам'яті. Вітчизняні вчені великою мірою опираються на теоретичну базу закордонних науковців, проте є аспекти, у яких погляди дослідників США та Європи дещо відрізняються від поглядів дослідників вітчизняного простору. Порівняння підходів цих двох сторін є доцільним та актуальним, адже воно дозволить окреслити сучасну ситуацію у вивченні метакогнітивних процесів та визначитися із власною позицією щодо цього питання.

Мета статті – визначити основні підходи до вивчення метакогніції та метапам'яті, порівняти теоретичну базу закордонних та вітчизняних дослідників й визначити проблеми у сучасному стані вивчення метакогнітивних процесів та метапам'яті.

Погляди закордонних науковців. Як відомо, вивчення метакогнітивного рівня пізнавальних процесів почалося наприкінці ХХ століття. Сам термін «метакогніція» був запропонований і визначений Дж. Флейвеллом (Flavell) у відомій публікації 1971 року [14]. Цей же науковець виділив такі основні категорії метакогнітивної психології, як метамислення, метапізнання та метапам'ять. Хоча іще у роботах Аристотеля, чії трактати датуються приблизно 340 р. до н.е., зазначалася важливість усвідомлення процесу пізнання та фіксування власних відчуттів [12], метакогнітивна психологія як напрям виникла порівняно нещодавно. Отже, можемо стверджувати, що шлях формування теоретичної бази та експериментальних досліджень метакогнітивного рівня у психології триває понад 40 років. Тому для окреслення стану вивчення метакогніції в загальному та метапам'яті конкретно у світі, перш за все варто визначити основні тенденції у роботі зарубіжних дослідників, їх підходи до вивчення цієї сфери та класифікації базових понять, проаналізувавши праці видатних науковців, створені за цей період часу.

Так, Дж. Флейвелл визначав метамислення як свідому регуляцію мислення, вважаючи, що метакогнітивне мислення є усвідомленим зусиллям індивіда, яке зазвичай спрямоване на вирішення конкретної задачі [14]. Науковець також визначив чотири основних умови, за яких відбувається процес метапізнання, а саме:

- новизна ситуації;
- зосередження на *способі* мислення;
- розходження у діяльності;
- наявність тривалого часу для вирішення задачі.

У рамках метакогнітивної психології Дж. Флейвелл досліджував метапам'ять; науковець одним із перших спробував окреслити її структуру та схему функціонування. У своїй праці про метапам'ять дослідник зазначав, що вона складається з таких процесів:

- інтелектуальне структурування і збереження інформації;
- інтелектуальний пошук і виправлення інформації у пам'яті;
- інтелектуальний контроль процесу запам'ятовування [14].

Як бачимо, Дж. Флейвел використовував інтелектуалістичний підхід до вивчення метакогнітивних процесів. Більшість дослідників метарівня до сьогодні спираються на Дж. Флейвела та його теорію, і, хоча його класифікації були видозміненими в ході вивчення теми, основні положення, запропоновані науковцем, досі залишаються ключовими для дослідників.

Послідовник Дж. Флейвела, американський вчений А. Браун (Brown) також зробив вагомий внесок у розвиток метакогнітивної науки. Він розглядав метакогнітивні процеси як такі, що запускаються індивідом свідомо для вирішення певного завдання. Так, А. Браун припускав, що метамисленнєві процеси залучаються до діяльності індивіда за умови його достатньої мотивації для вирішення задачі. Науковець також вважав, що людина використовує метамислення лише для вирішення задач із високим рівнем складності [10]. Метамислення, на думку А. Брауна, має такі основні функції, як планування, регуляцію та узгодження процесів мислення [6]. Варто зазначити, що інший дослідник, В. Сатріане (Satriane) не лише погоджувався із цією позицією, але й стверджував, що метакогнітивну здатність, тобто здатність до метапізнання, метамислення та метапам'яті, можливо формувати та розвивати [10].

Подібну позицію щодо метамислення відстоював і американський дослідник В. Пінар (Pinar), вивчаючи цей процес у ключі регулятивних функцій. Окрім названих Брауном функцій метамислення – планування, регуляції та узгодження, В. Пінар виділив також функцію контролю процесів мислення [16].

Усі вищезгадані науковці розглядали метакогнітивні процеси з погляду метакогнітивної регуляції. Проте американські вчені В. Шнайдер та М. Преслі (Schneider, Pressley) виділили іншу метакогнітивну категорію – метакогнітивні знання. Саме розділення метакогнітивної регуляції та метакогнітивного знання стало переходом на новий рівень дослідження метакогнітивних процесів та явищ. Так, згідно з В. Шнайдером та М. Преслі, метакогнітивна регуляція включає в себе моніторинг та контроль метакогнітивних процесів, тоді як метакогнітивне знання належить до знання індивіда про можливості власного пізнання, мислення, та пам'яті [17].

Саме аспект метакогнітивного знання був об'єктом дослідження американського вченого Х. Уелмана (Wellman). Науковець виділяв такі явища метамислення:

- 1) перманентні знання індивіда про задачі мислення;
- 2) знання індивіда про стан свого мислення в певний момент часу;
- 3) регуляція і контроль процесу мислення;
- 4) усвідомлення емоцій, що виникають у процесі пізнання [22].

Варто зазначити, що ці явища стосуються також метапам'яті як процесу, нерозривно пов'язаного із іншими процесами метакогнітивного рівня. Нерозривність та взаємозалежність процесів метакогнітивного рівня підкреслена також у дослідженнях М. Верда (Verde), який розрізняв такі аспекти у метакогнітивних судженнях, як *знати* інформацію та *пам'ятати* інформацію [19]. Часто індивіду важко визначити різницю між цими поняттями, адже процеси метапам'яті та метапізнання тісно пов'язані між собою.

Безумовно, у вивченні метапам'яті американські та європейські вчені досягли неабияких результатів. Так, сучасні емпіричні дослідження спрямовані на вивчення елементів структури метапам'яті, таких як моніторинг та контроль, а також інших процесів, які взаємодіють із метапам'яттєвими процесами та впливають на ефективність пригадування та предикативну валідність метапам'яттєвих суджень. Вивченню цих питань свої роботи присвятили такі науковці, як К. Уолхайм, Б. Шварц, Дж. Меткалф, Дж. Данлоскі, Р. Бйорк та інші [13; 17; 19].

Спільна праця Дж. Флейвела та Х. Велмана, відома як метапізнавальна теорія (1972), передбачала виділення двох основних категорій метапам'яті, а саме – категорії «сензитивність» та категорії «змінні». Так, до першої категорії науковці зараховували несвідоме, імпліцитне знання про те, коли необхідно залучити пам'ять. Друга ж категорія, «змінні», на думку Флейвела та Велмана, включала свідоме та фактичне знання про вплив таких змінних як особа, завдання та стратегія на функціонування пам'яті [21]. Пізніше, на основі цих двох категорій були створені поняття процедурного метакогнітивного знання та декларативного метакогнітивного знання відповідно. Ця теорія пізніше була розвинена та доповнена дослідниками С. Періс та І. Ока (Paris, Oka), які у своїй праці (1986) запропонували поняття умовного метакогнітивного знання, яке можна описати як «знання чому» [15]. Дослідження останніх зосереджувалося на здатності дітей обґрунтувати чи пояснити власні рішення, які їм довелось прийняти у процесі запам'ятовування. Саме тому третьою категорією у теорії Дж. Флейвела та Х. Велмана стала категорія «умови». Таким чином, список метакогнітивних знань, що включав *декларативні знання* конкретної інформації та *процедурні знання* про те, коли треба залучити пам'ять, був доповнений *умовними знаннями*, тобто стратегією використання процедурних і декларативних знань за певних умов. Ця теорія окреслила структуру метапам'яті та її функціонування залежно від якісних показників вищезгаданих категорій.

Погляди вітчизняних науковців. Звичайно, більшість науковців пострадянського простору спираються на розробки своїх закордонних колег. Зокрема, базові теоретичні положення у сфері метакогніції

та метапам'яті, розроблені Флейвелом, лягли в основу практично усіх вітчизняних досліджень. І все ж існують певні відмінності у постановці проблеми, визначенні базових понять та у класифікаціях певних категорій.

Так, результати досліджень В. Ляудіс підтверджують ствердження Дж. Флейвела, А. Брауна, Х. Уелмана та інших про те, що метапам'ять як основна категорія метакогніції виникає внаслідок свідомого зусилля індивіда та на основі рефлексивних регуляцій мислення [8]. Учена виділяє такі рівні метапам'яті:

- 1) попереднє налаштування індивіда на згадування;
- 2) рефлексивні операції пошуку інформації.

Незважаючи на те, що В. Ляудіс є сторонницею рефлексивного підходу до вивчення метапам'яті, вона все ж вважає метапам'ять властивістю лише певної групи індивідів, а отже, визнає певну зумовленість наявності метапам'яті. На думку дослідниці, метапам'ять виникає як наслідок розвинутої форми мимовільного запам'ятовування, але лише за умов досконалості суб'єкта у певному виді діяльності [8; 10]. Іншими словами, метапам'ять є властивістю лише висококваліфікованих професіоналів. Це припущення певним чином перегукується зі ствердженням В. Сатріане про те, що метапам'ять можна формувати, адже з підвищенням кваліфікації та професіоналізму зростає також здатність індивіда до метапам'яті.

Це ствердження В. Ляудіс було підтверджено дослідником С. Кисіль, який, спираючись на результати власного експерименту, дійшов висновку, що здатність до метапам'яті залежить від професійного рівня індивіда. Крім того, науковець зазначає, що мисленнєві функції є лише одним із елементів системи пам'яті, які індивід запускає лише за умови, коли задача, яку потрібно вирішити, має високий рівень невизначеності [6]. Іншими словами, метапам'ять як рефлексивний процес відбувається постійно; фактично, індивід підлаштовує уже отримані знання для застосування у конкретній ситуації. Мислення ж є, по суті, виходом за рамки уже інформації, що існує, та розробкою нових стратегій поведінки, а отже, воно використовується індивідом лише в разі потреби, тобто за наявності дуже складних задач. У цьому контексті варто згадати слова іншого вітчизняного науковця, видатного дослідника Л. Виготського, який досліджував пам'ять задовго до того, як науковці зацікавилися її функціонуванням на мета-рівні. Учений зазначає, що «важно не *якої* пам'яттю обладає индивид, а *как* он ее использует» [1]. Дослідник був переконаним, що вміль та ціленаправлене керування власною пам'яттю може дати вищий ефект, аніж природні задатки пам'яті, які не розвиваються. Цю ідею можна співставити із аргументами вищезгаданих вітчизняних науковців про те, що індивід може частково управляти процесами метапам'яті, але не може вплинути на її наявність.

Відомий російський дослідник метакогніції, А. Карпов має дещо іншу позицію, вважаючи, що варто диференціювати практичне та теоретичне мислення. Так, науковець розрізняє два модули рефлексії: когнітивний (до якого належить теоретичне мислення) та регулятивний (до якого належить практичне мислення) [4]. Водночас, М. Холодна стверджує, що механізми метакогнітивної регуляції залежать від різних когнітивних стилів, тим самим вказуючи на нероздільність двох вищезгаданих модулів рефлексії [11]. Позиція М. Холодної узгоджується з думками, висловленими В. Ляудіс та С. Кисіль, адже вона вказує на необумовлений зовнішніми чинниками характер метапам'яті. Інший же дослідник, Є. Савін, висловлює ідею, що «знание о собственном знании выступает как важнейший регулятор познания» [10]. Науковець, чії роботи спрямовані на вивчення ранніх етапів розвитку метапам'яті та навичок роботи із нею, спирається на методи вивчення метакогніції Піаже, який вказував на важливість знання індивіда про можливість власного пізнання, що грало визначальну роль у розвитку метакогнітивних навичок у дітей.

Науковці когнітивної лабораторії МГУ ім. Ломоносова, зокрема А. Россохін, вважає, що варто відділити метакогнітивний підхід від рефлексії. Учений, який присвятив свою наукову діяльність дослідженням рефлексії у видозмінених станах свідомості, наголошує на тому, що «В исследованиях когнитивной и метакогнитивной психологии все функции рефлексии замещаются метакогнитивными процессами» [9]. І справді, таке ствердження дослідника не є безпідставним, адже у роботах вітчизняних науковців часто має місце подібне заміщення. Для прикладу, А. Карпов та І. Скитяєва у своїй спільній праці зазначають, що об'єктом рефлексії дуже часто є самі психічні стани індивіда, що дає змогу стверджувати, що у більшості випадків рефлексія набуває усіх атрибутів метакогнітивних процесів, які автори визначають як «состояния, содержание которого заключается в осознании и последующей возможности регуляции своих же собственных состояний» [5]. Таке заміщення, на думку автора, не лише витісняє рефлексію як вагому функцію саморегуляції, а й знецінює її зміст та сутність. Таким чином, А. Россохін доводить необхідність вивчення метакогнітивних процесів як таких, які відбуваються за рамками рефлексії, не допускаючи утотоження цих понять.

Цікавим доповненням до наявних теорій є ідея А. Карпова про те, що, окрім метакогнітивних, існує чимало інших метапроцесів. Зокрема, науковець виділяє метарегулятивні, метаемоційні та мета-

мотиваційні процеси [4]. Таким чином, науковець представляє новий рівень психологічної організації діяльності індивіда, метапроцесуальний рівень. У своїх дослідженнях науковцю вдалося синтезувати такі вагомі галузі сучасної психології, як психологію теорії діяльності та когнітивну психологію.

Варто зазначити, що дослідження А. Карпова у сфері метапам'яті мають неабияке значення для вітчизняної науки, адже учений не лише ґрунтовно аналізує праці видатних світових дослідників, але й впорядковує їх, структурує та інтегрує у вітчизняний науковий простір. Так, у спільній праці із І. Скитяєвою науковець розглядає вищезгадану метапізнавальну теорію Дж. Флейвела та Х. Уелмана, а також наводить схему структури метапам'яті, спираючись на теорію закордонних колег.

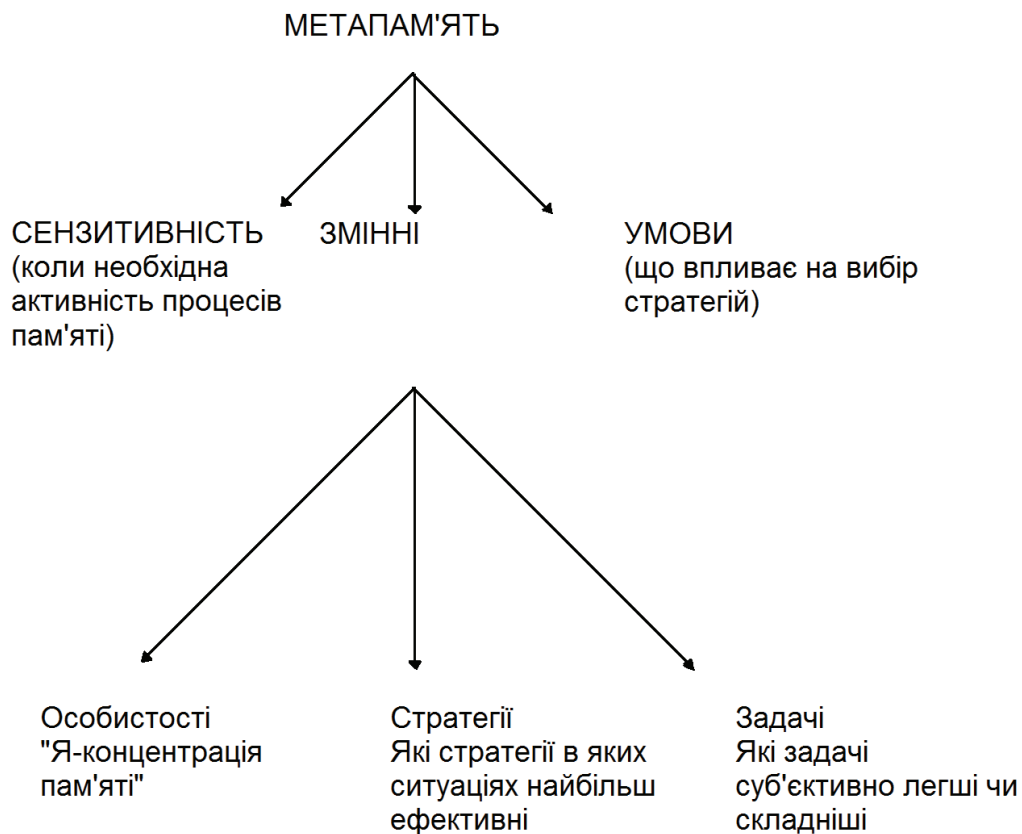


Рис. 1. Категорії метапам'яті (адаптов) [5]

Як бачимо, автори ілюструють категорії метапам'яті, запропоновані Флейвелом та Велманом, а також враховують три базові елементи категорії «змінні»: особистості, стратегії та задачі. Саме усвідомлення цих змінних забезпечує ефективне функціонування метапам'яті під час виконання комплексних когнітивних завдань, зокрема таких як розуміння, вивчення та відтворення текстових матеріалів.

Сучасний стан вивчення метакогніції і метапам'яті та обмеження досліджень, що існують. На сьогодні метапам'ять як основний процес метакогніції вивчається такими установами, як Міжнародна асоціація метакогніції (ІАМ), Американською психологічною асоціацією (АРА), а також у лабораторіях при Колумбійському та Варшавському університетах та у деяких інших закладах. На пострадянському просторі вивченням метапам'яті займаються Лабораторія когнітивних досліджень Томського національного університету, лабораторія когнітивної психології при Інституті психології ім. Костюка, у когнітивній лабораторії Національного університету «Острозька академія» та у інших закладах.

Однак, незважаючи на загальний стрімкий розвиток науки, існують певні спірні аспекти та проблеми у вивченні проблем метакогніції в загальному та метапам'яті конкретно. Так, А. Карпов зазначає, що проблема вітчизняних дослідників у тому, що процеси метакогніції вони вивчають як окремі, незалежні явища, тоді як жоден метакогнітивний процес не може існувати сам по собі. На думку дослідника, метапам'ять залежить від пам'яті та мислення, які, своєю чергою, залежать від когнітивних стилів та від низки інших чинників [4]. Саме тому метакогнітивний рівень не варто відділяти від інших рівнів психології, а метакогнітивні процеси необхідно вивчати в контексті складної системи людської психіки. Інший учений, П. Гальперин висловлює подібну думку, стверджуючи, що вивчення уваги (одного з ключових аспектів метапам'яті) як самостійного процесу є неможливим, адже увагу важко зафіксувати; вона швидше використовується для характеристики інших психічних процесів [2].

У своїй спільній праці дослідники А. Карпов та І. Скитяєва відзначають іншу наявну проблему у вивченні метапам'яті. Науковці вказують на методологічну обмеженість дослідників, яка зумовлена сумнівним рівнем точності та об'єктивності метакогнітивних суджень. Так, автори підкреслюють, що досі не визначено дієвого способу зафіксувати метакогнітивне судження досить точно, відрізняючи відчуття знання від ілюзії знання [5].

Як уже було згадано раніше у цій статті, інший дослідник, А. Россохін, порушує таку проблему як часте заміщення у дослідженнях рефлексивних процесів метакогнітивними. Науковець наполягає на тому, що ці два рівні необхідно диференціювати, адже при вищезгаданому заміщенні зникає особистісний характер рефлексії в цілому.

Серед інших проблем у дослідженні метакогніції та метапам'яті можна виділити проблему метакогнітивних стратегій. У той час, як більшість науковців вказують на необхідність обрання правильної метакогнітивної стратегії, опис хоча б однієї такої стратегії в науковій літературі практично відсутній. Також варто зазначити і про недостатню кількість емпіричних досліджень у галузі метапам'яті на вітчизняному просторі. Так, експериментальні дослідження науковців із закордону залишаються основним джерелом знання про механізм функціонування метапам'яті та метапам'яттєвих суджень.

У ключі вивчення метапам'яттєвих суджень ми можемо виділити таку проблему, як відсутність чіткої класифікації всіх наявних суджень. Наявні класифікації закордонних вчених відрізняються між собою, і жодну із них не можна вважати вичерпною, адже у сучасних дослідженнях науковці пропонують все нові судження та формулювання назв суджень. На цьому етапі вивчення метапам'яті, загальної класифікації усіх метапам'яттєвих суджень не існує. Іншою складністю є створення такої класифікації українською мовою зі збереженням значення та назв наявних метапам'яттєвих суджень.

Метакогнітивна психологія є досить молодою галуззю психології, чия методологічна та теоретична база знаходиться на етапі формування. Оскільки у процесі цього формування беруть участь науковці всього світу, існують певні розбіжності у їх підходах та поглядах. Проте, оскільки першими та найбільш вичерпними в галузі метакогніції та метапам'яті були теоретичні розробки американських вчених, їх здобутки слугують як основа для подальших досліджень науковців світу. Саме тому існує чимало спільних поглядів і підходів до вивчення метапізнавальних процесів у роботах американських, європейських та вітчизняних дослідників.

Варто також зазначити, що існує чимало недоліків на сучасному етапі вивчення метакогніції, серед них вивчення метакогнітивних процесів окремо від інших процесів психіки, відсутність чіткого опису метакогнітивних стратегій, відсутність єдиної класифікації метапам'яттєвих суджень тощо. Подальші дослідження проблем метакогніції та метапам'яті дозволить усунути наявні недоліки у дослідженнях, а також експериментально підтвердити чи заперечити ствердження певних науковців.

Література:

1. Выготский Л. С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка (стеногр. доклад на конф. работников вспомогательных школ) [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский // Литература и Жизнь. – Режим доступа : http://dugward.ru/library/vygotskiy/vygotskiy_k_voprosu_o_kompensatornyh.html.
2. Гальперин П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Доклады АПН РСФСР. – 1958. – № 3. – С. 534-541.
3. Карпов А. В. Закономерности взаимосвязи теоретического и практического мышления / А. В. Карпов // ЧФ: Балтийский Психолог. – 2009. – № 1. – С. 21–35.
4. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2004.
5. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : Институт психологии РАН, 2005.
6. Кисель С. Г. Значение реконструктивного мышления в профессиональном обучении / С. Г. Кисель // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць УПА. – 2005. – № 159. – С. 378.
7. Кисель С. Г. Реконструктивное мышление как фактор успешности профессионального обучения / С. Г. Кисель // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2006. – № 65. – С. 17–22.
8. Ляудис В. Я. Психологические проблемы развития памяти [Электронный ресурс] / В. Я. Ляудис // Psychology Online – 2009. – Режим доступа : <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1418.html>.
9. Россохин А. В. Рефлексия и внутренний диалог / А. В. Россохин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7. – № 2. – С. 84–85.
10. Савин Е. Ю. О некоторых направлениях изучения метакогнитивных процессов в психологии / Е. Ю. Савин // Психология когнитивных процессов: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции. – Смоленск : Универсум, 2005. – С. 1–4.
11. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума / Холодная М. А. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
12. Aristotle. [transl. Beare, J. I.] On Memory and Reminiscence [Электронный ресурс] / Aristotle // The University of Adelaide. – 2005. – Режим доступа : <http://ebooks.adelaide.edu.au/a/aristotle/memory/>.
13. Dunlosky J., Bjork R. Handbook of Metamemory and Memory / J. Dunlosky, R. Bjork. – New York : Psychology Press, 2008. – 481 p.

14. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry / J. H. Flavell // *Am Psychol.* – 1979. – № 34. – P. 906–911.
15. Paris S. G. Children's reading strategies, metacognition, and motivation / S. G. Paris, E. R. Oka, E. R. // *Developmental Review.* – 1986. – № 6. – P. 25–56.
16. Pinar W. F. What is curriculum theory? / W. F. Pinar. – New York : Routledge, 2011.
17. Schneider W. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education / W. Schneider // *Mind, Brain, and Education.* – 2008. – № 2 (3). – P. 114–121.
18. Schwartz B. Cue familiarity but not target retrievability enhances feeling-of-knowing judgments / B. Schwartz, J. Metcalfe // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* – 1992. – № 18 (5). – P. 1074–1083.
19. Verde M. F. Associative interference in recognition memory: A dual-process account / M. F. Verde // *Memory & Cognition.* – 2004. – № 32 (8). – P. 1273–1283.
20. Wahlheim Ch. Predicting memory performance under conditions of proactive interference: Immediate and delayed judgments of learning / Ch. Wahlheim // *Memory & Cognition.* – 2011. – № 39. – P. 827–838.
21. Waters H. S. Metacognition, strategy use and instruction / H. S Waters Schneider, W. – NY : The Guilford Press, 2010.
22. Wellman H. The origins of metacognition // Forrest-Pressley, D, MacKinnon, G & Waller, T (Eds) // *Metacognition, Cognition and Human Performance.* – 1985. – № 1. – P. 1–31.

УДК 81'23: [373.3.016:81'243] – 056.173

Г. В. Тригуб

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ЛІВОРУКИХ ДІТЕЙ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У статті досліджуються психологічні особливості мотивації ліворуких дітей молодшого шкільного віку до оволодіння іноземною мовою. Оволодіння іноземною мовою розглядається через особливості чуття мови, специфіку мовленнєво-мисленнєвої діяльності представленої поняттєвим мисленням, мовленнєвим розвитком загалом. Результати емпіричного дослідження проблеми дали змогу встановити особливості оволодіння іноземною мовою ліворукими дітьми відповідно до мотивації.

Ключові слова: метод, мотивація, мотив, особливість, кольорові картки, ліворукі діти, оволодіння іноземною мовою, чуття мови, поняттєве мислення, мовленнєвий розвиток, емпіричне дослідження.

В статье исследуются психологические особенности мотивации леворуких детей младшего школьного возраста к овладению иностранным языком. Овладение иностранным языком рассматривается через особенности чувства речи, специфику речевой и мыслительной деятельности представленной понятийным мышлением, речевым развитием в общем. Результаты эмпирического исследования проблемы дали возможность определить особенности овладения иностранным языком леворукими детьми относительно мотивации.

Ключевые слова: метод, мотивация, мотив, особенность, цветные карточки, леворукие дети, овладение иностранным языком, чувство языка, понятийное мышление, речевое развитие, эмпирическое исследование.

The article is devoted to the psychological peculiarities of the left-handed primary schoolchildren motivation to the foreign languages mastering.

Foreign language acquisition is studied through the peculiarities of language feeling, speech and mental activity, represented by conceptual thinking and speech development in general. The empirical results of the problem helped to determine the peculiarities of foreign language acquisition by left-handed junior schoolchildren in accordance with their motivation.

Keywords: method, motivation, motive, peculiarity, colour cards, left-handed children, foreign language acquisition, language feeling, conceptual thinking, speech development, empirical study.

У структурі навчальної діяльності виділяють такі компоненти, як мета (засвоєння певних знань, умінь, навичок), навчальні ситуації (завдання), навчальні дії та операції, контроль і оцінка, мотиви й форми спілкування учнів з учителем та між собою.

Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність дитини, її готовність до засвоєння знань. Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли учень починає діяти. Спонукальна (мотиваційна) складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви й сенси навчання. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби й мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Емоційне переживання пізнавальної потреби постає як інтерес.

Відповідно до ідей вітчизняної психології, мовлення визначається мотивом мовленнєвої діяльності, відповідною потребою, інтенцією та настановою. Відповідно до структури мовленнєвої діяльності, рівень автоматизованих мовленнєвих операцій, рівень усвідомлюваних мовленнєвих дій регулюється власними мотивами. На рівні мовленнєвої діяльності загалом виникає смислоутворювальний мотив, який зумовлює мовленнєву діяльність заради неї самої у різних життєвих ситуацій молодшого школяра. Попри значний інтерес до мотивації мовленнєвої діяльності особистості, особливості мотивів мовленнєвого розвитку молодших школярів, зокрема відповідно до мануальної моторної міжпівкульової асиметрії, протягом довгого часу залишалися поза увагою вчених. Водночас, активізація нейропсихологічних досліджень із проблеми оволодіння іноземною мовою робить проблему значущою в прикладному і теоретичному аспектах, а також надає їй актуальності.

Важливість психічних станів і властивостей для реалізації будь-якої діяльності, мовленнєвої зокрема, зумовила необхідність діагностики мотиваційних особливостей молодших школярів. Серед важливих проблем дослідження оволодіння іноземною мовою дітьми і дорослими особливої значущості набувають питання щодо когнітивної основи, від якої залежить ефективність процесу оволодіння. Ця основа представлена конструктами, інтеріоризована природа яких ускладнює їх експериментально-діагностичне вивчення. До таких конструктів, за Л. Засекіною [2], належать мовленнєва організація, мовленнєвий досвід, чуття мови. Під час оволодіння будь-якою мовою (рідною чи іноземною) саме

чуття мови набуває неабиякої значущості, адже нестача аналітико-синтетичних операцій як способу оволодіння поняттєвим мисленням на основі узагальнення і абстрагування, підносить важливість інтуїтивного шляху опанування іншомовним мовленням ліворукими дітьми.

Дослідження чуття мови в контексті оволодіння іноземною мовою зіставляються з важливою ідеєю, висловленою вітчизняними вченими, про спільні мовленнєво-мисленнєві механізми опанування рідною та іноземною мовами. Відтак, для дослідження індивідуальних особливостей оволодіння іноземною мовою ліворукими молодшими школярами, потрібно встановити закономірності їхньої мовленнєво-мисленнєвої діяльності загалом. Однією з таких закономірностей, на наш погляд, є чуття мови, яке з одного боку, характеризує зв'язок мислення і мовлення особистості, а з іншого – слугує важливою передумовою оволодіння іноземною мовою.

Основна мета цієї праці – емпіричне вивчення мотивації та потреб мовленнєвого розвитку ліворуких молодших школярів.

Для вивчення мотивації мовленнєвого розвитку ліворуких молодших школярів у контексті ефективного оволодіння іноземною мовою використовувався «Тест кольорових виборів» Л. Собчик. Тест представлений у діагностичному практикумі Л. Терлецької [7] для діагностики мотивації мовлення дітей молодшого шкільного віку.

Для обладнання застосовувався роздатковий матеріал – 8 кольорових карток з тесту М. Люшера для індивідуальної роботи. Дитині надавалася така інструкція: «Перед тобою 8 кольорових карток. Обери з них ту, яка тобі найбільше сподобалася за кольором. Тепер відкладемо її. Знову обери ту, яка тобі найбільше сподобалася. І так далі, доки не залишиться жодної картки». Відповідно до того, які картки опинилися на перших місцях, робилися узагальнення щодо провідного мотиву, типу реагування і позиції, провідних емоцій і потреб особистості.

Емпірично-діагностичне вивчення мотивації мовлення здійснювалося у двох вибірках – праворуких і ліворуких дітей, кількістю відповідно 180 та 24 особи. Відсотковий розподіл колірних ставлень праворуких і ліворуких дітей подано в таблиці 1.

Таблиця 1
Відсотковий розподіл колірних ставлень праворуких і ліворуких дітей

Колір	Мотиваційні характеристики	Відсоток праворуких дітей, обравши колір	Відсоток ліворуких дітей, обравши колір
Червоний	Тип реагування: лідерство, провідний мотив: досягнення успіху, провідна емоція: агресивність, позиція: мужність; потреба: досягнення, влада, висока пошукова активність, цілеспрямованість.	11,1%	16,7%
Синій	Тип реагування: сенситивність, потреба в розумінні; мотив: прагнення уникати невдачі; емоція: песимістичність; позиція: жіночість, потреба у прихильності, комфортності, захисті.	4,4%	0,0%
Зелений	Тип реагування: опірність, наполегливість; мотив: утримання позицій; позиція: зрілість; потреба в утриманні власної позиції, агресивність захисного характеру.	14,4%	0,0%
Жовтий	Тип реагування: спонтанність, нестійкість інтересів, мотив: емоційна втягненість; емоції: оптимістичність; позиція: інфантилізм; потреба в соціальній активності, емоційній втягненості, спілкуванні, яскравих переживаннях.	30,0%	4,2%
Фіолетовий	Потреба у відході від реальної дійсності, ірраціональність, суб'єктивізм, індивідуалістичність, емоційна незрілість.	26,1%	58,3%
Сірий	Потреба у спокої, відпочинку, пасивність.	3,9%	0,0%
Коричневий	Потреба у послабленні тривоги, прагнення до психологічного і фізичного комфорту.	1,7%	0,0%
Чорний	Потреба у незалежності через протест, негативізм у ставленні до авторитетів, опору ззовні.	8,4%	20,8%

Як видно з таблиці, існують відмінності у розподілі колірних ставлень молодших школярів відповідно до ведучої руки. Так, у вибірці дітей із ведучою правою рукою найпоширенішим є вибір жовтого кольору. Цей колір характеризує мотивацію цих дітей як таку, що виражає нестійкість і спонтанність інтересів, емоційність, оптимістичність, певний інфантилізм, а також потребу у значній соціальній активності.

Соціальна активність є гарним підґрунтям для розвитку іншомовного мовлення учнів, адже вона часто виражається у комунікативній діяльності, яка потребує розвинених мовленнєвих дій. Такі мотиваційні характеристики цих дітей зіставляються із даними у віковій психології щодо характеру і

темпераменту молодших школярів, яким притаманна імпульсивність, емоційна стабільність, упертість, недостатній розвиток вольової регуляції.

У ліворуких дітей найпоширенішим кольором є фіолетовий, який виражає такі мотиваційні особливості, як потребу у відході від реальної дійсності у світ мрій і власних думок, ірраціональність, суб'єктивізм, індивідуалістичність та емоційна незрілість. Такі особливості, на наш погляд, пов'язані із домінування правопівкульової діяльності мозку цих дітей. Враховуючи ці особливості мотиваційної сфери, потрібно побудувати таким чином оволодіння іноземною мовою, щоб цей процес супроводжувався позитивною емоційною насиченістю і давав змогу реалізувати індивідуальність кожної дитини.

Як свідчать дослідження О. О. Леонтьєва [4; 5], оволодіння іноземною мовою ґрунтується на загальних закономірностях мовленнєво-мисленнєвої діяльності та рівні мовленнєвого розвитку загалом. До найважливіших аспектів мовленнєво-мисленнєвої діяльності, які повною мірою визначають особливості оволодіння іноземною мовою, на наш погляд, окрім чуття мови, належать поняттєве мислення та мовленнєвий розвиток. Рівень сформованості вищезазначених конструктів визначають ефективність оволодіння мовою, як рідною, так і іноземною.

Для встановлення особливостей рівня мовленнєвого розвитку, поняттєвого мислення та чуття мови ліворуких і праворуких дітей відповідно до мотиваційних особливостей було здійснено їх ґрунтовний аналіз з урахуванням колірних ставлень. Для статистичної обробки даних ми використали непараметричний метод порівняння незалежних вибірок із допомогою критерію Н-Краскала-Уоллеса. Визначені рангові статистики відповідно до кожного показника мовленнєво-мисленнєвої діяльності подано у таблицях 2, 3, 4. Провідними особливостями мовленнєво-мисленнєвої діяльності є парадигматичні реакції (як показник чуття мови – рівня сформованості інтуїтивно-почуттєвого відображення дійсності для встановлення візуальних, функціональних відношень між різними фрагментами дійсності), центральні реакції (як показник рівня володіння мовою).

Таблиця 2
Рангові статистики парадигматичних реакцій (чуття мови)
для груп із різними колірними ставленнями

№ з/п	Групи з різними колірними ставленнями	Середні ранги парадигматичних реакцій
1	Сірий колір	142,50
2	Червоний колір	135,29
3	Жовтий колір	114,75
4	Зелений колір	104,08
5	Чорний	91,86
6	Фіолетовий	90,98
7	Коричневий	59,00
8	Синій	12,50

Таким чином, найкращим ґрунтом для зростання парадигматичних реакцій як основи для чуття мови й розвитку поняттєвого мислення особистості, є такі мотиваційні особливості: потреба у спокої, мисленнєвій поміркованості, емоційній зваженості. Гарним також підґрунтям є мотиваційні особливості, спрямовані на досягнення успіху, відповідно самоствердження, лідерства, високої пошукової активності. Інакше кажучи, сформоване чуття мови, з одного боку, виражене в рефлексивності як унікальні надлишкової імпульсивності при породженні мовної асоціації на різні фрагменти навколишньої дійсності, а з іншого боку, активності, мовленнєво-мисленнєвої активності зокрема.

Жовтий колір, який є найпоширенішим у вибірці праворуких дітей і означає нестійкість і спонтанність інтересів, оптимістичність, соціальну активність також супроводжується високими показниками парадигматичних реакцій, що створює сприятливі умови для оволодіння іноземною мовою. Фіолетовий колір, який є найпоширенішим серед ліворуких дітей, має низькі рангові показники, що підтверджує нашу думку про необхідність створення психолого-педагогічних умов для оволодіння іноземною мовою ліворукими дітьми.

Іншим проявом чуття мови, як зазначалося вище, є сформованість центральних асоціативних реакцій. Центральні реакції як вид логічних асоціацій, на протигагу периферійним, свідчать про конкретні особливості мовленнєво-мисленнєвої діяльності. До таких особливостей належить, по-перше, чуття мови як інтуїтивна основа мовної компетентності, а по-друге, знання лексичної будови мови, які дають змогу встановлювати різні семантичні відтінки слів. Для вивчення чуття мови дітей відповідно до між-

півкульової спеціалізації було використано асоціативний експеримент. Дітям пропонувалося 10 слів-стимулів: огірок, город, учитель, квітка, рукавичка, темний, годинник, машина, стіл, стілець, на які вони повинні були дати першу асоціацію, що спадає на думку. Кожна відповідь-реакція аналізувалася за двома параметрами: граматична – синтагматична/парадигматична реакція; а також логічна – центральна/периферійна реакції. Збільшення парадигматичних реакцій свідчить про розвиток поняттєвого мислення, тоді як домінування синтагматичних – про комплексність і синкретичність мисленнєвих операцій. Переважання центральних реакцій свідчить про знання мови, тоді як зростання периферійних реакцій – про низький рівень знань семантики мови.

Рангові статистики відповідно до центральних реакцій подано у таблиці 3.

Таблиця 3
Рангові статистики центральних реакцій (чуття мови) для груп із різними колірними ставленнями

№ з/п	Групи з різними колірними ставленнями	Середні ранги парадигматичних реакцій
1	Сірий колір	168,50
2	Червоний колір	127,94
3	Зелений колір	121,83
4	Чорний колір	118,18
5	Жовтий колір	110,99
6	Фіолетовий	76,69
7	Коричневий – Синій	69,50

Результати рангових статистик також засвідчують найвищу сформованість центральних реакцій як прояву чуття мови у вибірці із домінуванням сірого кольору.

За М. Люшером, сірий колір обирається тими людьми, які хочуть уникнути надлишкового емоційного збудження. Можна припустити, що саме емоційна витриманість слугує гарним підґрунтям для ефективної аналітико-синтетичної діяльності. Окрім цього, сірий колір виражає прагнення до стабілізації, потребу в інтеграції у групу, що також зумовлює комунікативну активність особистості. Жовтий колір має нижчі рангові значення центральних реакцій порівняно з парадигматичними реакціями, що пов'язано очевидно із надлишковою імпульсивністю та активністю у породженні асоціацій. Ще нижчі показники парадигматичних реакцій притаманні групі з домінуванням фіолетового кольору. Саме цей колір є найбільш поширеним у вибірці ліворуких дітей та супроводжується сенсibilізацією, підвищеною чутливістю, прагненням до ототожнення себе із прекрасним.

За Л. Виготським, вивчення мовленнєвої діяльності з необхідністю передбачає занурення у процеси мислення, адже думка і слово – взаємопов'язані. Рівень розвитку мовленнєвої діяльності неодмінно реалізується в основній її формі – поняттєвому мисленні, таким чином, у фокус уваги потрапила мовленнєво-мисленнєва діяльність загалом.

Для визначення розвитку поняттєвого мислення молодшим школярам пропонувалася методика «Виключення зайвого», яка охоплює 10 груп понять. У кожній групі одне поняття є зайвим відповідно до видо-родових зв'язків. Кожна правильна відповідь оцінюється 1 балом, таким чином, максимальна кількість балів, що означає сформованість поняттєвого мислення – 10. Дітям пропонувалися такі групи понять: тюльпан, лілія, квасоля, ромашка, фіалка; ріка, озеро, море, міст, ставок; лялька, скакалка; пісок, м'яч, дзига; стіл, килим, крісло, ліжко, табуретка; тополя, береза, ліщина, липа, осика; курка, півень, орел, гусак, індик; коло, трикутник, чотирикутник, указівка, квадрат; Сашко, Вася, Стас, Петров, Коля; число, ділення, додавання, віднімання, множення; веселий, швидкий, смутний, смачний, обережний [7].

Рангові статистики відповідно до сформованості поняттєвого мислення подано у таблиці 4.

Таблиця 4
Рангові статистики показників поняттєвого мислення для груп з різними колірними ставленнями

№ з/п	Групи з різними колірними ставленнями	Середні ранги парадигматичних реакцій
1	Сірий колір	161,50
2-3	Червоний та зелений кольори	132,50

4	Жовтий колір	108,56
5	Фіолетовий колір	92,42
6-7	Коричневий та синій кольори	74,56
8	Чорний колір	55,73

Як і в попередніх показниках мовленнєво-мисленнєвої діяльності, найвищий рівень поняттєвого мислення притаманний дітям із домінуванням ставлення до сірого кольору. Досить сформованим є поняттєве мислення із домінуванням жовтого кольору, яке притаманне праворуким дітям. Рівень сформованості поняттєвого мислення із вибором фіолетового кольору, що характерне для ліворуких дітей, не є сприятливим для розвитку поняттєвого мислення.

Мовленнєвий розвиток є основою для ефективного оволодіння іноземною мовою. Адже остання розглядається як опанування певним видом мовленнєвої діяльності. Володіння мовленням рідною мовою є важливою зоною найближчого розвитку, яка визначає напрям мовленнєвого розвитку дитини загалом та розвиток іншомовного мовлення зокрема. Для визначення мовленнєвого розвитку дітей молодших школярів була використана методика Г. Еббінгауза, яка представлена у вигляді тексту із 13 пропущеними словами. Методика подана українською мовою та адаптована для віку молодшого школяра Л. Терлецькою [7]. Кожне правильно вставлене слово дорівнює одному балові, максимальна кількість балів – 13.

Статистично значущі відмінності між показниками поняттєвого мислення ліворуких і праворуких дітей встановлювалися з допомогою критерію χ^2 -Манна-Уїтні для незалежних вибірок.

Рангові статистики відповідно до сформованості мовленнєвого розвитку подано у таблиці 5.

Таблиця 5
Рангові статистики показників рівня мовленнєвого розвитку
для груп з різними колірними ставленнями

№ з/п	Групи з різними колірними ставленнями	Середні ранги парадигматичних реакцій
1-2-3	Сірий, синій, коричневий	140,50
4	Жовтий колір	115,82
5	Фіолетовий колір	111,42
6	Зелений колір	107,69
6-7	Чорний колір	67,70
8	Червоний колір	63,58

Найвищі показники рівня мовленнєвого розвитку притаманні групам із сірим, коричневим та синім кольорами. Група із переважним вибором коричневого кольору характеризується такими мотиваційними особливостями, як потреба у послабленні тривоги, прагнення до психологічного і фізичного комфорту, який очевидно досягається в результаті задоволення комунікативних потреб зокрема.

Синій колір супроводжується такими особливостями, як сенситивність та потреба в спілкуванні, прагнення уникати невдачі, необхідність у психологічному комфорті та прихильності. Таким чином, рівень мовленнєвого розвитку супроводжується прагненням до отримання фізичного і психологічного задоволення. Для отримання цього задоволення дітям важливо реалізовувати свої мовленнєві мотиви та інтенції.

Результати емпіричного дослідження мовленнєво-мисленнєвої діяльності молодших школярів відповідно до їхніх мотивів і потреб дають змогу зробити висновки про те, що мотивація праворуких дітей, яка вирізняється соціальною активністю і комунікабельністю, є більш сприятливою для оволодіння іноземною мовою порівняно з ліворукими дітьми. Це свідчить про необхідність створення відповідних психологічних умов для ефективного оволодіння іноземною мовою ліворукими молодшими школярами.

Література:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь : [психол. исслед.]. Психика, сознание, бессознательное / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с. – (Собрание трудов).
2. Засєкіна Л. В. Чуття мови як важливий психолінгвістичний феномен // Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» / гол. ред. О. О. Сєліванова]. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. – Вип. 4. – С. 43–51.

3. Калмикова Л.О. Психолінгвістичні принципи розвитку мовленнєвої діяльності в старших дошкільників / Л. О. Калмикова // Психолінгвістика : [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» / гол. ред. О. О. Селіванова. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. – Вип. 4. – С. 51–56.
4. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 288 с.
5. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. / А. А. Леонтьев ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Воронеж : Моск. психолого-социальный институт : МОДЭК, 2001. – 448 с. – (Психологи отечества).
6. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – М. : Из-во Моск. Ун-та, 1969. – 504 с.
7. Терлецька Л. Г. Психодіагностика розвитку від року до десяти / Л. Г. Терлецька. – К. : Главник, 2008. – 192 с. (Серія «Психол. інструментарій»)

УДК 378.147:811.111

Ю. І. Трикашна

ВІДБІР АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті пропонуються та обґрунтовуються критерії відбору автентичних художніх фільмів для формування англомовної соціокультурної компетентності майбутніх філологів.

Ключові слова: критерії відбору, автентичний художній фільм, соціокультурна інформація.

В статье предлагаются и обосновываются критерии отбора аутентичных художественных фильмов на английском языке для формирования социокультурной компетентности будущих филологов.

Ключевые слова: критерии отбора, аутентичный художественный фильм, социокультурная информация.

The paper highlights the suggested criteria for selection authentic English-language feature films to form sociocultural competence of prospective philologists.

Key words: criteria for selection, authentic feature film, sociocultural information.

Вимогою сьогодення є орієнтація сучасної іншомовної освіти на участь випускників вищів у діалозі культур, представники яких прагнуть взаєморозуміння та толерантного ставлення під час спілкування. Однією з можливостей входження в соціокультурний (СК) простір та пізнання іншомовної діяльності країни, мова якої вивчається, є використання автентичних художніх фільмів (АХФ) на заняттях з англійської мови, зокрема, у вищій мовній школі. Під АХФ, услід за О. С. Конотоп, ми розуміємо художній фільм, виготовлений носіями мови для носіїв мови, що являє собою джерело аудіовізуальної інформації, яке є достатньо достовірним у вербальному та невербальному аспектах; автентичність стосується тексту сценарію, параметрів мовлення акторів, невербального компонента [6, с. 56]. АХФ є твором мистецтва, який з його захоплюючим сюжетом і безліччю сюжетних ліній, блискучою грою акторів, яскравим зображенням, неймовірними спецефектами, музичним супроводом і зразковою англійською мовою не може залишити студентів-глядачів байдужими.

Аналіз останніх досліджень властивостей АХФ свідчить про успішне застосування цього виду відеофонограми у навчальному процесі з іноземних мов (ІМ) з різною метою та для різних ступенів навчання, що й відображається у низці наукових робіт (Н. І. Бичкова, І. О. Ісенко, С. І. Кіржнер, О. С. Конотоп, О. В. Кочукова, Т. С. Малишева, В. С. Пашук, І. В. Терехов, О. Б. Фрайфельд, Т. О. Яхнюк). Аспекти використання АХФ з метою формування соціокультурної компетентності (СКК), однак, недостатньо вивчені та втілені у практику. Розробці ефективної методики роботи з ними повинен передувати ретельний і виважений відбір навчальних матеріалів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні критеріїв відбору АХФ для формування СКК майбутніх філологів.

У методиці викладання ІМ науковцями вже накопичено певний досвід з проблеми відбору автентичного відеоматеріалу. Найбільш поширеними критеріями є наявність СК інформації, відповідність програмам навчання, урахування інтересів студентів, а також вокабуляру фільму та лексику тих, хто навчається, актуальність, жанрова різноманітність (Н. І. Бичкова, О. С. Конотоп, В. С. Пашук, М. В. Плеханова та ін.) Окрім перелічених загальноприйнятих критеріїв, слухними є й більш специфічні критерії відбору, визначені Т. П. Леонтьєвою, а саме: відображення культурного та мовного різноманіття країни, мова якої вивчається; наявність протилежних поглядів на той чи інший феномен культури з метою їх критичного осмислення; врахування емоційного впливу конкретного факту культури на особистість [8, с. 82]. О. В. Кочукова, яка розглядає АХФ як одну з форм дискурсу, своєю чергою, наголошує на необхідності враховувати при навчанні мови та культури етнічні, політичні, соціально-побутові та вікові соціокультурні конфлікти [7].

Беручи до уваги вже наявні здобутки методистів з цієї проблеми, констатуємо, що відбір АХФ для формування СКК потребує подальшого вивчення, а його критерії – конкретизації відповідно до мети нашого дослідження.

Ступенем навчання у мовній вищій школі найбільш придатним для формування СКК за допомогою АХФ нами обрано другий курс. Ми виходили з того, що у студентів-другокурсників, з одного боку, вже сформована більшість основних мовних навичок та мовленнєвих вмінь на рівні В2. З іншого боку, на думку С. В. Беляєвої, яку ми підтримуємо, саме на ньому під час більш інтенсивного створення бази для вільного опанування студентами ІМ і починається системне оволодіння іншомовною культурою [1].

Своєрідною константою, з оглядом на яку має здійснюватися відбір АХФ, ми вважаємо систему мотивів, настанов, інтересів та потреб студентів другого року навчання, їх вікових та індивідуально-психологічних особливостей. Саме знання цієї системи дозволяє проектувати ступінь та якість відгуку студентів-глядачів на різні АХФ та відбирати такі, що у найкращий спосіб здатні вразити 18–19-річних та надихнути їх на засвоєння іншомовної культури.

Зазначимо, що, говорячи про АХФ як засіб навчання ІМ, ми розглядаємо його, передусім, як витвір кіномистецтва, який характеризується захоплюючим сюжетом із безліччю сюжетних ліній, блискучою грою акторів, яскравим зображенням, неймовірними спецефектами, музичним супроводом і, насамкінець, зразковою англійською мовою.

З урахуванням усього вищезазначеного задля відбору АХФ з метою формування СКК студентів ІІ курсу мовного ВНЗ пропонуємо виділити дві групи критеріїв:

I – критерії врахування властивостей фільму як цілісного художнього твору,

II – критерії, пов'язані з дидактичною цінністю АХФ. Розглянемо виділені критерії детальніше.

До **I групи критеріїв** ми зараховуємо такі критерії, як: 1) урахування соціокультурного потенціалу АХФ; 2) критерій естетичної цінності АХФ; 3) критерій ступеня морально-етичного впливу АХФ на глядача; 4) критерій жанрової належності АХФ.

Найбільш визначальним критерієм відбору АХФ в межах нашого дослідження є урахування **соціокультурного потенціалу**. АХФ є надзвичайно цінним соціокультурним «навчальним посібником», що наочно представляє соціокультурну реальність, контекст і ситуацію спілкування у вербальному та невербальному планах вираження; він дозволяє формувати у студентів стійкі асоціації певного ситуативного контексту з очікуваною вербальною та невербальною поведінкою [5, с. 79].

Визначаючи, яка саме СК інформація може бути представлена у фільмах, варто взяти до уваги й типи такої інформації, які запропоновані Л.П. Смеляковою у дослідженні відбору художніх друкованих творів для навчання у мовній вищій школі [10, с. 32-44]. Дослідниця умовно поділяє СК інформацію на національно-специфічну та історико-культурну. Національно-специфічна інформація відображається у природних особливостях країни, мова якої вивчається, національному характері, цінностях, гуморі та духовній культурі нації. Історико-культурну інформацію можна почерпнути, дивлячись, як зображені соціальні класи суспільства та стосунки між ними, сфери суспільного життя суспільства, політичні, культурні та історичні діячі, які символізують певну добу країни, а також простір, який має асоціативну природу.

Що стосується СК інформації, представленої у фільмі, то вона сприймається через два канали – аудитивний та візуальний і розподіляється на: а) лінгвістичну (реалії, конотативна лексика, фонові лексика, фразеологізми, афоризми, діалектизми, сленг, формули мовленнєвого етикету); б) паралінгвістичну (вираз обличчя, поза, міміка, жести, поведінка, інтонація голосу, паузи, зітхання, музика, шуми, звуки); в) екстралінгвістичну (зображення предметів, оточення, середовища, зображення людей [12, с. 48]. СК інформація може бути представлена як експліцитно, так і імпліцитно. Події, зображені експліцитно, повинні спонукати студентів до критичного мислення, аналізу поведінки представників іншомовної культури, пояснення свого ставлення до певних ситуацій та явищ, що сприятиме усвідомленню імпліцитного смислу СК інформації.

Отже, ми можемо говорити про наявний СК потенціал у АХФ, якщо останній насичений СК інформацією (національно-специфічною та історико-культурною; лінгвістичною, паралінгвістичною та екстралінгвістичною, висловленими експліцитно або імпліцитно). У цьому випадку АХФ здатний, за виразом В. В. Сафонові (1996), зробити певний внесок до пізнання країни та її народу.

Виходячи з нашого розуміння АХФ як витвору мистецтва, наступним за вагомістю критерієм відбору ми вважаємо критерій **естетичної цінності фільмів**. Естетична потреба в отриманні насолоди від кіномистецтва є домінуючою серед мотивів, що спонукають освічену людину до перегляду художніх фільмів. Як свідчить наш досвід проведення занять відеоклубу протягом кількох років, студенти не є в цьому винятком: вони зазвичай звертають увагу на вміння режисера до дрібниць передати «аромат» певної епохи через майстерно зняті сцени, динамічно і яскраво передані події, яскраве зображення і неповторний музичний супровід, а також гру популярних акторів. Тому, згідно із зазначеним критерієм, відбираючи АХФ задля формування СКК за його допомогою, необхідно спиратися як на особисті естетичні враження від фільму, так і враховувати враження інших, тобто наявність у фільму, акторів та режисера нагород, позитивної критики тощо.

Ще одним із важливих критеріїв є урахування ступеня **морально-етичного впливу АХФ** на студента. Його ми пропонуємо, виходячи з постулату, що будь-який АХФ віддзеркалює моральні цінності суспільства країни виучуваної мови. Художнє зображення на екрані ситуацій морально-етичного характеру стимулює студентів-глядачів до аналізу та інтерпретації змісту фільму та сприяє покращенню уяви студентів про моральне обличчя як окремих індивідів, так і нації в цілому.

Вплив мистецтва кіно на світогляд глядачів, зокрема молоді, є загальновідомим. Перебуваючи в умовній кіноситуації, студентська молодь стає активним учасником подій, що відбуваються на екрані,

отождожуючи себе з героями. Вчинки й поведінка героїв фільму – представників іншої культури – спонукають до формування власних суджень, свого бачення проблем, які порушуються, а моральні й духовні цінності героїв набувають особистісного змісту для студентів-глядачів, закладають основу їх ціннісної системи [11, с. 18].

З оглядом на зазначене, відбираючи АХФ, вважаємо за необхідне, з одного боку, враховувати наявність відображення у фільмі ставлень, цінностей тощо, властивих членам цього суспільства, та, з іншого – обмежувати або виключати зустріч з такими з них, що можуть мати негативні наслідки на систему цінностей, яка формується у другокурсників.

Отже, за нашим переконанням, фільми, що демонструються з дидактичною метою, повинні сприяти вихованню високої моральної культури, адже при вихованні людини моральна освіта займає найголовніше місце. Потрібно оминати фільми аморального характеру, які містять сцени насилля, агресивності та жорстокості. Визнаємо, що серед продукції сучасної кіноіндустрії знайти фільми, які б повністю виключали відверті сцени, що зображають статеві стосунки, містять лайку тощо, знайти досить складно, але можливо.

Не менш важливим критерієм під час відбору АХФ є **критерій жанрової належності**. Спираючись на власний досвід, можемо підкреслити, що серед жанрового різноманіття АХФ (комедій, романтичних комедій, історичних фільмів, детективів, трилерів, фантастичних фільмів та деяких інших специфічних жанрів) студентам II курсу до вподоби молодіжні романтичні комедії, які покращують настрої і роблять процес сприйняття фільму невимушеним. Але не лише комедії привертають увагу студентів II курсу. Фільми, які характеризуються цікавим сюжетом, захоплюючим перебігом подій, фільми, які відображають проблеми сучасної молоді та події, цікаві за історичною значущістю, також не залишають студентів байдужими, а тому можуть бути рекомендовані для перегляду.

Перейдемо до розгляду **II групи критеріїв**, пов'язаних з дидактичною цінністю АХФ. До них належать: 1) відповідність змістовно-лінгвістичних характеристик фільму тематиці та рівню володіння ІМ, зазначеними у Програмі; 2) критерій урахування мотиваційного потенціалу; 3) критерій новизни та інформаційної цінності.

Перший із зазначених критеріїв, який зазвичай формулюється як «відповідність програмним вимогам», традиційно вважається одним з найголовніших при відборі навчального матеріалу для побудови тієї чи іншої методики. У нашому випадку його формулювання дійшло певної зміни, що зумовлено характеристиками власне навчального матеріалу – АХФ – і звучить як **критерій відповідності змістовно-лінгвістичних характеристик фільму тематиці та рівню володіння ІМ, зазначеними у Програмі**. Наведемо спочатку вимоги Програми до рівня володіння другокурсниками англійською мовою та прокоментуємо їх.

Згідно з чинною Програмою [9], на II курсі навчання англійської мови проводиться у межах таких тем, як «Choosing a Career»; «A Question of Health»; «Leisure and Sports»; «On the Move»; «Britain and the British»; «Ukraine and the Ukrainians»; «Theatre». Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (2003), на основі яких побудована згадана Програма, при роботі з аутентичними матеріалами студенти II курсу мовного ВНЗ (рівень B2) поряд з умінням «розуміти документальні фільми, інтерв'ю і ток-шоу в прямому ефірі» повинні вміти «розуміти більшість фільмів на британському варіанті англійської мови» [4, с. 71].

Виходячи з цих вимог, відібрані АХФ повинні відповідати віковим особливостям та мовленнєвому досвіду студентів в рідній та іноземній мовах. Відповідність тематиці, що вивчається, передбачає знайомство студентів як з основними концептами, які входять до тематичного поля, так і лексичними одиницями, що експлікують їх та інші концепти, пов'язані з ними. Знайомство з концептами справді поглиблює і розширює фонові знання та світогляд студентів. Мовлення носіїв мови, однак, не може обмежуватися визначеним програмою лексиконом навіть у середині певного тематичного поля, така відповідність можлива лише у спеціально створених навчальних фільмах. Таким чином, жодний АХФ, на нашу думку, не може цілком і повністю задовольнити відповідність вимогам програми. Теж саме та за таких саме причин можна зауважити і про відповідність лінгвістичного змісту фільмів рівню володіння іншомовною компетентністю студентів II курсу.

Якщо з наведеної точки зору відповідність програмним вимогам є лише частковою, то вимозі щодо розуміння фільмів з британським варіантом англійської мови, що висувається ЗЄР, задовольнити можна. Тому при відборі АХФ слід надавати перевагу роботам саме британських кіномитців, або, щонайменше, фільмам за участю британських акторів, які у мовленні використовують вимову, наближену до стандартної, тобто у нормальному темпі та без схилу до діалектної.

Зауважимо також, що головним у пошуках АХФ, що передбачений для формування СКК, є не стільки його аудитивна, скільки візуальна (пара- та екстралінгвістична) зрозумілість.

Наступним критерієм є **урахування мотиваційного потенціалу АХФ**. Оволодіння ІМ за межами природного мовного середовища є досить складним завданням, яке не можна реалізувати повною мі-

рою. АХФ є одним із найбільш вдалих допоміжних засобів навчання, які наочно демонструють реальне спілкування представників іншомовного середовища в різних соціокультурних ситуаціях, вдало втілених зірками кінематографу, що значно підвищує мотивацію студентів до вивчення ІМ.

Згідно з критерієм **новизни й інформаційної цінності**, АХФ повинен відповідати потребам сучасності, професійним інтересам студентів, містити актуальну й змістовну інформацію, надавати нові знання, які б студенти, майбутні філологи, змогли застосувати, спілкуючись з іноземцями. Але не потрібно ігнорувати фільми історичного характеру, адже вони віддзеркалюють епоху, показують, якою була культура в минулому, як вона розвивалась і стала такою, якою ми її спостерігаємо зараз.

Насамкінець, зробимо зауваження щодо тривалості АХФ і способу його пред'явлення в аудиторії. Дискусія щодо того, як демонструвати фільм – цілісно чи фрагментарно, триває впродовж тривалого часу і не припиняється й досі. Ми дотримуємося думки Н. І. Бичкової в тому, що робота з фільмом потребує цілісно-частково-цілісного підходу [3, с. 40]. А відтак, не висуваємо окремих критеріїв до вибору власне фільмів за їх тривалістю, ані до фрагментів з фільму, окрім того, що фрагмент повинен демонструвати закінчений епізод, який би ніс певне соціокультурне навантаження.

Література:

1. Беляева С. В. Система взаємозв'язанного обучения иностранному языку и соответствующей культуре студентов II курса языкового вуза (на примере французского языка) : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Беляева. – Улан Удэ, 2007. – 28 с.
2. Бичкова Н. І. Основи використання фонограми та відеофонограми для навчання іноземних мов : [монографія] / Н. І. Бичкова. – К.: Віпол, 1999. – Ч. I. – 107 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Исенко И. А. Использование испанских аутентичных фильмов для формирования социолингвистической компетенции / И. А. Исенко // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 78–83.
5. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02. / Олена Сергіївна Конотоп. – К., 2010. – 24 с.
6. Кочукова О. В. Обучение пониманию социокультурного содержания иноязычного дискурса художественных видеополфильмов : Языковой вуз, английский язык : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Кочукова. – Тамбов, 2004. – 198 с.
7. Леонтьева Т. П. Видеотехнологии в процессе подготовки студентов языкового вуза к межкультурному общению / Т. П. Леонтьева // Язык и культура. – 2008. – № 4. – С. 81–88.
8. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (пятирічний курс навчання): Проект / колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – Київ. держ. лінгв. ун-т. – К. : Британська рада, 2001. – 245 с.
9. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе / Теория и практика отбора : [монография] / Л. П. Смелякова. – СПб. : Образование, 1992. – 142 с.
10. Фрайфельд Е. Б. Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Б. Фрайфельд. – Волго-Вятская академия государственной службы. – Н. Новгород, 2006. – 24 с.
11. Яхнюк Т. О. Комплекс вправ для навчання іншомовної активної лексики з соціокультурним компонентом / Т. О. Яхнюк // Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія» (Методика навчання іноземних мов). – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2000. – Вип. 2. – С. 47–54.

УДК 159.922.8

О. П. Чернописка

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОШЛЮБНИХ СЕКСУАЛЬНИХ СТОСУНКІВ

У статті здійснений опис емпіричного дослідження мотивації сексуальних стосунків студентської молоді. Проаналізовано мотиви дошлюбних сексуальних стосунків юнаків та дівчат залежно від наявності чи відсутності в них сексуального досвіду.

Ключові слова: юнаки, дівчата, мотив, дошлюбні сексуальні стосунки, кохання, сексуальний досвід.

В статті осуцествлено описание эмпирического исследования мотивации сексуальных отношений студенческой молодежи. Проанализированы мотивы добрачных сексуальных отношений юношей и девушек в зависимости от наличия или отсутствия в них сексуального опыта.

Ключевые слова: юноши, девушки, мотив, добрачные сексуальные отношения, любовь, сексуальный опыт.

In the article the description of the empirical research of students' motivation of sexual relations are presented. It is analyzed the reasons of premarital sexual relations of boys and girls depending on the presents or absence of their sexual experience.

Keywords: boys, girls, motive, premarital sex, love, sexual experience.

Трансформація ціннісних орієнтацій у суспільстві заторкнула різні аспекти життєдіяльності людей, в тому числі і сферу сексуальності – триває процес докорінної зміни традиційних норм, обмежень і заборон. Зокрема йдеться про масове поширення дошлюбних сексуальних зв'язків молоді як в Україні, так і за її межами. Примітно, що і в науково-медичній літературі сексуальна досвідченість осіб старшого юнацького віку, які не перебувають у шлюбі, вже розглядається як «умовна соціальна норма». Однак стрімкі зміни у поглядах, уявленнях, налаштуваннях молоді з питань статевих стосунків часто носять стихійний, нерегульований характер, що, своєю чергою, негативно впливає на їх фізичне та психологічне здоров'я. Це змушує більш детально вивчати зазначену проблему.

Дослідження сексуальної сфери особистості приваблює фахівців різних наукових напрямів різноманітністю й індивідуальністю особливостей і проявів (Г. Л. Біліч, Б. М. Ворник, Т. В. Говорун, С. І. Голод, Л. М. Гридковець, С. В. Діденко, Т. П. Івахненко, Ю. М. Кашпур, І. С. Кон, В. П. Кравець, Л. І. Мороз, О. В. Сечейко та ін.). У цілому спектр наукових досліджень сексуальності є досить широким, однак, на нашу думку, все ж залишається необхідність детального вивчення налаштувань юнаків та дівчат щодо дошлюбного сексуального життя. У цьому контексті саме студентство має особливі можливості для реалізації своїх сексуальних потреб та налаштувань. Водночас, будучи найбільш прогресивною та активною частиною суспільства, вони детермінують уявлення про те, якою повинна бути сучасна дошлюбна поведінка молодих людей.

Метою статті є висвітлення результатів теоретико-емпіричного дослідження мотивації дошлюбних сексуальних стосунків студентської молоді.

У сучасній науковій психологічній літературі мотив розглядається як інтегруючий чинник діяльності й поведінки людини. За визначенням О. М. Леонтьєва, будь-яка дія людини має суб'єктивний сенс, а саме – є відношенням мотиву дії до її мети. Сексуальна поведінка теж залежить від мотиву і набуває тих чи інших форм залежно від того, які саме потреби вона задовольняє. Сексуальна мотивація, за визначенням В. В. Кришталю, – це сексуальне спонукання, що виникає під впливом сукупності зовнішніх чи внутрішніх умов, які зумовлюють активність організму та визначають його спрямованість на задоволення сексуальної потреби [4, с. 269]. Вступ у сексуальні стосунки зазвичай спричиняється декількома мотивами, які діють водночас. При цьому один з них є головним, а інші – підсилюють його. І. С. Кон вказує, що «та сама сексуальна близькість» може бути засобом розрядки фізіологічного збудження, дітонародження, комунікації, досягнення чуттєвої насолоди, самоствердження, маніпуляції іншими людьми, а також ритуальною та компенсаторною дією [3, с. 184–185].

Мотиви, які визначають дошлюбні сексуальні стосунки, – різні за змістом.

Дослідники гендерних відмінностей (О. П. Аккузіна, Т. В. Бендас, А. В. Єфімова, Н. П. Івченкова, Є. П. Ільїн, М. Кле, І. С. Кон, В. П. Кравець, Г. Крайг, У. Мастерс, Ф. Райс та ін.) вказують, що кохання значно частіше є якщо не наявною, то бажаною спонукою до сексуальних стосунків для дівчат. Почуття для них набагато важливіші, ніж власне секс. Дівчата часто намагаються «романтизувати» сексуальні взаємини, вбачаючи в них кохання, емоційну близькість, вірність, прагнуть таким чином зміцнити прихильність партнера. Для них характерними є емоційно-комунікативні мотиви.

Юнаків, навпаки, до сексу спонукають здебільшого гедоністично-розважальні мотиви – сексуальний потяг, прагнення приємно провести час, отримати задоволення. На їх сексуальну активність мають значний вплив біологічні та фізіологічні чинники. Наполегливі юнаки мають більшу перспективу сексуального зв'язку, ніж юнаки з поступливим характером. Юнаки, які мають безладні сексуальні зв'язки, здебільшого дотримуються традиційних поглядів щодо чоловічої гідності, схильні до новизни і ризику, з якими корелюють гіпермаскуліність, фізична привабливість, емоційна розкутість і підвищений рівень секреції тестостерону [1, с. 51]. Юнаки на загал помітно частіше змінюють сексуальних партнерок, їх сексуальні взаємини відзначаються меншою емоційною захопленістю та психологічною інтимністю. Так, при опитуванні близько 1 200 американських студентів виявилось, що майже половина (46%) юнаків сприймали дівчину, з якою у них була перша інтимна близькість, як об'єкт. Серед жінок лиш 5% вказало на відсутність емоційної захопленості [2, с. 115–116].

До сексуальних стосунків молодих людей, як юнаків, так і дівчат, все частіше спонукають випадкові, неспецифічні для цих стосунків мотиви – пізнавальний інтерес, бажання самоствердження, престиж, мода. За даними зарубіжних дослідників (Філіппіни) мотиви дошлюбних сексуальних стосунків студентів такі: бажання довести щось для себе – підняття своєї значущості (49,2%), тиск середовища (20,34%), бажання іти в ногу з часом (18,64%), намагання вразити своїх ровесників (10,17%), отримання сексуального задоволення (8,47%), кохання (3,39%), інші причини (0,91%) [7]. Білоруська дослідниця А. Даніленка вказує, що 53% мотивів вступу в дошлюбні сексуальні стосунки дівчат не пов'язані з почуттями: 29% – цікавість, 12% – вплив романтичних обставин, 6% – сп'яніння, 6% – сексуальний потяг [6, с. 202]. Самоствердження як мотив дошлюбного сексу частіше називають юнаки, ніж дівчата. Дівчата перебільшують у юнаків значущість мотиву «цікавість» і недооцінюють мотив «сильний сексуальний потяг», оскільки самі цього не переживають (Н. П. Івченкова, В. П. Кравець, Б. Ворник та ін.).

Л. І. Мороз розкрила відмінності у змісті мотивації дошлюбних стосунків, що зумовлюються наявністю чи відсутністю сексуального досвіду юнаків та дівчат ранньоюнацького віку. Якщо у юнаків та дівчат без сексуального досвіду вирішальну роль відіграють мотиви самопізнання та комунікації, то у юнаків та дівчат з його наявністю – конформності та самоствердження, престижу [5, с. 120]. Очевидно, сексуальний досвід впливає на мотивацію сексуальних взаємин і у студентському віці.

Водночас, як показують дослідження (С. І. Голод), дівчата констатують значно менший сексуальний досвід, ніж юнаки. Л. Вітрок зазначає, що за законом гендерної рівності кількість сексуальних партнерів у чоловіків та жінок повинна бути рівною. Цю розбіжність вона пояснює тиском соціуму на жінок, що змушує їх приховувати свою сексуальність [8].

Незважаючи на різноманіття мотивів дошлюбних сексуальних стосунків, більшість учених (А. Маслоу, Г. Старшенбаум, В. Франкл, Е. Фромм та ін.) підкреслює значення духовно-моральної мотивації (кохання) гетеросексуальних взаємин, що є необхідною умовою гармонійних статевих та сімейно-шлюбних відносин.

А. Д. Гадасіна, І. В. Гребенніков, Д. В. Кольосов, І. С. Кон та ін. зазначають, що юнаки та дівчата здебільшого не розрізняють симпатію, закоханість і кохання, не знають психологічного змісту кожного з цих емоційних станів, а відтак істотних відмінностей між ними. Тому чимало молодих людей вступають у сексуальні контакти, помилково вважаючи свою та партнера легку закоханість почуттям кохання. Таким чином, молоді люди здебільшого не чітко усвідомлюють свої сексуальні мотиви, відтак адекватна рефлексія цих мотивів ефективно допомагає уникнути необдуманих сексуальних стосунків та небажаних наслідків.

З метою в'яснення мотивів дошлюбних сексуальних стосунків українських студентів ми використали міні-твір «Мій вибір дошлюбної сексуальної поведінки», на основі якого проводився контент-аналіз.

План, за яким студентів просили побудувати свій твір, концептуально складався з таких блоків: 1) питання № 1 мало на меті виявити, чи справді респондент має сексуальні стосунки; 2) питання № 2 визначало, що спонукає респондента до того чи іншого вибору у сфері сексуальних взаємин і чому він дотримується цієї позиції.

Дослідженням було охоплено 268 неодружених/незаміжніх осіб 17–18 – 22 років (133 дівчини та 135 юнаків). Було сформовано такі групи: дівчата без сексуального досвіду (48%); дівчата із сексуальним досвідом (52%); юнаки без сексуального досвіду (14%), менш сексуально досвідчені юнаки (ті, в сексуальному житті яких було 1–3 секс-партнерки) (33%); юнаки зі значним сексуальним досвідом (ті, в сексуальному житті яких було 4 і більше секс-партнерки) (53%).

За даними нашого дослідження, основними мотивами вступу в сексуальні стосунки дівчат є «кохання» (42%) та «кохання з планами на одруження» (23,2%).

Ось декілька показових рефлексивних суджень з міні-творів: «У мене є друга половинка, і я дуже його люблю, тому впевнена у правильності своїх дій: перш, ніж мати з ним сексуальні стосунки, я довгий час пізнавала його як людину, його думки та цілі, і зрозуміла, що він – та людина, з якою я хочу

створити сім'ю»; «я маю сексуальні стосунки з одним партнером, якого кохаю і хочу вийти заміж за нього, тому і не очікую аж до шлюбу, бо, можливо, чекати ще треба буде довго»; «я зустрічаюся з хлопцем п'ять років і, на жаль, як би мені цього не хотілося, ми не можемо зараз одружитися, а п'ять років – це задовгий час, щоб між людьми, які постійно разом, не було сексуальних стосунків»; «...коли поряд є кохана людина і з'являється впевненість, що він – це все Твоє життя, тоді відчуваєш, що хочеш стати ще ближче до нього»; «на цей крок я зважилась тоді, коли зрозуміла, що люблю цю людину, я впевнена в ньому – якщо щось станеться (напр., вагітність), він мене не залишить!» (рис. 1).

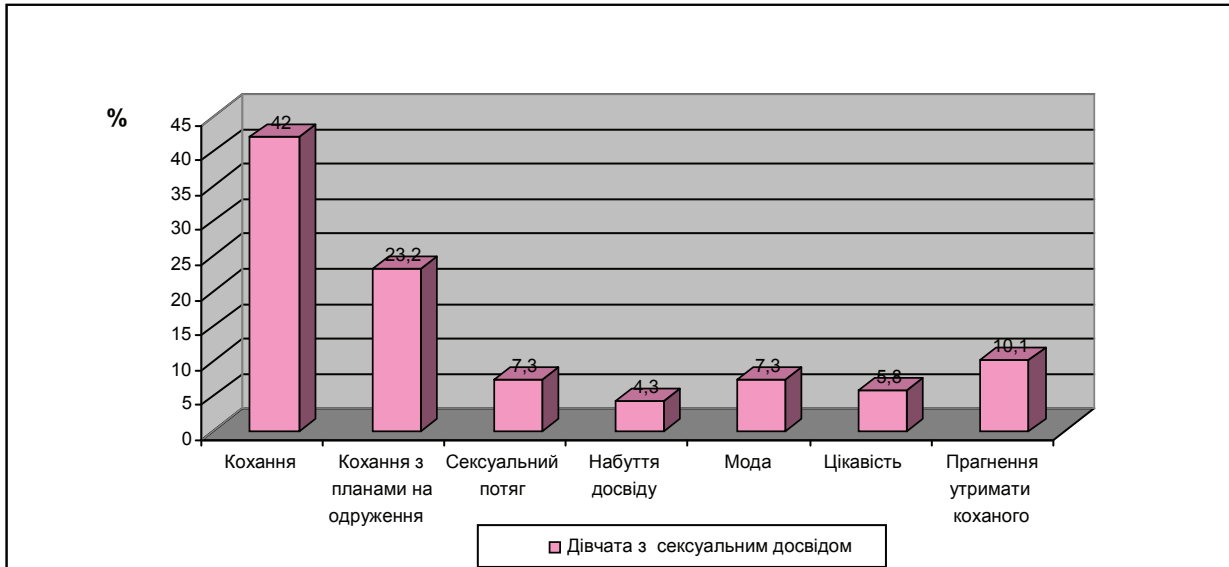


Рис. 1. Основні мотиви дошлюбних сексуальних стосунків дівчат

Дошлюбні сексуальні стосунки в житті молодих людей, коли останні є свідомими, проявом глибоких почуттів та серйозних намірів, сприяють особистісному розвитку: «Я маю сексуальні стосунки і не шкодую, що вони в мене є. Я вирішила мати їх свідомо і не з ким-небудь, не де-небудь. Це був хлопець, з яким я зустрічалася два роки, це додало мені впевненості в собі, вплинуло на мою поведінку з протилежною статтю, і я стала більш дорослою».

Дівчата прагнуть зазнати щастя, відчуваючи себе коханою. Так, 10,1% дівчат для збереження ілюзії «справжніх почуттів» схильні до жертвовності (емоційно «необов'язкового» тілесного контакту) – ідуть на сексуальні стосунки через спонукаючі переконання і прохання юнака та прагнення утримати його, про що потім шкодують: «Так, я мала сексуальні стосунки, але це сталося тільки тому, що таким чином хотіла втримати свого коханого, однак я, на жаль, помилилась у виборі». Тож часто дівчата у студентському віці вступають у статеві стосунки під тиском партнера, відчуваючи страх через його ймовірну втрату при довгому відкладенні статевої близькості, насправді не маючи в ній потреби, або ще гірше, вважаючи, що, виконуючи волю коханого, вони утримають його біля себе та збережуть своє т. з. «кохання». Однак фізичною близькістю не вдається ні завоювати кохання, ні втримати його. Близькість – наслідок глибокого кохання, а не його причина. Така мотивація сексуальних стосунків дівчат свідчить про їх конформність – вони не спроможні чинити опір деструктивному тиску ззовні.

Поряд з названими вище мотивами дівчата із сексуальним досвідом виокремлюють випадкові, не пов'язані з почуттями: «сексуальний потяг» (7,3%), «цікавість» (5,8%), «мода» (7,3%), «набуття досвіду» (4,3%). Такі мотиви вказують на нерозважливість сексуальної поведінки дівчат, відсутність екзистенційно відповідальної позиції щодо свого сексуального життя, схильність до нав'язаних стереотипних паттернів поведінки. Наведемо зразки міні-творів сексуально досвідчених дівчат: «Більшість молоді вважає сексуальні стосунки до шлюбу нормальним явищем, то чому я маю бути якась інша?»; «До сексуальних стосунків мене підштовхнуло те, що мої подруги вже знають, що таке серйозні стосунки (авт. – маються на увазі сексуальні контакти), а я – ні, тому не хотіла відставати від своїх однолітків»; «Я маю сексуальні стосунки, тому що наша теперішня молодь веде такий спосіб життя, тобто сексуально живе зі своїм партнером»; «Мене підштовхнула цікавість і думка про те, що, можливо, щось зміниться у моєму внутрішньому стані» тощо. Отже, студенти мають дошлюбні сексуальні стосунки, оскільки переконані, що більшість молодих людей живе статевим життям, і вони змушені йти нога в ногу з часом, щоб справити враження на ровесників.

Більшість дівчат без сексуального досвіду не має сексуальних стосунків через налаштування зберегти цноту до шлюбу (20,3%), дотримання релігійних (Божих) заповідей (15,6%), психологічну неготовність (23,4%) та відсутність коханого (29,7%). Наведемо характерні висловлювання дівчат: «Ні, не маю сексуальних стосунків, хочу спершу вийти заміж, а потім – все інше»; «Велике значення в моєму житті відіграє релігія, тому сексуальні стосунки до шлюбу я вважаю аморальними»; «Цей крок важливий для мене, тому я хочу зробити його свідомо, а не під тиском ЗМІ чи своїх друзів»; «Не маю сексуальних стосунків, оскільки ще не знайшла гідного партнера, якому змогла б відкритися» тощо. Такі мотиви свідчать про відповідальне, гармонійне ставлення до свого сексуального життя, розуміння себе та своїх потреб і бажань.

Водночас 11% дівчат без сексуального досвіду назвали випадкові, не до кінця усвідомлені мотиви, що стримують їх від дошлюбного сексу, – «відсутність випадку» (6,3%) та «нездатність знайти відповідного партнера» (4,7%): «я не маю сексуальних стосунків, тому що зустрічаюся з «християнським» (авт. – віруючим) хлопчиком, для якого важливе все це»; «якось не склалися обставини»; «ще не виникло бажання» тощо. Очевидно, дівчата готові будуть зробити цей крок, як тільки з'явиться відповідна нагода.

При дослідженні мотивації вступу в дошлюбні сексуальні стосунки менш сексуально досвідчених юнаків та юнаків зі значним сексуальним досвідом виявилися суттєві відмінності. Так, майже для третини менш сексуально досвідчених юнаків (26,6%) основним мотивом вступу в дошлюбні сексуальні стосунки є «кохання».

Ось як описують ці юнаки свої почування: «Сексуальні стосунки маю з однією людиною, яка мені дорога»; «Маю сексуальні стосунки, тому що довгий час зі своєю коханою, і я люблю її, в нас буде сім'я, тому я (чи ми) вирішили зробити це давно»; «До сексуальних стосунків мене підштовхнула любов до цієї людини, довіра і почуття»; «Маю секс з коханою людиною (на цей момент), мені це ніхто не забороняє, і поганого в цьому нічого не бачу»; «Я маю сексуальні стосунки, тому що я цю дівчину дуже люблю і хочу бути з нею все життя» тощо.

Серед інших мотивів юнаки виокремлюють «пошук насолод» (24,4%), «сексуальний потяг» (17,8%), «перевірку фізіологічної сумісності» (11,1%), «цікавість» (9%), «сприятливу ситуацію» (6,7%), «моду» (2,2%) та «симпатію» (2,2%) (рис. 2).

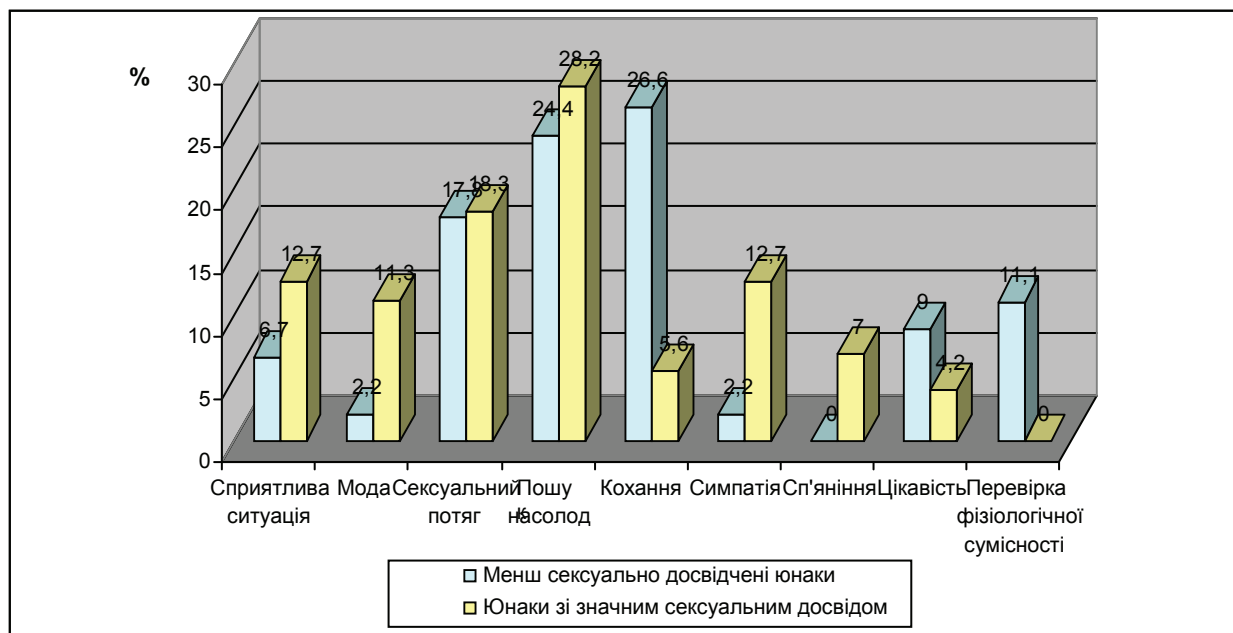


Рис. 2. Основні мотиви дошлюбних сексуальних стосунків юнаків

У міні-творах яскраво простежуються ці мотиви: «Я вирішив мати сексуальні стосунки, тому що потрібно все випробувати в житті, і вважаю, що краще швидше все пізнати і зробити висновки, чи воно потрібно, чи ні»; «Чому я маю сексуальні стосунки? Бо так склалися життєві обставини, це могло б статися і пізніше, а може, й раніше... Хоча ні, швидше пізніше, ніж раніше, мати такі стосунки рано – шкідливо, а у 18 років – навіть корисно (якийсь мій знайомий медик сказав)»; «Три слова: гормони, гормони, гормони»; «Тому, що це природне явище і втекти від цього не можна»; «Хотів спробувати

щось нове, потім сподобалося»; «Все само сталося»; «Майже вся молодь світу має дошлюбні сексуальні стосунки, і я теж»; «Вирішив упевнитися, чи дійсно я підходжу дівчині в сексуальному плані, а вона – мені» тощо. Юнаки, які вказують, що для подальших «серйозних» стосунків з дівчиною їм необхідно знати, чи справді вона підходить їм у сексуальному плані, можливо, не до кінця відверті та приховують свої істинні мотиви задоволення сексуальної потреби.

Контент-аналіз міні-творів юнаків зі значним сексуальним досвідом засвідчив такі основні мотиви їх вступу в дошлюбні сексуальні стосунки, як «пошук насолод» (28,2%) та «сексуальний потяг» (18,3%): «Я вирішив мати сексуальні стосунки, тому що мене тягне до дівчат, не знаю чому, але вони відповідають мені взаємністю!»; «До сексуальних стосунків мене підштовхнув організм – кожна людина повинна задовольняти свої потреби»; «...поклик природи – просто захотілося»; «Це – людська природа, інстинкти»; «Маю тоді, коли їду додому, там, вільний від проблем, можу розважатися, доки ще не маю власної сім'ї»; «Мені набридла одноманітність, це нормальне явище, не бачу вагомих причин позбавляти себе цього задоволення»; «Маю сексуальні стосунки і можу сказати, що після них я себе почуваю енергійно, бадьоро, моє життя, здається, цвіте і гармонує, чого не можу сказати про той період, коли в мене їх не було»; «Секс – доповнення самого себе і своїх бажань» тощо.

Якщо юнаки з меншим сексуальним досвідом при вступі в дошлюбні сексуальні стосунки вирізняють почуття «кохання», то юнаки зі значним сексуальним досвідом обережніші у виокремленні своїх емоцій – називають «симпатію» до своєї партнерки і приємність спілкування з нею (12,7%): «Я вирішив мати сексуальні стосунки, бо мені подобається моя друга половина»; «Мене підштовхнула привабливість сексуальних дівчат»; «Підштовхнуло те, що я зустрічався з гарною дівчиною»; «Мені приємно бути з моєю дівчиною» тощо. Отже, юнаки не зацікавлені в турботі про партнера, безкорисливості, вірності, чесності, відповідальності та обов'язку у взаєминах. Очевидно, у значної кількості юнаків відсутнє бажання встановлення щільного духовного зв'язку з дівчиною, набуття інтимності, психологічного співзвуччя.

Тільки для 5,6% юнаків другої групи кохання стало пріоритетним мотивом: «...спершу це були не обдумані і несерйозні кроки. Але на сьогоднішній день я хочу сказати, що до цього кроку я ставлюся серйозно і, маючи сексуальні стосунки зі своєю партнеркою, вважаю їх тільки доказом вірності і впевненості одне в одному».

У міні-творах юнаків зі значним сексуальним досвідом присутні неусвідомлювані до кінця причини вступу в сексуальні стосунки: «сприятлива ситуація» (12,7%), «мода» (11,3%), «цікавість» (4,2%). Наведемо відповідні мовні предикати юнаків: «все сталося раптово»; «справа деколи не обумовлюється мотивами, а обставинами»; «...тому що всі мають сексуальні стосунки»; «до дошлюбних сексуальних стосунків мене підштовхнула цікавість – настав час, бажання, можливість»; «...було цікаво поспробувати» тощо.

Одним із мотивів сексуальних стосунків цих юнаків є «сп'яніння» (7%). Ось характерні зізнання: «Сексуальні стосунки мав перший раз через сп'яніння і близькість дівчини, а пізніше через те, що мені сподобалося»; «Живу сексуальним життям. А все через нічні клуби, випивки, не можна втриматися, коли надивишся в місті на напівголих дівчат» тощо. Сексуальні стосунки, опосередковані обмеженими можливостями самоконтролю через вплив алкоголю, є особливо небезпечними, оскільки підвищують ризик інфікування ВІЛ та іншими венеричними захворюваннями.

Таким чином, більшість юнаків зі значним сексуальним досвідом вступає у сексуальні стосунки не обдумано та неусвідомлено. Витяги з міні-творів засвідчують їх небажання та неспроможність контролювати свої фізіологічні потяги.

Юнаки без сексуального досвіду вказують, що не мають статевого стосунку через «прагнення зберегти цноту до шлюбу» (15,8%), «дотримання релігійних (Божих) заповідей» (5,2%), «відсутність психологічної готовності та зрілості» (10,5%), «відсутність коханої» (26,3%): «Я не маю сексуального досвіду і не планую мати до шлюбу. Хочу, щоб моя майбутня дружина була впевненою у моїй вірності»; «...дошлюбні сексуальні стосунки нічого нового не принесуть, тоді як після шлюбу зміцнять почуття і сім'ю...»; «Я виріс в релігійному середовищі, і моє оточення осудливо ставиться до будь-яких проявів сексуальності поза шлюбом»; «... це важливий крок, вважаю, що я ще не готовий до нього...»; «...ще не зустрів своє кохання» тощо.

26,4% цих юнаків вказали, що не вступали в дошлюбні сексуальні стосунки через «відсутність випадку», а 15,8% – через «відсутність бажання». Очевидно, як з'явиться можливість, юнаки, не задумуючись, зроблять цей крок.

Таким чином, здійснене нами теоретико-емпіричне дослідження, присвячене мотивації дошлюбних сексуальних стосунків студентської молоді, дозволило дійти висновку про їх відокремлення від матримоніальних планів та намірів, сприйняття в контексті любовно-романтичних, гедоністичних цінностей.

Мотиви дошлюбних сексуальних стосунків носять статево-специфічний характер та залежать від сексуального досвіду. У мотивах вступу в дошлюбні сексуальні стосунки дівчат домінують кохання та

наполягання партнера. Для юнаків головними виступають мотиви задоволення сексуального потягу, цікавість, розваги, набуття досвіду.

Все частіше дошлюбні сексуальні стосунки студентської молоді спонукаються бездуховними гедоністично-розважальними та випадковими мотивами: бажанням одержати насолоду, задоволення, приємно провести час, пошуком нових вражень, самоствердженням, гонитвою за більшою кількістю секс-партнерів. Такі безладні дошлюбні сексуальні контакти завдають серйозних руйнацій соматичному та психічному здоров'ю, репродуктивній функції молодих людей, стабільності та благополуччю їх сімейного життя у майбутньому.

Подальші дослідження у цьому напрямі ми вбачаємо в розробці програм розвитку гармонійного, відповідального ставлення молоді до дошлюбного життя.

Література:

1. Акімова Л. Н. Психология сексуальности : учебное пособие / Л. Н. Акімова. – Одесса : СМІЛ, 2005. – 198 с.
2. Гольшєнков С. П. Сексология / С. П. Гольшєнков, В. П. Скіпетров. – Саранск : Тип. «Красный Октябрь», 2002. – 192 с.
3. Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1989. – 336 с.
4. Кришталь В. В. Сексология: в 4 ч. / В. В. Кришталь, Б. Л. Гульман. – Х. : ЧП «Академия сексологических исследований», 1997. – Т. 1 : Нормальная сексология. – 1997. – 332 с.
5. Мороз Л. І. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у міжстатевій поведінці молоді ранньоюнацького віку : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. І. Мороз. – К., 1993. – 153 с.
6. Даніленка А. Сучасная жаночая міфалогія (сексуальныя паводзіны і гендэрныя стэрэатыпы сучаснай моладзі) // Terra Alba. – Т. 2. Homo venегius: Сексуальная прастора беларускай культуры / [пад рэд. С. І. Даніленкі] ; Магілеус. т-ва гуманіт. інтэлектуал. і культур. ініцыятыу «Брама». – Минск : «Экаперспектыва», 2001. – С. 193–221.
7. Solaiman SAT, Puti-an SS, Ullo NJ, Guintaos CT. Perceptions of graduating students and their peers on pre-marital sex: University of Southern Mindanao, Kabacan, Cotabato, School Year 2007-2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.usm.edu.ph/index.php?option=com_jdownloads &Itemid=472&view=finish&cid=150&catid=20&m=0.
8. Wittrock Lindsay A. The Gender Discrepancy in Reported Number of Sexual Partners: Effects of Anonymity // UW-L Journal of Undergraduate Research VII, 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uwlaх.edu/urc/jur-online/PDF/2004/wittrock.pdf>.

УДК 159.923:23/28

С. С. Якушенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ МОЛОДЕЖИ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ НА ОСНОВАХ ХРИСТИАНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

У статті досліджено формування цілісної особистості, здатної взяти на себе відповідальність за свої дії, а також конструктивно формувати своє цілепокладання. Представлено порівняльний та методологічний аналіз нового підходу до проблеми залежності як результат ідолопоклонства.

Ключові слова: адиктивна поведінка, реабілітація, світогляд, система цінностей, цілепокладання, ідол, ідолопоклонство, залежність.

В статье исследован вопрос формирования целостной личности, способной взять на себя ответственность за свои действия, а также конструктивно формировать свое целеполагание. Представлен сравнительный и методологический анализ нового подхода к проблеме зависимости как результат идолопоклонства.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, реабилитация, мировоззрение, система ценностей, целеполагание, идол, идолопоклонство, зависимость.

In the article the question of forming a whole person, able to take responsibility for their actions, as well as constructively shape their goal-setting; comparative and methodological analysis of the new approach to the problem of addiction, as a result of idolatry.

Keywords: addictive behavior, rehabilitation, philosophy, values, goal-setting, idol, idolatry, addiction.

*«Я люблю того, кто оправдывает людей будущего
и искупляет людей прошлого:
ибо он хочет гибели от людей настоящего.»
Ф. Ницше*

Интенсивный рост употребления психоактивных веществ в Украине и сложности, связанные с избавлением от их зависимости, имеют свои особенности. Этими особенностями является частичное или полное неумение или нежелание молодежи формировать свое конструктивное целеполагание. По статистическим данным Министерства здравоохранения в Украине зарегистрировано 5 177 человек с установленным диагнозом «расстройство психики и поведения вследствие употребления наркотических веществ». По данным Министерства внутренних дел Украины на учете находится 173 594 потребителей наркотиков [10]. В глаза бросается очень большая разница в полученных статистических данных указанных выше источников. Из этого можно сделать вывод, что большая часть зависимых от психоактивных веществ, не обременена желанием искать возможности освобождения от их власти.

Человеку свойственно постоянно стремиться оптимальным образом организовывать время своей жизни. Потребность в этом, видимо, возникла с самого начала работы мысли. Если рассматривать мир, как порядок и организованность, которые уже заложены в процесс его существования извне, то человек, как особенность этого мира, сам является организатором своего бытия. Формирование своего бытия – не простой процесс, для его реализации необходим мощный активизирующий фактор. В пользу этого аргумента говорит то, что творческая деятельность, не имеющая сопротивления, утрачивает энергетическую подпитку и для ее жизнедеятельности необходима проблема. Поэтому, препятствия и преграды на пути осуществления человеком его жизненных планов не всегда несут негативную функцию. Робер Музиль в романе «Человек без свойств» таким образом выразил эту идею: «Человека нужно затруднить в его возможностях, планах и чувствах всяческими предрассудками, традициями, трудностями и ограничениями, как безумца – смиренной рубашкой, и только тогда то он способен создать, может быть, ценность, зрелость и прочность...» [5]. Если рассматривать этот вопрос с позиции христианской психологии, то в текстах Библии мы находим описание действий Бога, который, создавая определенные проблемы, стимулирует человека формировать целеполагание в направлении своего оптимального совершенствования. Все эти действия Бога имеют целью обратить взор человека к источнику истины. И это не авторитарное желание установить слепое поклонение Себе, ради собственного величия, а воспитание в человеке способности различения добра и зла посредством познания Библии, для своего же блага. Апостол Павел формулирует подобное состояние следующим образом: «Все мне позволительно, но не все полезно; все мне позволительно, но ничто не должно обладать

мною» (1 Кор. 6:12) [1]. Бог учит человека различать истинность вещей, а также вырабатывает у него способность не попадать под зависимость, как материальных, так и нематериальных объектов (идолопоклонство), которые могли бы искажать формирование конструктивного целеполагания. Вот один из множества текстов, который характеризует деятельность Бога: «С великою радостью принимайте, братья мои, когда впадаете в различные искушения. Зная, что испытание вашей веры производит терпение; терпение же должно иметь совершенное действие, чтобы вы были совершенны во всей полноте, без всякого недостатка» (Иак. 1:2-3) [1]. Еще несколько текстов начинаются со слов: «Блажен человек, которого вразумляет Бог...»

Доктор Габор Мате (Gabor Mate) известен в Канаде работой с людьми с очень сильными зависимостями. Он работает в Ванкувере, в скандальном центре «Insite», где наркозависимым предлагаются чистые иглы и шприцы, оказывается медицинская помощь и предоставляется безопасное пространство для употребления наркотиков. «Никто не нуждается в негативных потрясениях, чтобы изменить свою жизнь к лучшему. Только хорошие события могут побудить кого-то это сделать... Мы не заставляем тебя отказаться от употребления, мы просто пытаемся помочь тебе стать здоровее. По крайней мере, тебе не придется страдать от инфекции костного мозга, потому что ты используешь шприц с чистой иглой: это все же чего-то да стоит. Мы просто стараемся уменьшить их страдания. Не факт, что зависимые станут меньше употреблять, но это не проблема снижения вреда, а проблема всей системы» [8].

В Украине имеется опыт работы с проблемой зависимости от психоактивных веществ с использованием различных подходов. И наиболее результативными являются те, которые ориентированы на формирование личности, способной здраво анализировать свое поведение и брать ответственность на себя за свои поступки. В Днепропетровской области в 1993 г. на базе наркологического диспансера, доктор Саута с коллективом сотрудников разработал программу реабилитации под названием «Комплексная программа лечения и реабилитации больных наркоманией». Эксперимент проводился на протяжении четырех лет (1993–1997 гг.). Программу отличала отчетливая социально-психотерапевтическая направленность. Принципиально новым для стран постсоветского пространства было использование в клинической практике опыта лиц, преодолевших зависимость и психотерапевтическая работа с семьями пациентов. Это была одна из первых попыток выхода за рамки узко биологического взгляда на наркоманию. Результаты эксперимента были представлены на многих украинских и международных конференциях, в том числе на всемирных психиатрических съездах в Мадриде в 1996 г. и в Гамбурге в 1999 г. [7].

Данная программа отличительна тем, что в процессе реабилитации не применялись никакие медикаментозные препараты. Этот факт еще раз доказывает то, что алкогольная, наркотическая, опиумная и т.д. зависимость не является результатом соматического заболевания. Но есть масса предпосылок считать, что этот феномен имеет психологическое происхождение. И поэтому работать с пациентами, подверженными зависимости необходимо на уровне психики.

Небольшой элемент описания практического внедрения программы дает возможность увидеть неординарность подхода. Новый пациент сразу входит в процесс реабилитации и первый навык, который он начинает приобретать, это – строить отношения с людьми в самых разнообразных ситуациях.

Сложности в отношениях, проблемы и конфликты составляют собой стимулирующий инструмент для формирования целостной психики пациента. И если лечащийся не склонен к переменам, его поведение рассматривается в группах общения. В результате человеку приходится применять усилия, чтобы преодолеть свои негативные желания и выйти из зоны собственного комфорта. Пациент имеет право принимать решение сознательно, а значит – брать на себя ответственность за его последствия. Такой подход стимулирует человека думать, прежде чем принять решение или отказываться от заманчивых, но не перспективных желаний. Появляется возможность и необходимость пересмотреть свои убеждения. Задача работников центра – помогать молодому человеку развивать способность принимать самостоятельные решения [7].

В своей программе доктор Саута ставит задачу формирования качественного целеполагания. Для того, чтобы его верно образовывать, необходима ясная и стабильная цель, на которую человек в процессе своей жизни может полагаться. Целеполагание – это проявление экзистенциальной сущности человека, процесс активного формирования реальности его бытия. Целеполагание и последующий путь достижения цели, в сущности и есть свободное волеизъявление, как одно из неотъемлемых составляющих личности. Цель, как причина целеполагания, обуславливает реальность реализации данной программы жизни. Целеполагание – это творческая деятельность, как проявление личностных особенностей в процессе создания новых реальностей. Оно является стимулом повышения уровня внутренней энергетике, его наличие вытесняет неопределенность, а также снижает беспокойство.

Отказ от целеполагания или неумение его формировать имеют различные предпосылки. Первое выражается в негативном отношении человека к необходимости постановки целей. Это связано со многими факторами, например, страх перед ответственностью, нежелание терять комфортные усло-

вия существования, а также заниматься самоанализом и самокритикой. Второе выражается в неясности предназначения целепологания, его влияния на жизнь человека, нежелание учиться аналитически мыслить, плохим знанием себя и наличием внутренних личностных конфликтов. В таких случаях осознанное целепологание может быть связано с активизацией внутреннего конфликта. Тогда осознание того, что причина проблемы в несовпадении ценностей и целей, будет способствовать активизации психологической защиты.

Методика доктора Сауты направлена на формирование целостной личности, способной к конструктивному участию в социальных процессах. Формированию собственного характера на основе принципов благочестия, уделяется особое внимание. О подобном опыте работы пишет в своей книге «Мудрый душепопечитель» Джей Адамс. Он описывает методику работы доктора О. Хобарта Маурера, базирующуюся на нравственной модели ответственности, которую он и разработал. Он утверждал, что проблемы пациента носят нравственный, а не медицинский характер. Человек является не жертвой совести, а осквернителем ее. Он должен перестать винить других людей в причинах своих проблем и взять на себя ответственность за совершенные им поступки. Его проблемы могут разрешиться в том случае, если он исповедает свой грех, а не тогда, когда ему позволяют давать волю своим чувствам. Маурер справедливо утверждал, что медицинская модель лишает опекаемого чувства личной ответственности [3, с. 22].

Безусловно, методики доктора Сауты и доктора Маурера не решают в полноте проблему ответственности. Ответственность, о которой они говорили, – относительная. Она имеет субъективный оттенок. Недостатком такого подхода является то, что в этом случае морально-этические нормы утанавливаются человеком и потому не постоянны. Кроме того, формирование гуманистической этики подвержено влиянию греховной сущности человека и поэтому имеют предвзятый характер. Идея Маурера об ответственности сводится к предназначению человека в совершении добрых дел [3, с. 25].

Приимущество альтернативы христианской психологии в том, что в данном случае, кроме морально-этических норм, берутся во внимание духовные законы, описанные в Библии, которые неизменны. Кроме того, зависимость здесь рассматривается, как поклонение определенному объекту (идолопоклонство). В статистике, описанной выше, упоминается тот факт, который отражает нежелание большинства зависимых обращаться за помощью для освобождения от власти психоактивных веществ. Этот фактор указывает на то, что человек сам, по каким-то причинам, не желает этого освобождения. И потому, пока не будет определена истинная причина этого феномена, не будет и аргументов для определения эффективного пути решения проблемы.

О наиболее типичной зависимости – пьянстве, в Библии говорится, как о грехе, а не о болезни. Учение Библии по этому вопросу абсолютно однозначно, и в нем можно найти множество примеров, в которых осуждается этот грех. Ной (Быт. 9:18-27), Лот (Быт. 19:30-38), Ила (3 Цар. 16:9), Навл (1 Цар. 25:36) [1] – являют собой пример нравственного падения, причиной которого было опьянение. Согласно Новозаветному учению, пьянство стоит в одном ряду с идолослужением: «Не обманывайтесь: ни блудники, ни идолослужители, ни прелюбодеи, ни малакии, ни мужеложники, ни воры, ни лихоимцы, ни пьяницы, ни злоречивые, ни хищники – Царства Божия не наследуют» (1 Кор. 6:9-10; Гал. 5: 19-21) [11, с. 40].

В Ветхом Завете слово «идолопоклонство» означает отход от Бога, в Новом Завете эта идея в основном передается словом «вожделения» (греч. «эпитумиас»). Эти слова описывают общую картину проблемы человеческой природы. Новозаветное слово «вожделения» является важным дополнением к десятой заповеди, которая гласит «не пожелай». Эта заповедь также рассматривает проблему греха, как внутреннюю проблему психодинамики [2].

Исследования разных источников относительно значения терминов «идол» и «идолопоклонство» также указывают на то, что этими терминами обозначены объекты, которые в определенной степени оказывают влияние на человека при формировании целепологания. Например: на иврите поклонение идолам называется «авода зара», то есть – служение чуждому (чуждому). Иногда слово «идол» означает служение (поклонение) силам. В самых общих чертах это можно определить как служение и поклонение чему бы то ни было, кроме Всевышнего. Иначе говоря – признание, что, кроме Всевышнего, существуют какие-то автономные силы [12].

Слово «идол» определяется как любое конкретное материальное явление, воспринимаемое органами чувств как нечто существующее, как местоположение каких-либо свойств и качеств; вещь, обслуживающая определенную потребность человека. Ожегов дает такое определение «идола»: предмет, тот (то), на кого (что) направлена мысль, какое-нибудь действие, объект № 2 [6].

Исходя из имеющейся информации, можно сделать вывод, что богословский термин «идолопоклонство», кроме религиозного значения, несет в себе и психологическую нагрузку. Поэтому христианская психология учитывает влияние привязанности человека к какому либо одушевленному или неодушевленному предмету при разрешении той или иной проблемы человеческой психики. Тем более, что «идол» отражает объект, которому человек поклоняется и его боготворит, ожидая от него определен-

ного блага в той или иной сфере, для устройства комфорта в своей жизни и т. д. С этой точки зрения рассмотрим, что говорится в Библии по отношению к употреблению вина: «И не упивайтесь вином, от которого бывает распутство, но исполняйтесь Духом, назидая самих себя псалмами и славословиями и песнопениями духовными, поя и воспевая в сердцах ваших Господу...» (Еф. 5:18-21) [1]. В этом тексте не ставится акцент на запрете употреблять вино, но обращается внимание на то, с какой целью человек употребляет вино. Если этот текст перефразировать, то получится так: «Не ищите в эйфории опьянения вином решения ваших психологических напряжений. В конечном результате вы окажетесь на распутье дорог, ведущих в никуда». Вместо слова «вино», можно вписать: наркотик, работа, компьютер, рыбалка, газета, все, что человек использует с целью создать для своего «Эго» идола, зону комфорта, куда он «убегает», оберегая его от потрясений.

Идол является отвлекающим объектом от конструктивного решения вопросов во всех сферах деятельности человека. Суть этого в том, что он создает довольно привлекательную видимость решения проблемы. Кроме того, идол сковывает человека, загаяя его в рамки, выход из которых потом сам и указывает, уводя человека в еще более глубокую зависимость. В результате, человек вместо принятия норм и постановлений, утвержденных Богом, создает собственные правила устройства своего бытия, подстраивая его под свою систему ценностей. Содержание целеполагания в таком случае базируется на концепции эгоцентричного вектора поклонения собственному «Я». В результате утрачивается связь с Духом, посредством которого человек имел возможность контролировать и корректировать проявления своих чувственных желаний и инстинктов.

Альтернативный путь, предлагаемый в христианской психологии, – исполняется Духом. Это значит решать проблемы психологических расстройств не путем их сублимации с помощью психоактивных веществ или иных заменителей, но путем объективной идентификации на фоне библейных принципов и решения на духовном уровне. Дух, действуя посредством интеллекта и воли, дает возможность человеку не поддаваться безрассудно влиянию эмоциональной сферы, которая часто становится предпосылкой угождения похоти.

Только то, что очень нравится, трудно оставить человеку, а чаще невозможно. Оно становится ценностью, к которой человек привязан узами любви и привычки. В этом случае необходима весомая альтернатива. Рон Харрис по этому поводу пишет: «Для того, чтобы измениться, необходимо искать гораздо более серьезной причины, нежели просто чувства вины перед нравственным законом» [9, с. 34].

Таким образом, представление о том, что болезнь является причиной личностных проблем, идет в разрез со всеми понятиями о человеческой ответственности. Люди утверждают, что их проблемы аллогенные (вызванные другими), а не автогенетические (порожденные ими самими). Вместо того, чтобы взять на себя ответственность за свое поведение, они винят во всем общество. Общество легко винить, поскольку ответственность всех – ничья ответственность. Но теперь снимается ответственность даже с общества – люди говорят – наше общество «больное». Фрейдистский психоанализ оказывается «археологической экспедицией» в прошлое, в котором специалист и пациент пытаются отыскать тех, на кого можно было бы возложить вину за поведение пациента. Главное понять, как другие люди навредили ему [3, с. 37].

Результат проведенных исследований в рамках этой статьи, указывает на то, что подход доктора Габора Мате построен на абсолютном удовлетворении требований человека, основанных на искаженной системе ценностей. Кроме того, его методика атрофирует волю зависимого к поиску путей освобождения от зависимости. Хотя на первый взгляд, эта система имеет гуманистический оттенок, в смысле свободы волеизъявления – человек выбрал образ жизни, заключающийся находится в состоянии наркотической эйфории и это его право, если не учитывать влияния такого состояния зависимого на окружающих.

Если этот подход рассматривать с позиции идолопоклонства, то его результат можно назвать заменой одного идола на второго, более качественного, но опять же несовершенного. Это является причиной рецидивов успешно прошедших реабилитацию. Такая методика не может обеспечить глубинных изменений на уровне корней, потому что человек сам для себя является идолом и творцом идолов. А раз сам человек является основой и координатором формирования целеполагания внутренней системы ценностей, то и оттенок целеполагания имеет эгоистическую окраску с материалистической базой. Альтернативным объектом поклонения идолу может быть только совершенное существо, каковым является Иисус Христос [4, с.110].

Особенностью реабилитации людей с адиктивным поведением методами христианской психологии является изменение объекта поклонения. Целеполагание, в таком случае, меняет вектор поклонения с эгоцентрического на теоцентрический, при этом обеспечивает человеку целостное мышление, так как объект поклонения один. Этот объект не изменяется и им невозможно манипулировать. Принятие решения об изменении целеполагания у пациента происходит в довольно короткий промежуток времени. Последующий период нахождения на центре в изолированном пространстве предназна-

но для освобождения опекаемого от остатков зависимости на уровне привычек. В Библии говорится: «...отложить прежний образ жизни ветхого человека, истлевающего в обольстительных похотях, а обновиться духом ума вашего и облечься в нового человека, созданного по Богу, в праведности и святости истины» (Еф. 4:22-24).

Феномен идолопоклонства и проявление его в наркотической и алкогольной зависимости мало изучен наукой. Поэтому в этом направлении есть возможность более глубокого изучения предложенной методики с целью достижения более эффективных методов реабилитации людей с аддиктивным поведением.

Литература:

1. Библия / Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета / перевод пастора Б. Геце, Christian Aid Ministries. – 2008.
2. Давид Поулсон. Идолы сердца и «ярмарка тщеславия» / Давид Поулсон [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://helpforheart.org>.
3. Джей Адамс. Мудрый душепопечитель / Джей Адамс. – Одесса.: Издательство «Тюльпан» ТМ, ЕРПЦО, 2013г. – 360 с.
4. Джей Адамс. Учебник по христианскому душепопечению: практика вразумляющего душепопечения / Джей Адамс. – Харьков, 2002. – 495 с.
5. Музиль Роберт. Человек без свойств / Музиль Роберт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://royallib.ru/book/muzil_robert/chelovek_bez_svoystv_kniga_1.html.
6. Предмет значения слова «идол» в Энциклопедическом словаре [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://tolslovar.ru>.
7. Про лечение наркомании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rcchoice.org>.
8. Работа с зависимостью: доктор Габор Мате [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://healthland.time.com>.
9. Рон Харрис. Катехизис для душепопечителя / Рон Харрис. – К. : «Рука допомоги», ЧПИФ, 2008. – 192 с.
10. Срез наркотической ситуации в Украине за 2008 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.slideshare.net>.
11. Уэлч Эдвард Т. Зависимости: банкет в могиле / Эдвард Т. Уэлч. – Одесса : Издательство «Тюльпан», ЕРПЦО, 2008. – 332 с.
12. Шмуэль Афула. Поклонение идолам сегодня – что это? Шмуэль Афула // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.evrey.com>.

UKD 14.09.25

M. Cywińska, M. Pacuska

PORTRET DZIECKA W WYBRANYCH UTWORACH JANUSZA KORCZAKA

На основі вибраних творів Януша Корчака автори представили різні портрети дітей. Пропонований аналіз містить порівняльний характер і є прикладом літературного та педагогічного погляду на літературних героїв відомих і менш відомих романів педагога, письменника і лікаря-педіатра. «Зображена дитина» є ілюстрацією класичної педагогіки Корчака. Автори підкреслили важливість літературних та педагогічних відносин: учитель-учень, учень-студент. Обидва автори є прихильниками педагогіки та прози Януша Корчака.

Ключові слова: освіта, студент, вчитель, проза, дитина, освіта, школа, аналіз.

На основе избранных произведений Януша Корчака авторы представили разные портреты детей. Предлагаемый анализ содержит сравнительный характер и является примером литературного и педагогического взгляда на литературных героев известных и менее известных романов педагога, писателя и врача-педиатра. «Изображенный ребенок» является иллюстрацией классической педагогики Корчака. Авторы подчеркнули важность литературных и педагогических отношений: учитель – ученик, ученик – студент. Оба автора являются сторонниками педагогики и прозы Януша Корчака.

Ключевые слова: образование, студент, учитель, проза, ребенок, образование, школа, анализ.

On the basis of selected works of Janusz Korczak authoress presented different portraits of children. The proposed analysis have a comparative character and are an example of literary and pedagogical perspective on literary heroes known and lesser-known novels of wonderful educator, writer and pediatrician. «Portrayed children» are an exemplification of classical Korczak's pedagogy. The authoress emphasize the importance of literary and pedagogical relationship: teacher-student, student-student. Both are fan of pedagogy and prose of Janusz Korczak.

Key words: education, student, teacher, prose, child, education, school, analysis.

Twórczość Janusza Korczaka jest «nieustanną» odpowiedzią na pytanie zawarte w tytule jednej z jego najznamienszych książek «Jak kochać dziecko?»: mądrze, bezwarunkowo, wyrozumiale, nie na «dorosłych warunkach». Pozwala ona poszukiwać nie tylko wzorców rzeczywistych, ale sublimować nasze ideały na podstawie portretów literackich. Każdy z nich – niezwykle wymowny – zapisuje się na trwałe w pamięci pedagogów szczególnie wrażliwych, podchodzących do pracy z dzieckiem w sposób iście misjonarski, zachowując fragment niezwykle przejmującej Modlitwy Wychowawcy, napisanej 27 kwietnia 1920 roku:

«Jeżeli jestem szarą pokorą wobec Ciebie, Panie, to w prośbie mej staję przed Tobą – jako płomienne żądanie. Jeśli szepcę cicho, to prośbę tę wygłaszam głosem nieugiętej woli. Wzorkiem nakazu strzelam ponad chmury.

Wyprostowany żądam, bo już nie dla siebie.

Daj dzieciom dobrą dolę, daj wysiłkom ich pomoc, ich trudom błogosławieństwo.

Nie najłatwiejszą prowadź ich drogą, ale najpiękniejszą.

A jako prośby mej zadatek przyjm jedyny mój klejnot :smutek.

Smutek i pracę» [7,39].

W powieści *Bankructwo Małego Dżeka* poznajemy historię dziesięcioletka, o niezwykle zainteresowaniach jak na jego wiek – przedsiębiorczością. Chłopiec wraz z kolegami jest świadkiem bankructwa pobliskiego sklepu. Pragnie zapobiec temu w dziecięcym świecie. W tym celu wykorzystuje sytuację w szkole i zgłasza się do prowadzenia biblioteki szkolnej. Po raz pierwszy zaczyna czuć się autentycznie potrzebny i odpowiedzialny za bibliotekę i jej funkcjonowanie. Za swe dokonania Dżek dostaje od dziadka dolara, by móc zrealizować drobne marzenie. W sklepie zostaje jednak posądzony o kradzież pieniędzy. Dżek jest oburzony tą sytuacją i stwierdza, że gdyby był dorosły nikt by go o nic nie podejrzewał. Chłopiec nie umie zrozumieć dlaczego dzieci nie mogą mieć tych samych praw co dorośli.

Wkrótce potem Dżek, za zgodą nauczycielki organizuje uczniowską kooperatywę. Przygotowuje się do niej starannie i systematycznie, dowiaduje się gdzie można zakupić towar po najniższych cenach, i poświęca się sprawie całkowicie, kosztem czego zaniedbuje swoje obowiązki szkolne. Dzieci ze szkoły kibicują mu, aczkolwiek zdarzają się i tacy którzy go wyśmiewają. Tym samym Korczak wyraźnie zaznacza, że przywary dzieci nie różnią się zbyt od przywar dorosłych. Nie obce im są takie uczucia jak agresja, chciwość, zazdrość, warcholstwo. Dżek poprzez doświadczenia z prowadzeniem biblioteki poznaje również gorzki smak zazdrości płynącej ze strony innych kolegów, wyśmiewania i stawiania żądań niemożliwych do spełnienia. Poznaje niemalże wszystkie bolesne aspekty prowadzenia własnej działalności.

Jego nauczycielka podkreśla wagę przejścia z trzeciego oddziału do czwartego, podkreśla rolę dyscypliny i dobrego sprawowania, starsi chłopcy powinni młodszym dawać przykład.

«Są kajety w jedną i dwie linie, arytmetyczne i rysunkowe.

I nauczycielki są arytmetyczne i rysunkowe, większe i niskie, grube i cienkie. Ale nie o to idzie. Są panie wesołe albo smutne; które dużo krzyczą, ale nic nie robią, tylko zaraz wzywają rodziców. I tak, jak każdy lubi pisać inną stalówką, tak samo jednemu taka pani się podoba, a drugiemu zaś inna [2,12].»

Nauczycielka Dżeka proponuje stworzenie klasowej biblioteczki, podkreślając, że płynnie powinien czytać każdy człowiek i że wymaga tego godność obywatela [2,30]. Niektóre dzieci nie potrafiły się jednak odnaleźć we współtworzeniu biblioteki: albo wypożyczając książki innym dzieciom udawały panią nie mając pojęcia o treści rekomendowanych książek, albo odnosiły się do idei w sposób otwarcie lekceważący. Nauczycielka nie ustawała jednak w swoich wysiłkach, starała się rozmawiać z uczniami i wyjaśniać wszelkie nieporozumienia.

Dżek – zdobywając szkolne doświadczenia w pracy bibliotekarskiej – marzył, że będzie w przyszłości nauczycielem-społecznikiem:

«Zbiorę ludzi i powiem:

– Trzeba dobrą szkołę wybudować. Żeby nie było tak ciasno, żeby jeden drugiego nie pchał, nie deptał, nie potrącał [2,189].»

Wyobrażał sobie, że stworzy szkołę idealną ze ślizgawką, bogato wyposażonymi salami, taką, do której dzieci chciałyby chodzić nawet w czasie świąt, w której podczas ferii dzieci same będą odpowiadać za porządek i dyscyplinę. Ten obraz idealny okazuje się niemożliwy do zrealizowania...a przecież Dżek już wyobrażał sobie dwoje biuro, dorosły strój, dorosłą fizjonomię [2,190]... ale realia są inne, dzieci nie uważają na lekcjach i jako PRAWDZIWIY nauczyciel Dżek nie sprostałby zadaniu.

Dżek podjął ważną decyzję jak na «człowieka interesu» przystało. Zakupił rower na raty, by ułatwić swoim kolegom poruszanie się. Raty za niego spłacał regularnie, i już wkrótce ku radości wszystkich udało się kupić drugi rower. Niestety jak to bywa zarówno w życiu dzieci jak i dorosłych, jeden rower zostaje skradziony. W związku z tym chłopiec nie ma pieniędzy na spłacanie roweru i musi podjąć bardzo odpowiedzialną decyzję – ogłosić bankructwo.

Bohater książki Janusza Korczaka wziął na siebie odpowiedzialność za całe swoje przedsięwzięcie – za swoje marzenie. Pokazał, że potrafi być pracowity, odpowiedzialny, uczciwy, zorganizowany, pomysłowy, a przede wszystkim wierny swoim przyjaciołom. Wydaje się, że poznanie takiego chłopca w życiu codziennym mogłoby być bardzo budujące. Jednak czy te wartości, tak powszechnie szanowane w czasach kiedy książka była napisana, we współczesnym świecie nadal jest odczytywana tak samo? Można się nad tym poważnie zastanowić po przeczytaniu recenzji do najnowszego z wydań tej książki. Joanna Solska, recenzentka z gazety «Polityka» w ten właśnie sposób odniosła się do postaci Dżeka i wartości, które sobą reprezentuje:

«Dżek, którego bankructwo – spowodowane tym, że ktoś ukradł dwa rowery będące głównym «aktywem» szkolnej kooperatywy – sporo nauczyło, w dzisiejszej rzeczywistości byłby kompletnie bezradny. Uczciwość, pracowitość, a nawet umiejętność kalkulacji nie jest już żadną gwarancją sukcesu, nawet w szkolnej kooperatywie (choć Korczak uczciwie ostrzega, że gwarancji sukcesu nie ma nigdy). Może dlatego uczniowskie spółdzielnie zniknęły. Bo nawet do nich dotarła «globalizacja», która wymusza pogoń za «efektywnością», także na uczniach. Dżek już wie, że temperówki mogą być ostre, i wtedy kosztują więcej, albo też tanie, pewnie chińskie, ale do ostrzenia ołówków kompletnie nieprzydatne. Dzisiaj, żeby nie stracić oszczędności, trzeba też umieć odróżniać papiery pewne od ryzykownych, nie mówiąc o toksycznych, mogących zrujnować. Tej wiedzy brakuje nie tylko dzieciom, ale przede wszystkim – dorosłym [14].»

Czy rzeczywiście współcześnie książka napisana prawie 100 lat temu nie ma już prawie żadnej wartości? Czy można ją zacząć traktować nie jako książkę uczącą zachowania i odpowiedzialności młodych ludzi, a jedynie jako wstęp do ekonomii dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym? Moim zdaniem nie jest tak do końca. Janusz Korczak na pewno pragnął w pewien sposób zapoznać czytelników z podstawami prowadzenia własnej działalności, jednak przede wszystkim poprzez postać Dżeka pragnął przekazać im wiele bardziej szlachetnych i ponadczasowych wartości – przede wszystkim podstaw życia społecznego i funkcjonowania wśród wszystkich innych, których będzie miał młody czytelnik okazję poznać na swojej drodze dorastania i w dorosłości.

Mały Dżek jest bohaterem niemalże idealnym. Jest dzieckiem pełnym ambicji i ciekawości poznawania świata, do tego bardzo spostrzegawczym, i potrafiącym uczyć się na własnych błędach. Młody bohater zauważa tak nieoczywiste dla większości dzieci rzeczy, jak konsekwencja – jest świadomy że każda decyzja przez niego podjęta przynosi pewne konsekwencje, z którymi przyjdzie mu się zmierzyć. Poznaje też brzemie odpowiedzialności za podjęte działania, dzięki czemu uczy się negocjowania, wyjaśniania nieporozumień oraz wypracowywania ze swoimi kolegami i koleżankami kompromisów.

Powieść Janusza Korczaka «Bankructwo Małego Dżeka» jest wielowymiarową książką. Nie tylko przynosi wiele radości dzieciom, do których głównie jest kierowana, ale również dorośli mogą znaleźć w niej wiele dla siebie. W bohaterze tej książki można znaleźć swoje odbicie bez względu na wiek. Chłopiec widzi świat oczami dziecka, jednak poznaje wszystkie aspekty biznesu jak dorosły. Tak samo wprowadza je w życie. Stara się być

odpowiedzialny za swoje decyzje, jak również za inne osoby z którymi współpracuje przy prowadzeniu biznesu. Korczak przedstawia Dżeka jako małego dorosłego. Jedynie w niektórych przypadkach zaznacza, że postrzeganie dziecka różnić się może ze względu na jego wiek i małe doświadczenie życiowe. Pokazuje że najważniejsze w życiu są marzenia, dążenia ku nim. Uczy jak zachować twarz we współczesnym świecie, nie poddawać się, nigdy nie wyrzekać się swoich dążeń, i postępować w taki sposób by stać się kimś wartościowym.

Najlepszym dowodem wartości powieści Korczaka, i postaci jego bohatera, jest wypowiedź recenzenta «Wiadomości Literackich» – Aleksandra Lewina – «dokonał rzeczy prawie niemożliwej – ujął w dłonie, jak ptaka żywy sekret dzieciństwa (...) Korczak jest odkrywcą rzeczywistości dzieci, która niewidzialna dzieje się obok nas». Również współczesny komentarz z jednego z nowszych wydań powieści świadczy o wartościowym przekazie bohatera książki – «Historia Dżeka pokazuje, jakie umiejętności i cechy są potrzebne w działaniu gospodarczym. Przede wszystkim trzeba liczyć i kalkulować. Trzeba się komunikować, rozmawiać i przekonywać innych do siebie i swoich pomysłów. Niezbędna jest wytrwałość i odporność na niepowodzenia. Kluczowe znaczenie ma kojarzenie różnych faktów i znajdowanie nowego rozwiązania problemu, kiedy dotychczasowe zawodzi. To podejście wyróżnia Dżeka i pozwala mu realizować coraz ambitniejsze plany [2,9]».

«Król Maciuś Pierwszy» jest kolejną poruszającą powieścią dla dzieci napisaną przez Janusza Korczaka. Autor przedstawia w niej postać małego chłopca, syna króla, który po śmierci swojego ojca obejmuje władzę w królestwie. Z początku chłopca nikt nie traktuje poważnie. On sam jest uzależniony od decyzji podejmowanych przez ministrów i sztywnej etykiety dworskiej, jest traktowany jak rozpieszczone dziecko, a nie jak władca, którym powinien być. Dorośli zakazują mu niemalże wszystkiego co na co dzień jest potrzebne małemu chłopcu – wolno mu się tylko uczyć i spełniać obowiązki związane z urzędem który pełni. Dzięki nauce pisania pisze list do swojego kolegi Felka, w którym wyjawia swoje żale. Również dzięki umiejętności czytania dowiaduje się, że trzy państwa wypowiedziały mu wojnę. Maciuś nie został o tym poinformowany ponieważ jest jeszcze dzieckiem, i nikt nie oczekiwał że zrozumie zaistniałą sytuację. Maciuś wraz z kolegą Felkiem postanawia uciec z pałacu i podążyć na front.

W tym momencie Janusz Korczak przedstawia króla Maciusia jako żołnierza. Bohater udaje się na front, chce być taki jak każdy inny żołnierz, ale w pewnych sytuacjach ujawnia się jego królewskie wychowanie, jak również dziecinny jeszcze charakter. Marzy mu się triumfalny przejazd na białym koniu, jak również podziw ze strony tłumów wiwatujących na jego cześć. Udanie się na front dało mu gorzką lekcję życia dorosłego. Maciuś czuł się zmęczony, obolały, a gdy został ranny poznał cierpienia innych żołnierzy na własnej skórze. Przekonał się że nowoczesna wojna różni się od jego wyobrażeń. Żołnierze kopią okopy, w których potrafią spędzać nawet długie tygodnie. Dla niego zadanie to było nieodpowiednie dla jego królewskiego urodzenia, jednak spustoszenie które robiły bomby przekonały go do słuszności tych działań i po części wpłynęły na jego bardziej dojrzałe zachowanie. Maciuś stał się bardziej odpowiedzialny, pracowity, już tak nie narzekał, i starał się być pomocnym. Nauczył się, że rozkazy należy spełniać dokładnie i natychmiast, w przeciwnym razie konsekwencje nie wykonania ich mogą być straszne. Po części właśnie dzięki wojnie chłopiec stał się bardziej dorosły i odpowiedzialny, jednak również zaczerpnął wiele z zachowań żołnierskich, co niestety nie było odpowiednie dla manier króla, a nawet małego chłopca.

Janusz Korczak w tej części książki pokazywał wojnę oczami dziecka, a nie władcy. Zobrazował cierpienie dziecka, bo to właśnie dzieci są najczęstszymi ofiarami konfliktów, które okaleczają je na całe życie.

Król Maciuś Pierwszy ma szczęście – nie ginie na wojnie. W dodatku wygrywa ją. Wszyscy trzej królowie uznają jego władzę, a on okazuje im łagodność i wyrozumiałość. Składa wizyty dyplomatyczne w ich krajach, udaje mu się otrzymać pożyczkę od pokonanych, a także zaprzyjaźnić się z afrykańskim królem Bum-Drumem. Dzięki tym pieniądzom udaje mu się odbudować kraj ze zniszczeń wojennych. Król Maciuś staje się reformatorem.

Wprowadzając reformy w swoim państwie myśli przede wszystkim o pełnym zaspokojeniu potrzeb dzieci – urządza ogród zoologiczny, wyznacza dni audiencji dla osób zainteresowanych rozmową z nim, osobiście wręcza podarunki według potrzeb wszystkich młodych ludzi z jego królestwa. Powołuje nawet parlament dziecięcy, który w powieści można potraktować jako symboliczny punkt reform. Pomysł ten był tragiczny w skutkach. Dzieci rozważały kwestie w ogóle nie dotyczące spraw państwa, ale ich własnych potrzeb, np. co zrobić żeby nie było żadnych dziewczyn. Dzieci przestają słuchać się kogokolwiek, nawet nauczyciele w szkole nie są już traktowani z szacunkiem. Skaczą po kanapach, grają w piłkę w pomieszczeniach, hałasują, drą ubrania, chodzą po nocy po ulicach bez niczyjej zgody. Zmiany te doprowadzają do zamiany ról – dzieci zastępują dorosłych, a dorośli idą uczyć się do szkoły. Dochodzi do naruszenia organizacji i metod działania władzy a co za tym idzie działania państwa.

W taki oto sposób Janusz Korczak pokazuje, że nawet mimo najszczerzych chęci nie da się wprowadzić wszystkich reform w życie, ponieważ doprowadziłyby one do upadku państwa. Sprawowanie władzy przez chłopca – dziecko doprowadziło do zachwiania podziału społeczeństwa. Jego szczerze chęci wprowadzenia równości i sprawiedliwości na świecie okazały się zbyt wygórowane. Tak oto chłopiec poznaje kolejną bolesną prawdę dorosłego życia – klęska człowieka pod naciskiem niszczących okoliczności jest nieunikniona.

«Maciuś wskazuje na beznadziejność dążeń do społecznej nobilitacji dziecka [10, 323-332]»

Janusz Korczak pokazuje porażkę Maciusia – dochodzi do kolejnej wojny, którą tym razem bohater przegrywa. Trafia do niewoli i zostaje oskarżony o:

1. Król Maciuś wydał odezwę do dzieci, żeby się zbuntowały i nie słuchały dorosłych.
2. Król Maciuś chciał wywołać wszechświatową rewolucję żeby zostać królem całego świata.
3. Maciuś zastrzelił parlamentariusza który szedł do niego z białą chorągwią.[6, 289-290]»

Maciuś jest proszony o podpisanie aktu swojej kapitulacji i zrzeknięcie się tronu i jakichkolwiek praw do korony w przyszłości, jednak chłopiec sprzeciwia się temu. Zostaje skazany na śmierć, jednak w ostatniej chwili zostaje ulaskawiony i zesłany na wygnanie na bezludną wyspę. Miejsce to można zinterpretować jako metaforę izolacji dla króla, odcięcia od świata dobrze mu znanego, miejsca w którym może się zagłębić w dumanii nad swoim postępowaniem.

Janusz Korczak w «Królu Maciusiu Pierwszym» przedstawił postać dziecka jako odpowiedzialnego, rozumnego, będącego w stanie pojąć jak ważne są sprawy państwowe w obliczu jego własnych potrzeb. Pokazał że młody człowiek może być dzielny, wykazywać się odwagą nawet w najtrudniejszych sytuacjach. Pokazuje również że dzieci z natury są zbyt łatwowierne i łatwo ulegają wpływom. Dla urzeczywistnienia swoich marzeń są w stanie poświęcić bardzo wiele, nie myśląc zbyt o konsekwencjach swoich czynów. Maluje nam obraz dziecka, po którym nie można oczekiwać myślenia jak dorosły w pełni odpowiedzialny człowiek. Zaznacza wyraźnie, że dziecko jest przede wszystkim dzieckiem, że potrafi rozumować jak dorosły, i podejmować podobne decyzje, jednak należy pozwolić mu pozostać sobą aż do czasu jego faktycznej dorosłości

W roku 1901 wydał drukowaną wcześniej w odcinkach powieść zatytułowaną *Dzieci ulicy*, poświęconą dzieciom objętym działalnością filantropijną oraz działaniom reedukacyjnym. To historia hrabiego Zarudzkiego i jego wychowanków, okraszona ewidentnym moralizatorstwem oraz dydaktyzmem powieści romantycznej. Bohaterowie przyjmują zobowiązania wobec pokrzywdzonych przez los, dziecka, odzywa się tu instynkt reformatorski w atmosferze rodem z melodramatu, pełnej «totalizujących» emocji – gniewu, rozpacz...

Na koloniach wychowawca wyjaśnia powinności podopiecznym:

«-Rano hałasować nie wolno, dopóki nie wejdę na salę i nie powiem: dzień dobry; ubrania wydamy, ważyły was będziemy, paznokcie wam się obetnie, koloniję pokaże [5, 12]».

Dodaje – ale to podopieczni uważają to za «nudne» – że trzeba sobie wzajemnie ustępować, nie bić się, nie przezywać, dbać o ubrania, zwierzęta, dziewczynkom nie dokuczać. Dzieci zasypiają znużone w takt monotonnie czytanej listy nakazów i zakazów.

Innego dnia wychowawca ustawia dzieci w pary, usadza w ławkach, po kolacji prowadzi na górę do sypialni, w sali pokazuje co wolno robić a czego nie wolno. Służy radą. Jeśli ktoś ma zmartwienie, może się do niego zwrócić. W niedzielę opowiada im bajki, uczy śpiewu. W ośrodku są też «dozorcy», czyli wychowawcy, którzy przechowują gotowe do wysłania do rodziców dzieci listy, na wypadek gdyby podopieczni złamali panujące na koloniach zasady i poszli się kąpać: «Niniejszym zawiadamiamy Szanownego Pana, że syn Jego wydalili się samowolnie z kolonii i poszedł do kąpieli bez dozorca. Prosimy i o zawiadomienie, jak go za to ukarać. Rzeka jest głęboka i za skutki podobnych wycieczek odpowiedzialności na siebie brać nie możemy. Dozorcy dzieci.[5,57]»

Chłopcy jednak liczą się z ich zdaniem i potrafią się samodyscyplinować. Potrafią też karnie kłaść się wieczorem do łóżek, oddają regularnie brudną bieliznę do prania i biorą czystą. W domach dziecka Korczaka była «lista wczesnego wstawania», to znaczy że wpisywał się na nią ten, kto chciała wstać na odgłos dzwonka w sypialni – to rodzaj gimnastyki charakteru. czyli powziąć postanowienie czegoś, co jest w istocie dobre, a czego się dotychczas nie robiło, bo jest trudne, niemiłe. Drugi sposób hartowania woli polegał na zwalczaniu jakiejś wady lub słabości, zakład, że wychowanek zrobi coś przeciwnego danego czasu tylko «tyle» razy, zakład o dwa cukierki, ulubionym bohaterem Korczaka jest właśnie uparty chłopiec – Maciuś, Kajtuś, Dżek czy Felek wszyscy dzielnie próbują znieść porażki, bo mają do czego dążyć, wola jest tu dzwignią, trybem roboczym marzenia

Chętnie słuchają pogadarek – w szczególności «pana z Warszawy», który pokazał modele zdrowego serca tych, którzy nie piją wódki i chore serce tych, którzy wódkę piją. Mówił, że trzeba kochać dzieci chińskie, murzyńskie, wszyscy podnosili palce do góry, że kochają «takie i takie dzieci» [5, 112]. W swoich gawędach podkreślał, że chłopcy nie są mądrzejsi od dziewcząt, bo kobiety tak samo pracują jak mężczyźni. Historię opowiedane przez wychowawcę dzieciom przebywających na koloniach ma swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości. Korczak fikcję literacką czynił doświadczeniem pedagogicznym, co opisywał w dziele «Jak kochać dziecko»:

«Kolonie letnie. Opowiadam dzieciom bajkę. W ciągu opowiadania jeden z chłopców odchodzi, potem drugi i trzeci. Dziwi mnie to, więc zapytuję nazajutrz: jeden położył kijek pod krzakiem, przypomniał sobie podczas bajki, bał się, by mu nie zabrano; drugiego bolał skaleczony palec, a trzeci nie lubi zmyślonych opowiadań [4,149]».

Nie tylko wyimaginowane opowieści o fabule z motywem dydaktyczno-moralizatorskim stanowiły udany mariaż pedagogiki z twórczością literacką. Korczak szukał egzemplifikacji swoich poglądów w biografiami

sławnych ludzi. «Uparty chłopiec» to jedna z ostatnich jego książek – pochwała uporczywości i wytrwałości Ludwiczka, znanego światu 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, chciał, żeby znikło całe zło jakie za ich przyczyną powstaje. Jako dorosły zachował wiele ze swej dziecięcości, szczególnie w sposobie wyrażania marzeń.

Korczak podkreśla, że wielu uczniów Pasteura poszłoby za nim w ogień, że go szanowali i kochali. Był oklaskiwany na zebraniach naukowych, przemawiał pięknie «dziwił, straszył, zdumiewał, przekonywał pokonanych brał do niewoli» [9,108]. 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 rozumowaniom 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[9,128]».

Powieść Dziecko salonu drukowana najpierw w odcinkach na łamach «Głosu» kieruje odbiorcę ku wzorcowi subiektywistycznemu z silnym elementem autobiografizmu, z czego pisarze okresu Młodej Polski często i chętnie korzystali. Korczak jest przedstawicielem pokolenia, które przeszło przez modernistyczny kryzys wartości, zwany patetycznie «bankructwem idei i moralności». Wielu jego przedstawicieli twierdziło, że wszystkie autorytety da się naruszyć i należało działać jedynie w samotności. Pewnikiem stawał tylko jednostkowy horyzont wiedzy wyznaczony przez biografię osobistą. Korczak był synem warszawskiego adwokata, spędził dzieciństwo w atmosferze domu mieszczańskiego, ale gdy miał jedenaście lat, dom ten nagle się zawalił. Chłopiec pozbawiony był oparcia i zarazem, ograniczeń, jakie narzuca utożsamienie się z określoną grupą społeczną. Bohater Dziecka salonu syn fabrykanta, student medycyny i początkujący pisarz – podobnie jak Korczak – buntuje się przeciw kłamstwu, szuka autentycznej racji swojego bytu, rozwija się w nim świadomość braku tożsamości duchowej, przekonanie o własnej nicości. Szuka przeżyć zastępczych. Zatrudnia go właściciel domu stosujący nadmierną dyscyplinę wobec własnych dzieci wobec dzieci. Wymaga od nowego korepetytora perfekcyjnego przygotowania ich do egzaminów gimnazjalnych, ujawniając przy tym przedziwne pomysły. Chciałby, żeby uczyły się grać na cudzym fortepianie, bo «domowy może się zużyć». Wytacza z góry ścieżkę życiową swoich dzieci: Wicus ma być adwokatem lub inżynierem – wszak dobre zarobki go czekają, Oleś ma «pójść na księdza», zaś Mania musi «wszystko umieć». Guwerner akceptuje taką postawę, bowiem pracodawcy są dla niego dobrzy, wręcz ulegli. Nauczyciel wstaje skoro świt, gospodarze chcieli podawać mu śniadanie do pokoju, ale on je ze wszystkimi. O ósmej zaczynają się lekcje w salonie, dzieci są karne – modlą się z bojaźnią, straszone przez rodziców starą czarownicą z kościaną nogą, która zabiera dzieci. Uczą się, bo boją się pasa ojcowskiego, a ponadto, jeśli będą miały dobre wyniki w nauce, mama obiecała pierogi z powidłami w niedzielę. Guwerner stara się wpoić im zasady, ale zarazem podopieczni w gruncie rzeczy drażnią. Twierdzi, że «po za nauką są sprytnie» i «przebiegle dojrzałe» [9,85] Rodzice nie wierzą, gdy guwerner przyznaje się do niewiedzy. Stają podejrzliwi i nieufni w przekonaniu, że nauczyciel zna się na wszystkim i nigdy nie przyzna się do błędu czy luki w wiadomościach.

W powieści Dziecko salonu odnajdujemy również odezwę do «szanownych opiekunek i opiekunów ochron i innych filantropijnych instytucji», by nie pozwalały uczyć biednych dzieci wierszowanych podziękowań i hymnów pochwalnych na ich cześć:

To dzieci ciężko pracujących matek, a wy za roczną składkę i paczkę pierników chcecie, żeby was kochały, nie dawajcie dziatwie błyskotliwych upominków, bo w dzieciach rodzi się przekonanie, że od obcych mają więcej niż od rodziców [9,179].

Młodziutkim korepetytorem był także Włodek z mało znanej powieści Korczaka Sława. Uczył on postaw gramatyki i rachowania, bardzo przejmował się swymi obowiązkami. Niestety nie potrafił zachować dyscypliny. Dzieci śmiały się z niego, jako że ich ojciec w obecności korepetytora wypominał mu młody wiek. Włodek czuł się przez wszystkich niezrozumiany, czuł, że nie potrafi wzbudzić autorytetu [7,71-73].

W przypadku Korczaka pisarstwo zespoliło się z przykładem popartym najwyższym poświęceniem w życiu. Przepięknie mówiła o tym Monika Pawluczuk-Solarz:

«Do dziś Korczak uczy nas składania najwyższych ofiar, zachwyca pełnią człowieczeństwa, bogactwem duszy, która nie służąc żadnemu z bogów niemal sięga ideału. Janusz Korczak w największej prostocie serca opowiada nam – nauczycielom i wychowawcom kim jest dziecko i odkrywa przed nami jego tajemniczą naturę. (...)Nasz świat zaczyna rozumieć, że Korczak swoją pracą, twórczością, życiem po prostu dawał do zrozumienia, że wolnych ludzi, ludzi przyszłości, którymi są przecież nasze dzieci nie może wychować niewolnik czy to systemu czy układu politycznego, czy też niewolnik jakiegoś narzuconego programu, czy w końcu niewolnik własnych wad i nauczycielskich przywar. To stąd znające go osoby mówiły, że był swym własnym

tworzywem, że umiał przekształcać samego siebie. Wychowywać zatem może jedynie człowiek wolny. Korczak pozostał na zawsze wolny mimo zewnętrznego zniewolenia'[13].

Literatura:

1. Jakubowski M. Janusz Korczak i jego dokonania / M. Jakubowski. – Częstochowa, 1996. – S. 483–491.
2. Korczak J. Bankructwo Małego Dżeka / J. Korczak. – Warszawa, 2012. – 291 s.
3. Korczak J. Dziecko salonu / J. Korczak. – Kraków, 1980. – 73 s.
4. Korczak J. Jak kochać dziecko (w:) Wybór pism / J. Korczak. – Warszawa, 1958. – T. III. – S. 323–332.
5. Korczak J. Józki, Jaśki i Franki / J. Korczak. – Warszawa, 1985. – 96 s.
6. Korczak J. Król Maciuś Pierwszy / J. Korczak. – Warszawa, 1978. – 531 s.
7. Korczak J. Sława / J. Korczak. – Warszawa, 1958. – S. 145–146.
8. Korczak J. Senat szaleńców. Proza poetycka. Utwory radiowe / J. Korczak Dzieła (red.) H.Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn. – Warszawa, 1994. – T. 10. – 531 s.
9. Korczak J. Uparty chłopiec / J. Korczak. – Warszawa, 1960. – 226 s.
10. Leszczyński G. «Król Maciuś Pierwszy» Janusza Korczaka – spór narratorów, metafora, mit / G. Leszczyński. *Polonistyka*: 1983 – nr 5. – 323 s.
11. Mortkowicz–Olczakowa H. Janusz Korczak. – Kraków: Wydawnictwo J. Mortkowicz, 1949 / H.Mortkowicz–Olczakowa J. Korczak. – Warszawa : Czytelnik, 1957. – 523 s.
12. Olczak-Ronikier J., Korczak. Próba biografii / Olczak–Ronikier J. Korczak. – Warszawa, 2011. – 291 s.
13. Pawluczuk–Solarz M. Aktualność pracy wychowawczej Janusza Korczaka we współczesnym świecie, tekst wystąpienia w dniu 19 września 2012 podczas konferencji Aktualność metod pedagogicznych Janusza Korczaka we współczesnym świecie, zorganizowanej przez Fundację ZIELONE DOMY Centrum Promocji Kultury w Warszawie przy ul. Podskarbińskiej 2 w Warszawie.
14. Korczak J. Bankructwo małego Dżeka / J. Korczak. Recenzja, Wydawnictwo W.A.B. – Warszawa, 2012. – 224 s. [Strona internetowa: <http://www.polityka.pl/kultura/ksiazki/recenzjeksiazek/1529737,1,recenzja-ksiazki-janusz-korczak-bankructwo-malego-dzeka.read> stan na 4.12.2012.].

W. Kozłowski, E. Matczak

SUKCESJA I MERYTOKRACJA: STAŁOŚĆ I ZMIENNOŚĆ KRYTERIÓW ŻYCIOWEGO SUKCESU

Припущення, що батьки хочуть, щоб їхні діти досягали успіху в житті, і стаття відповідає на питання, які критерії для досягнення успіху є найбільш важливими для них, та що впливає на їх. У дослідженні розглядається національна репрезентативна вибірка батьків учнів четвертого класу, які навчаються в початкових школах. Фактори успіху, що визнані батьками: амбіції і завзятість, здібності, освіта і сумлінна праця. Елементи статусу або переконання не вважаються важливими. Думки про успіх розрізняються залежно від рівня освіти, основна відмінність простежується між батьками з низьким рівнем освіти (початкова й професійна) і батьків з більш високим рівнем освіти. Порівняння результатів досліджень, проведених за останні 20 років, вказує на відносну стабільність польської думки в суспільстві. Ці дані свідчать про те, що успіх у житті присвоюється на основі заслуг і індивідуалістичних перспектив.

Ключові слова: успіх у житті, батьки, динаміка критеріїв успіху, діти, меритократія.

Предположение, что родители хотят, чтобы их дети добивались успеха в жизни, статья отвечает на вопрос, каковы критерии для достижения успеха являются наиболее важными для них, и что влияет на их. В исследовании рассматривается национальная репрезентативная выборка родителей учеников четвертого класса учащихся в начальных школах. Факторы успеха признанные родителями: амбиции и упорство, способности, образование и добросовестный труд. Элементы статуса или убеждений не считаются важными. Мнения о успехе различаются в зависимости от уровня образования, основное отличие наблюдается между родителями с низким уровнем образования (начальное и профессиональное) и родителей с более высоким уровнем образования. Сравнение результатов исследований, проведенных за последние 20 лет, указывает на относительную стабильность польского мнения в обществе. Эти данные свидетельствуют о том, что успех в жизни преобладает на основе заслуг и индивидуалистических перспектив.

Ключевые слова: успех в жизни, родители, динамика критериев успеха, дети, меритократия.

Assuming that parents want their children to achieve success in life, the article answers the question what the criteria for achieving success are the most important for them and what influences them. The study examined the national representative sample of the parents of the fourth grade pupils of primary schools. The success factors recognised by parents are: ambition and persistence, abilities, education and diligent work. Elements of status or beliefs are not considered important. Opinions on success are different depending on the level of education, the main difference is observed between parents with low level of education (primary and vocational) and parents with higher level of education. Comparison of the results of research carried out in the past 20 years indicates the relative stability of Polish society opinion. These data proves that the merit-based and individualistic perspective on success in life prevails.

Keywords: success in life, the parents, the dynamics of success criteria, children, meritocracy.

1. Wprowadzenie

Sukces i aktywność ukierunkowana na jego osiągnięcie to zapewne jedne z głównych zjawisk współczesności. Jest przedmiotem analiz i badań, licznych poradników oraz popularnym tematem kultury. Tekst niniejszy prezentuje wyniki badania poświęconego kryteriom sukcesu oraz porównuje je z analogicznymi badaniami zrealizowanymi w Polsce w ciągu ostatnich dwudziestu lat. Ponieważ okres ten zbiega się z czasem przemian w naszym kraju określanymi jako transformacja ustrojowa porównanie takie daje możliwość śledzenia dynamiki kryteriów sukcesu. Analiza porównawcza ma charakter wybiórczy; ogranicza się do paru badań zrealizowanych na dużych próbach.

Pojęcie sukcesu nie należy do jednoznacznych, zarówno w ujęciach słownikowych, jak i w mowie potocznej [17]. W ujęciach słownikowych sukces najczęściej oznacza realizację celu. Cel ten może mieć różną genezę; bywa tak, że jednostka lub grupa ustala go samodzielnie, często jednak jest on określony przez kogoś innego. Cele dotyczą wielu dziedzin ludzkiej aktywności, o różnym znaczeniu i stopniu ogólności. Między innymi z tego powodu pojęcie sukcesu w naukach humanistycznych jest niedookreślone i nie ma precyzyjnego zakresu [8].

Sukces rozumiany być może także jako pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, cenione wysoko osiągnięcia w jakiejś dziedzinie (nauka, praca, życie osobiste) czy doświadczenie szczęścia, zadowolenia z życia.

A. Firkowska-Mankiewicz [7] zarysowuje cztery dziedziny w których rozpatruje się karierę życiową człowieka:

- a) materialistyczny sukces życiowy, ujmowany w kategoriach ilościowych (dochody, stan posiadania);

b) wymiar stratyfikacyjno-prestiżowy, związany z pozycją jednostki w hierarchii wykształcenia i zawodu;
c) wymiar emocjonalno-afiliacyjny, czego przejawem jest poziom subiektywnego zadowolenia z życia rodzinnego i towarzyskiego, przyjaźń i miłość, itp.;

d) wymiar samorealizacyjny, którego miernikiem jest poczucie spełnienia, polegające na osiągnięciu założonych celów życiowych, a także wykorzystaniu swego potencjału intelektualnego, fizycznego czy duchowego.

Przedmiotem szczególnego zainteresowania socjologów i ekonomistów są sukcesy ludzi w sferze zawodowej i społecznej. Sukces analizowany być może na trzech wymiarach [10];

a) ekonomicznym, którego przejawem jest wzrost dochodów lub zysku;

b) społecznym, związanym z osiągnięciem wysokiej pozycji społecznej, czego przejawem jest zawód i stanowisko;

c) kulturowym, którego wyznacznikiem jest szacunek, prestiż czy realizacja indywidualnych celów.

Przedmiotem zainteresowania w tym artykule jest sukces w wymiarze określonym wyżej jako kulturowy, związanym z osobistymi celami. W przeciwieństwie do większości badań nie interesuje nas, jak ludzie rozumieją sukces i do czego w związku z tym dążą, lecz to, od czego sukces zależy, czyli jego kryteria. Odmienność naszego podejścia polega także na tym, że badani nie oceniali, w jakim stopniu są dla nich ważne kryteria życiowego sukcesu, ale jakie mają one znaczenie dla młodych ludzi w naszym kraju. Ich dzieci. Można jednak założyć, że wypowiadając się na temat dzieci, wyrażają własne opinie i przekonania.

2. Kryteria sukcesu – badanie własne

W pierwszej części przedstawimy wyniki badania, którego celem było dowiedzenie się, jakie kryteria sukcesu są uznawane za ważne przez rodziców uczniów szkół podstawowych. (klasy IV). Zrealizowane zostało na przełomie roku 2011/ 2012; brało w nim udział 4931 osób, w tym większość kobiet (4274).¹

Dane zebrano za pomocą procedury wzorowanej na badaniach PGSS² Była on stosowana kilkakrotnie w reprezentatywnych badaniach społeczeństwa polskiego.

Użyteczność tego narzędzia została pozytywnie zweryfikowana i stwarza możliwość porównań naszych danych z badaniami ogólnopolskimi. Na użytek naszych badań dokonano kilku zmian proceduralnych. Zastosowano wszystkie (13) kryteria sukcesu, jakie występowały w badaniach PGSS Zmieniono jednak treść pytania zadawanego respondentom. W oryginale pytanie brzmiało następująco: «Chciałbym teraz Pana(-ią) zapytać o warunki osiągania sukcesu w życiu. Wymienię kilka takich warunków. O każdym z nich proszę powiedzieć, czy Pana(-i) zdaniem dla osiągnięcia sukcesu w życiu ma on decydujące znaczenie, jest bardzo ważny, średnio ważny, niezbyt ważny, czy też nie ma żadnego znaczenia». Instrukcja została zmieniona ponieważ badani rodzice mieli określić nie to, jakie kryteria sukcesu są dla nich ważne, lecz jakie są ważne dla młodych ludzi we współczesnej Polsce. W związku z tym instrukcja brzmi następująco: « W tabeli znajdują się opisy różnych czynników decydujących o życiowym sukcesie. Jakie, Pani/Pana zdaniem, mają one znaczenie we współczesnej Polsce dla osiągnięcia przez młodych ludzi sukcesu w życiu?» Zmieniono także sposób odpowiedzi. W miejsce 6 punktowej skali (decydujące znaczenie, bardzo ważne, średnio ważne, niezbyt ważne, bez znaczenia i nie wiem) wprowadzono skalę 5 stopniową typu Likerta (od «decydujące znaczenie» do «jest bez znaczenia»).

Dane pokazują, że, zdaniem badanych rodziców, najważniejszymi kryteriami życiowego sukcesu są : własne wysokie wykształcenie, ambicja i upór, zdolności, sumienna praca oraz znajomości (tabela 1)

Tabela 1
Znaczenie przypisywane kryteriom sukcesu

Cecha	N ważne	rozkład procentowy					Wartość średnia
		bez znaczenia	małe znaczenie	trudno powiedzieć	duże znaczenie	decydujące znaczenie	
Przekonania polityczne	4733	25,71	39,81	15,06	17,01	2,41	2,306
Bycie mężczyzną lub kobietą	4725	23,92	31,34	4,59	31,64	8,51	2,695
Sumienna praca	4701	1,32	8,51	1,21	53,39	35,57	4,134
Wysokie wykształcenia rodziców	4759	17,82	37,53	4,64	33,14	6,87	2,737
Powiązania partyjne	4695	39,81	27,09	15,8	13,35	3,94	2,145

¹ Badanie było realizowane w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu systemowego Badanie Jakości i Efektywności Edukacji oraz Instytucjonalizacja Zaplecza Badawczego współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

² Źródło: Polskie Generalne Sondáže Społeczne 1992-1999 i International Social Survey Programme 1992,1999

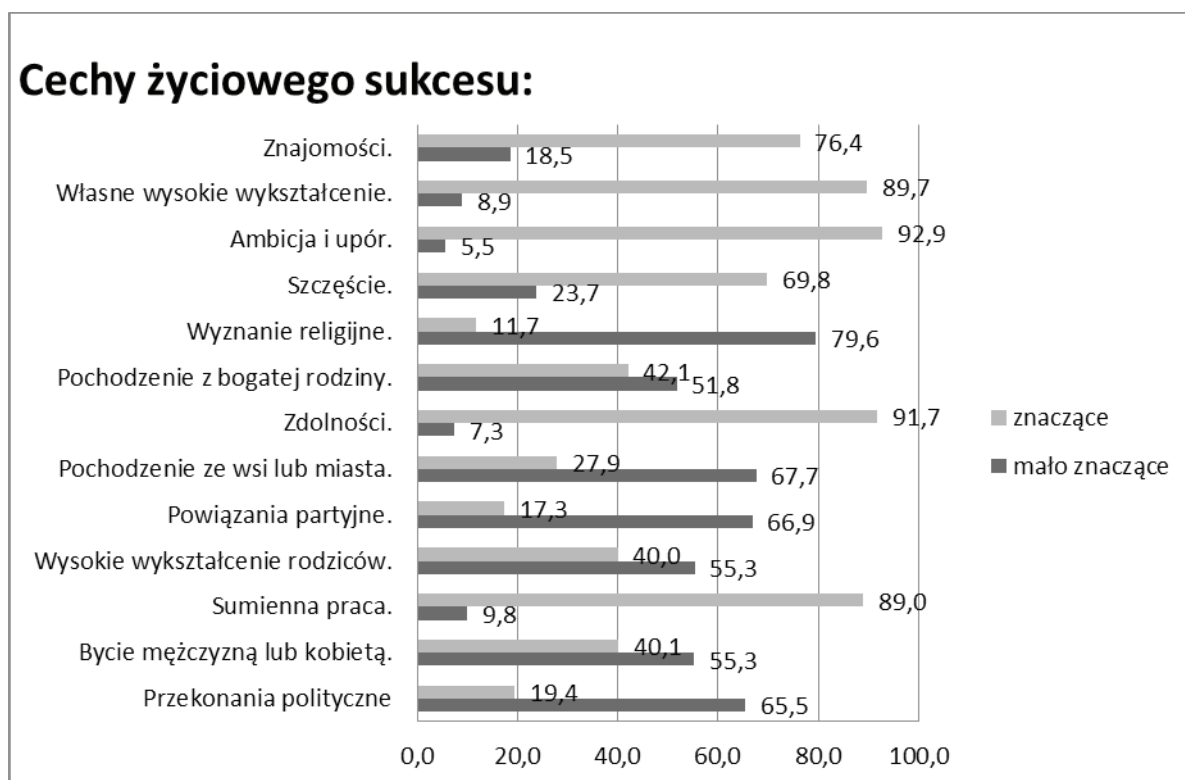
Opracowanie: Bogdan Ciechomski (przy współudziale Michała Bojanowskiego) Warszawa, kwiecień 2001ISS UW

Pochodzenie ze wsi lub miasta	4761	33,02	34,64	4,49	23,23	4,62	2,318
Zdolności	4727	1,38	5,88	0,99	50,31	41,44	4,246
Pochodzenie z bogatej rodziny	4747	24,71	27,09	6,13	32,65	9,42	2,75
Wyznanie religijne	4731	50,14	29,42	8,75	8,86	2,83	1,848
Szczęście	4772	5,9	17,8	6,5	50,0	19,8	3,6
Ambicja i upór	4778	1,07	4,48	1,55	50,08	42,82	4,291
Własne wysokie wykształcenie	4778	1,84	7,01	1,42	43,93	45,79	4,248
Znajomości	4772	5,49	13,01	5,11	46,98	29,4	3,818

Życiowy sukces warunkują osobiste zasoby (wykształcenie, ambicja, i upór, sumienna praca), wspomagane znajomościami, które zdaniem wielu osób, ułatwiają załatwianie licznych istotnych spraw, w tym także tak ważnych, jak stanowiska, przywileje. Dla przeszło połowy rodziców ważny jest także łut szczęścia.

W osiągnięciu życiowego sukcesu nie mają znaczenia takie czynniki jak: wyznanie religijne, powiązania partyjne, pochodzenie z miasta lub ze wsi, przekonania polityczne oraz płeć. Małe znaczenie przypisywane jest przekonaniom politycznym, wykształceniu rodziców, płci dziecka oraz pochodzeniu z bogatej rodziny.

Uzyskane prawidłowości pokazać można sprowadzając odpowiedzi badanych do dwóch kategorii. Pierwsza powstała przez zsumowanie dwóch kategorii: «decydujące znaczenie» i «duże znaczenie», którą określamy jako «znaczące», druga zaś ujmuje łącznie « małe znaczenie» i «bez znaczenia», oznaczane jak «mało znaczące». W takim ujęciu zasadniczo nie zmienia się hierarchia kryteriów sukcesu, ale w niektórych przypadkach zarysowuje się pewna ambiwalencja przypisywanego im znaczenia. Dotyczy to pochodzenia z bogatej rodziny, wykształcenie rodziców oraz płci, które dla większości badanych nie mają znaczenia, dla znacznej części (ok. 40%) są jednak ważnymi wyznacznikami sukcesu. (wykres 1)



Wykres 1. Kryteria życiowego sukcesu w dwóch kategoriach («znaczące» i «mało znaczące»)

Poglądy na temat kryteriów sukcesu różnicuje wykształcenie, miejsce zamieszkania oraz osoba wypełniająca ankietę (matka lub ojciec). Wbrew oczekiwaniom, kryteriów sukcesu nie różnicuje płeć dziecka. Nasuwają się dwie interpretacje tego wyniku. Może on być przejawem wyrównywania szans życiowego powodzenia kobiet i mężczyzn w naszym kraju. Wyjaśnienie drugie sugeruje, że brak różnic związany jest z wiekiem dzieci (10-11lat). W chwili realizacji badań znajdowały się one przed okresem dorastania, kiedy to kwestie dotyczące płci nabierają większego znaczenia i wyraźniej zarysowują się w świadomości rodziców.

Zależności pomiędzy kryteriami a innymi zmiennymi analizowano na dwa sposoby. Po pierwsze, poprzez porównanie procentowego rozkładu stopnia ważności kryteriów w poszczególnych grupach (test niezależności χ^2), po drugie – porównując średnie wartości przypisywane kryteriom w podgrupach (analiza wariancji). Takie podejście wynika głównie z faktu, że skala Likerta nie spełnia w pełni wymogów skali przedziałowej jaka jest wymagana dla zmiennej zależnej w analizie wariancji.

Kryteria życiowego sukcesu w największym stopniu różnicuje wykształcenie osoby wypełniającej ankietę. Test χ^2 wykazał istotność związków wykształcenia z wszystkimi kryteriami na poziomie $p < 0,001$. Analiza wariancji wykazała różnice średnich wartości cech w poszczególnych grupach wykształcenia dla większości cech (z wyjątkiem płci, wykształcenia rodziców oraz znajomości). (tab. 2).

Tabela 2.
Kryteria życiowego sukcesu a wykształcenie

Cecha	Analiza wariancji		Wartości średnie			Odchylenie standardowe		
	F	Partial Eta Sq.	podst.	średnie	wyższe	podst.	średnie	wyższe
Przekonania polityczne	F(2,4610)=13,47***	0,0058	2,429	2,247	2,246	1,093	1,080	1,122
Bycie mężczyzną lub kobietą	n.i.		2,748	2,669	2,682	1,429	1,362	1,252
Sumienna praca	F(2,4577)=46,97***	0,0201	4,275	4,158	3,945	0,793	0,886	0,979
Wysokie wykształcenia rodziców	n.i.		2,765	2,688	2,792	1,335	1,263	1,223
Powiązania partyjne	F(2,4570)=3,10*	0,0014	2,095	2,127	2,207	1,147	1,178	1,255
Pochodzenie ze wsi lub miasta	F(2,4636)=5,74**	0,0025	2,238	2,322	2,405	1,310	1,281	1,216
Zdolności	F(2,4606)=4,09*	0,0018	4,200	4,285	4,245	0,896	0,808	0,848
Pochodzenie z bogatej rodziny	F(2,4624)=17,61***	0,0076	2,573	2,813	2,858	1,430	1,384	1,294
Wyznanie religijne	F(2,4608)=39,39***	0,0168	2,033	1,825	1,667	1,240	1,034	0,917
Szczęście	F(2,4646)=8,80***	0,0038	3,700	3,588	3,516	1,196	1,151	1,116
Ambicja i upór	F(2,4653)=32,48***	0,0138	4,150	4,346	4,362	0,913	0,745	0,705
Własne wysokie wykształcenie	F(2,4653)=8,40***	0,0036	4,165	4,293	4,272	0,997	0,898	0,883
Znajomości	n.i.		3,805	3,854	3,778	1,199	1,131	1,128

Jak pokazują dane, osoby z wyższym i średnim wykształceniem w prawie identyczny sposób oceniają ważność kryteriów. Największe znaczenie przypisują ambicji i uporowi, zdolnościom i wykształceniu. Różnią się od nich osoby z wykształceniem zawodowym i podstawowym, dla których największe znaczenie ma sumienna praca, nie zaś ambicja i upór, która zajmuje w tej grupie dopiero czwarte miejsce w hierarchii ważności (przez osoby z wykształceniem średnim i wyższym ceniona jest najwyżej).

Na podstawie średnich nakreślić można prawidłowości pokazujące związki poziomu wykształcenia ze znaczeniem przypisywanym kryteriom. Wraz z wykształceniem respondentów rośnie ocena ważności środowiska (miasto/wieś), pochodzenia z bogatej rodziny, ambicji i upor, własnego wysokiego wykształcenia. Maleje natomiast znaczenie przekonań politycznych, sumiennej pracy, religii i szczęścia.

Wraz ze wzrostem wykształcenia maleje częstość odpowiedzi «trudno powiedzieć», co sugeruje, że wykształcenie wiąże się z większym poziomem świadomości, które czynniki warunkują sukces życiowy.

Ciekawe zależności można zaobserwować w przypadku kryteriów związanych z polityką. Znaczenie powiązań partyjnych rośnie wraz ze wzrostem wykształcenia, maleje zaś ważność przekonań politycznych. Dane te traktować można jako przejaw stosunku ludzi wykształconych do polityki, który charakteryzuje się brakiem zaufania do programów i deklaracji oraz docenianiem znaczenia powiązań i tzw. układów w życiu społecznym.

Poglądy na kryteria życiowego sukcesu matek i ojców są zbliżone. Różnice (istotne statystycznie) występują w przypadku pięciu kryteriów. Trzem z nich większe znaczenie przypisują matki; są nimi: szczęście, płeć oraz posiadanie wysokiego wykształcenia. Dwa: z nich: powiązania partyjne i pochodzenie z bogatej rodziny, mają nieco większe znaczenie dla mężczyzn.

Różnice te mogą wynikać z odmienności światopoglądów kobiet i mężczyzn. Mężczyźni akcentują znaczenie kryteriów zależnych od jednostki, kobiety zaś w większym stopniu akcentują rolę tych czynników, na które ma się mniejszy wpływ (poza wykształceniem, które dla kobiet jest cenioną wartością).

Kryteria sukcesu w niewielkim stopniu różnicuje miejsce zamieszkania.

Istotne różnice występują w trzech przypadkach. Mieszkańcy miast większe znaczenie niż mieszkańcy wsi przypisują ambicji i uporowi. Odwrotnie w przypadku religii oraz miejsca zamieszkania, które mają większe znaczenie dla mieszkańców wsi. Dane te nasuwają przypuszczenie, że w miastach przeważa indywidualistyczne podejście do życiowego sukcesu, na wsi zaś dostrzega się znaczenie miejsca jednostki w strukturze społecznej. Zgodnie z tradycją kulturową, wieś wykazuje większe przywiązanie do religii.

Uzyskane wyniki, choć otrzymane na podstawie stosunkowo licznej próbie, nie dają podstaw do nadmiernego uogólniania i wysnuwania na ich podstawie wniosków na temat poglądów i stanu świadomości Polaków. Próba nie jest reprezentatywna ze względu na wiek i płeć; dominują w niej osoby w wieku 30-40 lat oraz kobiety. Mamy także do czynienia z nadreprezentacją osób z wyższym wykształceniem.

Poglądy na sukces życiowy oraz czynniki go warunkujące dają wycinkowy, ale interesujący obraz świadomości społecznej. Wyrażna preferencja cech charakteryzujących jednostkę i od niej w dużym stopniu zależnych świadczy o silnej identyfikacji z kulturami indywidualistycznymi. Idąc śladem rozważań Hildebrand-Wypych [8] można nawet powiedzieć, iż badani przejawiają postawę hiperindywidualistyczną, dla której charakterystyczne są: orientacja na osiągnięcia, wysokie aspiracje oraz wiara w siebie.

W zestawie kryteriów reprezentowane są głównie kryteria dotyczące zasobów osobistych jednostki oraz związane z pozycją w strukturze społecznej. Dane w sposób jednoznaczny wskazują, iż badani większe znaczenie przypisują zasobom osobistym.

Podsumowując, wypada zauważyć, że preferencje dotyczące kryteriów warunkujących życiowy sukces nie są zbyt zróżnicowane, co sugeruje, że poglądy na ten temat są w naszym społeczeństwie dość jednolite. Najbardziej różnicuje je wykształcenie, ściślej zaś jego najniższy poziom – osoby z wykształceniem (zawodowym i podstawowym) mają wyraźnie odmienne przekonania od tych, którzy osiągnęli wyższe jego poziomy. Niewielki, ale znaczący wpływ ma także płeć wypełniającego ankietę i miejsce zamieszkania.

Warto zauważyć, że zarówno kobiety, jak i mieszkańcy wsi podkreślają znaczenie tych kryteriów, które określają ich pozycję w społecznej strukturze, a więc płci i miejsca zamieszkania. Fakt ten nasuwa przypuszczenie, że mają oni świadomość barier utrudniających osiągnięcie życiowego powodzenia związanych z ich społecznym usytuowaniem.

3. Dynamika kryteriów sukcesu

Przedstawione wyżej dane porównamy z wynikami badań przeprowadzonych w okresie transformacji (w latach 1992 – 2007). W pierwszej kolejności skonfrontujemy nasze dane z wynikami PGSS [13]. Stosowana przez nas metoda wzorowana była na tych badaniach, dzięki czemu możliwe jest dokonanie w miarę szczegółowych porównań ze względu na duże podobieństwo kryteriów oraz sposobu pomiaru. Podobnie szczegółowych porównań nie można wykonać w przypadku innych badań ze względu na rozbieżność metod pomiaru kryteriów. Z tego powodu w drugiej części analizy dokonano porównań nie na poziomie poszczególnych kryteriów, lecz wymiarów wyłonionych na podstawie analiz czynnikowych.

3.1 Kryteria sukcesu: porównanie wyników badań własnych z efektami badań Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego

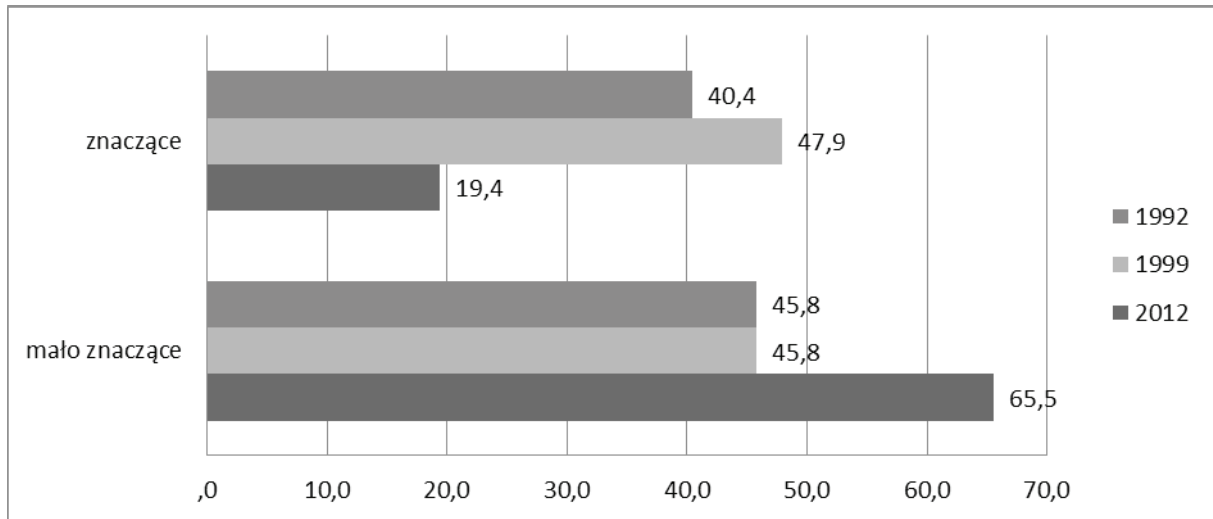
Zestawienie naszych wyników z badaniami PGSS [13] wydaje się uprawnione ze względu na to, że lista kryteriów sukcesu oraz procedura naszego badania wzorowana była na tym sondażu. Porównanie utrudnia jednak fakt, że w kwestionariuszu PGSS stosowana była inna instrukcja oraz to, że ocena ważności czynników warunkujących życiowy sukces dotyczyła całego społeczeństwa. W naszych badaniach rodzice mieli określić kryteria sukcesu dla młodych ludzi we współczesnej Polsce. Można jednak przyjąć, że kryteria sukcesu dzieci są odzwierciedleniem ogólnych poglądów na temat tego, od czego zależy sukces życiowy.

Porównanie obu badań wymagało również ujednoczenia skal odpowiedzi i sprowadzenia ich do dwóch kategorii. Pierwsza powstała poprzez zsumowanie odpowiedzi, w których dana cecha została uznana za znaczącą, drugą zaś tworzy suma odpowiedzi zaznaczonych jako mało ważne oraz tych, w których cechy nie są dla respondentów znaczące z punktu widzenia ich roli w osiągnięciu życiowego sukcesu. Cechy mające znaczenie w analizie danych i na wykresach będą określane jako «znaczące» a cechy mające mniejsze znaczenie lub bez znaczenia jako «mało znaczące»

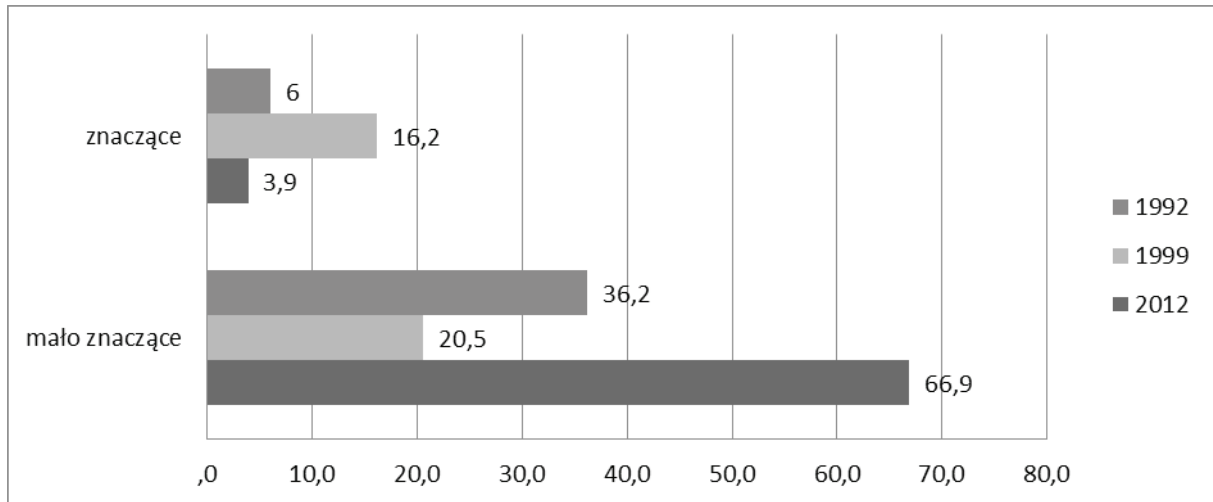
Z porównania obu badań wynika, że na przestrzeni lat nastąpił zdecydowany wzrost znaczenia i mniejszy lub większy spadek znaczenia kilku cech warunkujących życiowy sukces.

Zacniemy od spraw związanych z polityką (wykres 2 i 3).

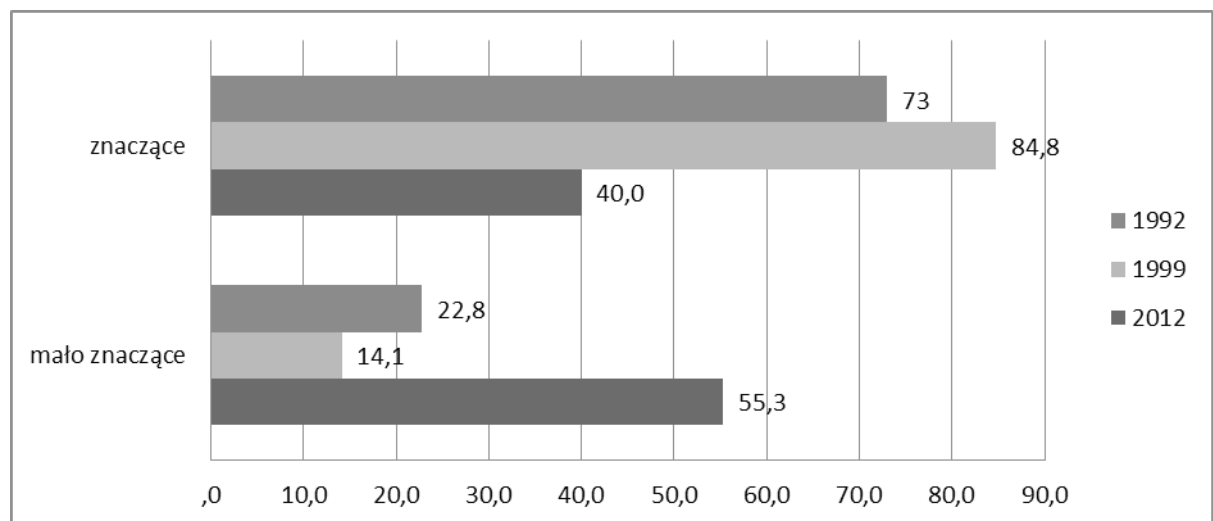
W latach 1992 i 1999 przekonania polityczne uważane były przez prawie połowę badanych jako znaczące i prawie tyle samo osób uznawało je za mało znaczące w osiągnięciu życiowego sukcesu. W 2012 roku widać wyraźny spadek znaczenia tego elementu świadomości społecznej. Podobnie z powiązaniem politycznymi, w przypadku których wystąpił niewielki wzrost znaczenia w 1999 roku. Generalnie jednak dane uprawniają do wniosku, że zaangażowanie polityczne zdecydowanie straciło na znaczeniu jako czynnik warunkujący sukces życiowy.



Wykres 2. Kryterium – przekonania polityczne

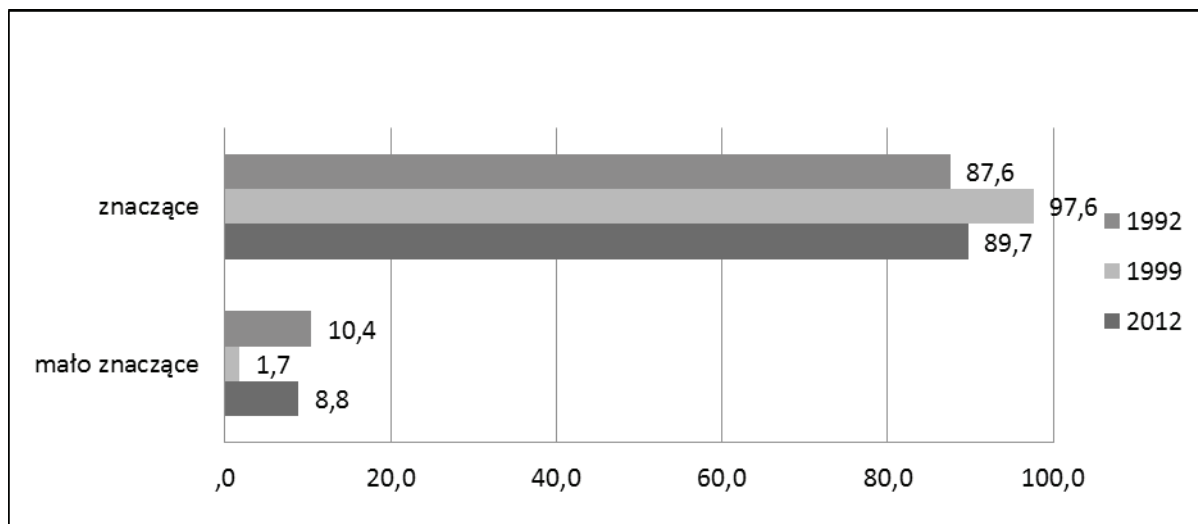


Wykres 3. Kryterium – powiązania partyjne



Wykres 4. Kryterium – wysokie wykształcenie rodziców

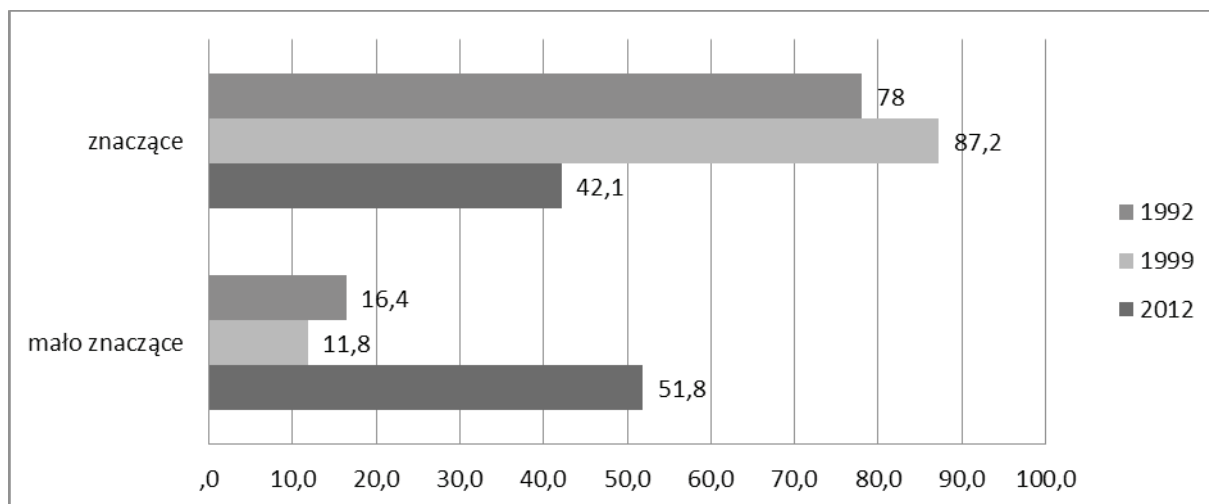
Znacznie większe znaczenie ma wykształcenie, które analizowane było zarówno w odniesieniu do wykształcenia rodzica, jak i dziecka (wykres 4 i 5). Z porównania danych wynika, że znaczenie własnego wykształcenia jest duże i utrzymuje się na prawie tym samym, bardzo wysokim poziomie, w trakcie całego okresu transformacji, zaś wykształcenie rodziców wyraźnie traci na znaczeniu. Zmiany te nie mają charakteru regularnego i stopniowalnego, ponieważ, podobnie jak poprzednio, prawidłowości te nie są zgodne z danym otrzymanym w badaniu PGSS w 1999 roku. W badaniu tym wykształceniu rodziców przypisywano duże, proporcjonalnie najwyższe znaczenie.



Wykres 5. Kryterium – własne wysokie wykształcenie

Jak widać, wykształceniu przypisywane jest stale duże znaczenie. Zjawisko to może wyjaśniać bardzo wysokie aspiracje edukacyjne w stosunku do swoich dzieci; zdecydowana większość z nich chciałaby, aby zdobyły wyższe wykształcenie [1]. W świetle tych danych można postawić hipotezę, iż wykształcenie pomaga w osiągnięciu sukcesu.

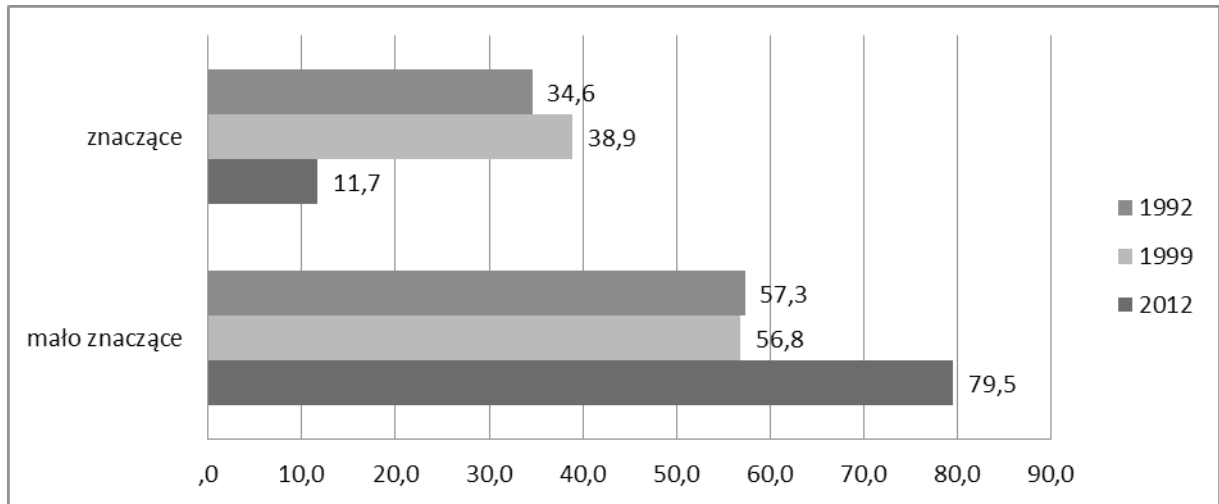
Skoro wykształcenie rodziców traci na znaczeniu, to być może zyskuje materialny standard rodziny. Dane nie potwierdzają tego przypuszczenia (wykres 6)



Wykres 6. Kryterium – pochodzenie z bogatej rodziny

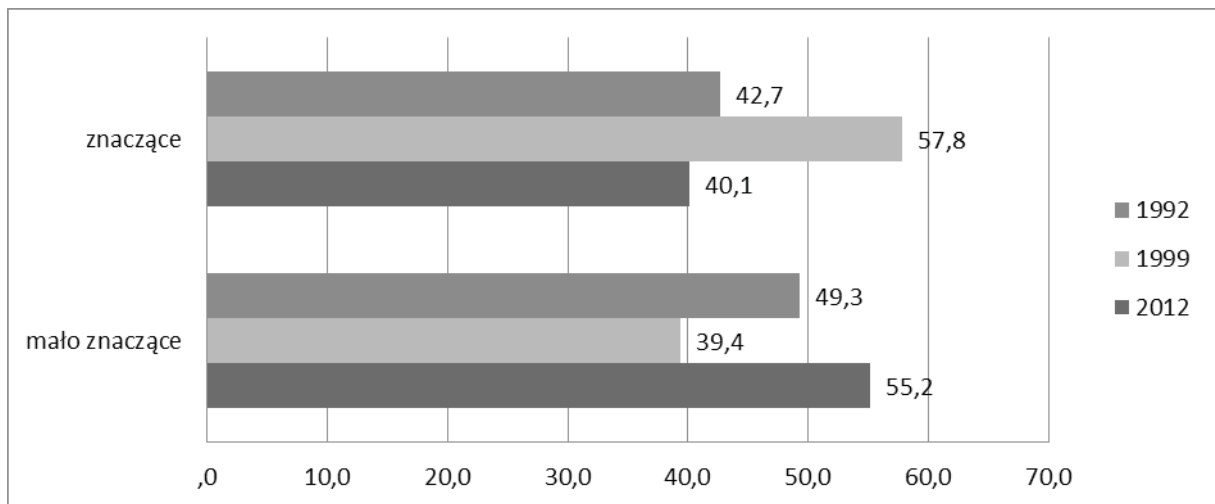
Obserwuje się zdecydowaną tendencję spadkową znaczenia tego kryterium. Jest to wynik zastanawiający, a z jego interpretacją należy się wstrzymać do czasu potwierdzenia go w innych badaniach.

Na znaczeniu traci też wiara, określana jako przekonania religijne (wykres 7). Choć tendencja spadkowa trwa od lat '90, to obecnie czynnik ten przez 80% respondentów traktowany jest jako niemający znaczenia przy osiągnięciu sukcesów..

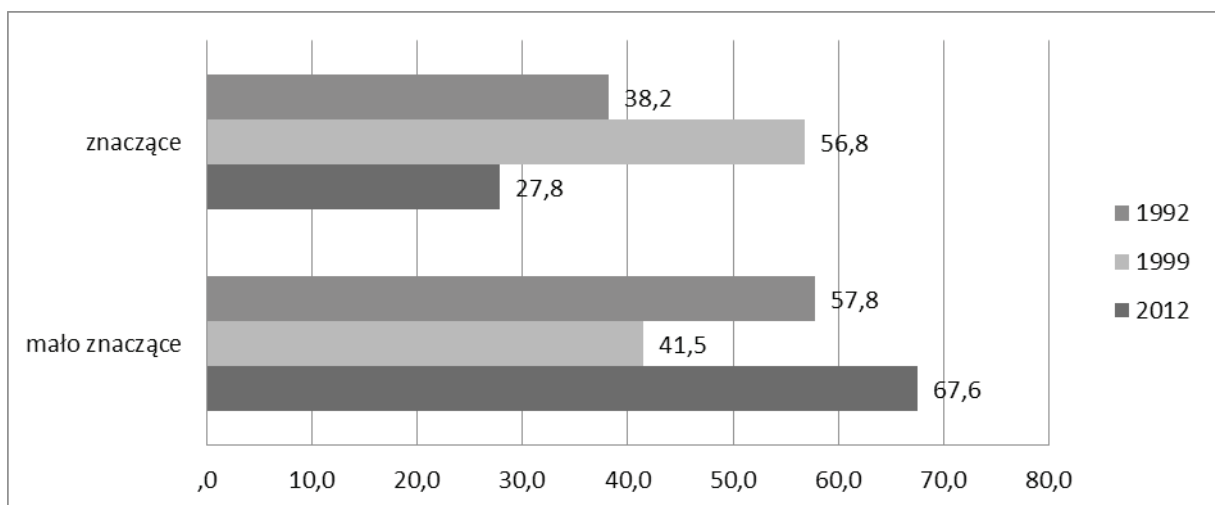


Wykres 7. Kryterium – przekonania religijne

Traci również na znaczeniu płeć (wykres 8) oraz miejsce zamieszkania (wykres 9).



Wykres 8. Kryterium – płeć dziecka



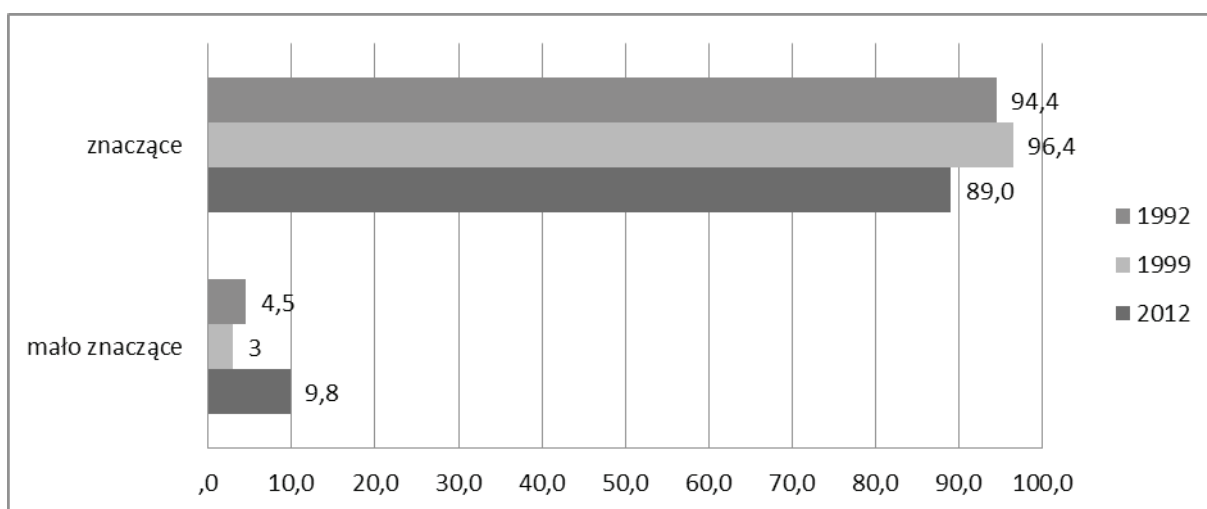
Wykres 9. Kryterium – pochodzenie z miasta lub ze wsi.

Wykres 8 pokazuje, że płeć uznawana była za stosunkowo ważny czynnik warunkujący sukces tylko w 1999 roku, pozostałe badania sugerują, że ma on małe znaczenie. Przypuszczalnie nie oznacza to, że w naszym

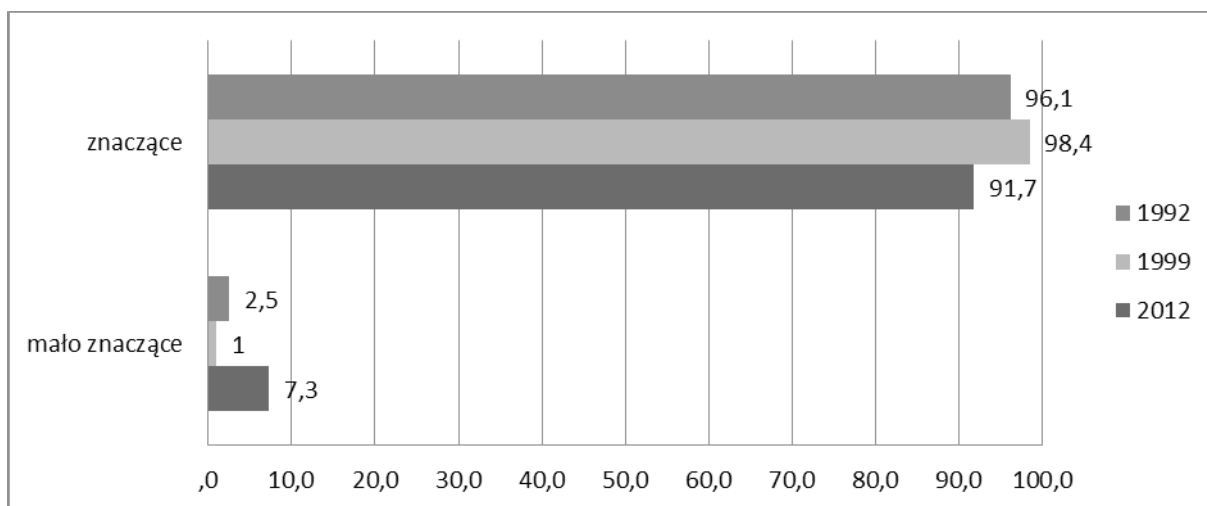
społeczeństwie nie dostrzega się różnic pod względem możliwości osiągnięcia sukcesów między kobietami i mężczyznami. Nawiązując do stereotypowych poglądów można np. założyć, że w przypadku mężczyzn sukces może być odnoszony do osiągnięć zawodowych, w przypadku kobiet do życia rodzinnego.

Podobne tendencje zarysowują się, gdy pod uwagę weźmie się miejsce zamieszkania. Znaczenie tego kryterium jest jeszcze mniejsze, niż w przypadku płci, i na przestrzeni dwudziestu lat wykazuje tendencję malejącą, z wyjątkiem badania z 1999 roku, w którym przypisywano mu stosunkowo dużą rolę.

Jak pokazują dane, w ostatnich dwudziestu lat bardzo duże znaczenie przypisywano cechom indywidualnym, które interpretować można jako zasoby osobiste lub kapitał ludzki. Składa się na nie sumienna praca, zdolności oraz ambicja i upór (wykresy: 10, 11, 12). Uznać można, że w opinii Polaków to one właśnie decydują o osobistym sukcesie. Jak pokazują dane z 2012 roku, znaczenie tych czynników nieco maleje w porównaniu z poprzednimi latami, jednak nadal jest bardzo wysokie.



Wykres 10. Kryterium – sumienna praca

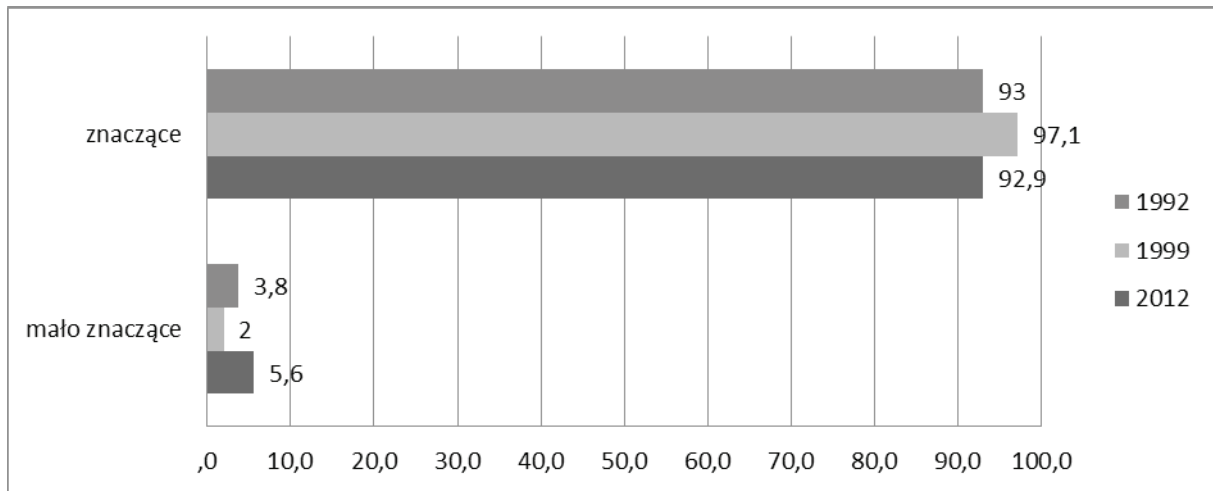


Wykres 11. Kryterium – zdolności.

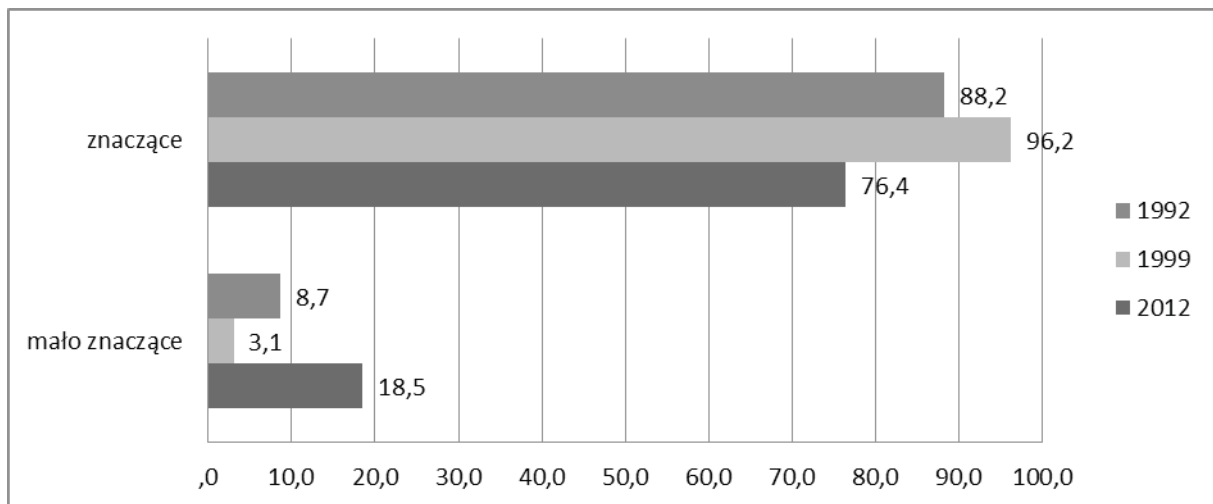
Również posiadanie znajomości jest uznawane za czynnik ułatwiający odnoszenie sukcesów (wykres 13). Tego zdania byli prawie wszyscy respondenci w roku 1999 ; ostatnio wzrasta liczba osób przypisujących mu mało znaczenie (tak deklaruje co piąty badany).

Porównanie danych na temat kryteriów sukcesu otrzymanych w 2012 roku z analogicznymi rezultatami analiz przeprowadzonych przez PGSS w latach 1992 i 1999 pokazuje, iż część z nich straciła na znaczeniu, części zaś przypisywane jest duże znaczenie w trakcie całego analizowanego okresu. Uwagę zwraca fakt, iż żadne kryterium nie zyskało na znaczeniu w ostatnim, zrealizowanym przez nas badaniu. W stosunkowo licznych przypadkach najwyższe oceny ważności kryteriów wystąpiły w 1999 roku. Tendencje te sugerują, że w pierwszej dekadzie transformacji nastąpiła krystalizacja poglądów na temat sukcesu i jego uwarunkowań w nowych warunkach społecznych i ekonomicznych.. Przekonania bliskie ludziom na początku zmiany

ustrojowej stały się bardziej wyraziste, co można interpretować jako przejaw kształtowania się świadomości społecznej w tym zakresie. Dane otrzymane po kilkunastu latach sugerują, że proces ten uległ zahamowaniu, a nawet obserwować można niewielki regres: ludzie są mniej pewni swoich poglądów na temat kryteriów sukcesu. W jakim stopniu zjawisko to jest konsekwencją doświadczeń związanych z okresem transformacji, pozostaje pytaniem otwartym.



Wykres 12. Kryterium – ambicja i upór.



Wykres 13.. Kryterium – znajomości.

W okres transformacji Polacy wkraczali z mocnym nastawieniem indywidualistycznym, czego nie naruszyły burzliwe wydarzenia tego okresu. W tym świetle nie wydaje się słuszna teza, iż indywidualizm (nastawienie na osobisty sukces oraz przekonanie, iż, zależy o głównie od jednostki) jest konsekwencją funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej i społeczeństwie konkurencyjnym. Bardziej zasadne wydaje się twierdzenie, iż Polacy byli indywidualistami przed okresem transformacji, a doświadczenia w nim zdobyte utwierdziły ich w tej orientacji.

Wpływu doświadczeń okresu, w jakim realizowano badania, dopatrywać się można wśród tych kryteriów sukcesu, którym przypisywane jest mniejsze znaczenie. Związane są one ze społeczną pozycją jednostki oraz z jej przekonaniem. (a pośrednio wartościami, choć ta kwestia nie była poruszana w badaniu). We wszystkich tych przypadkach nastąpił wyraźny spadek ich znaczenia jako czynników warunkujących sukces, obserwowalny na podstawie badań z 1999 i 2011 roku. W pierwszej dekadzie transformacji wiara w to, że pozycja społeczna (dobrobyt i wykształcenie rodziców, miejsce zamieszkania, władza polityczna) sprzyja sukcesom, była stosunkowo duża; jednak w drugiej dekadzie znacznie, czasami wręcz drastycznie, zmalała. Tendencja ta sprawia wrażenie, że Polacy coraz mniej liczą na korzyści, jakie może mieć pozycja społeczna (własna i rodziny). Prawidłowości tej przeczy duże znaczenie przypisywane znajomościom, wydaje się jednak, że tylko pozornie. Przekonanie, iż warto mieć dostęp do osób, dzięki którym łatwiej coś uzyskać lub załatwić, jest trwałym elementem społecznej świadomości. Przypuszczać jednak można, że znajomości nie są czymś,

co się dziedziczy czy otrzymuje. O znajomości się zabiega, dba i je podtrzymuje, zaliczyć je zatem należy do osobistych zasobów jednostki.

Ogólny wniosek, będący efektem porównań naszych danych z analizami PGSS, wskazuje, że Polacy sądzą, iż sukces życiowy zależy od jednostki i jej zasobów, zmniejsza się natomiast znaczenie przypisywane pozycji społecznej oraz przekonaniom i poglądom.

Uogólnienia oparte na wynikach trzech badań zrealizowanych w trakcie 20 lat mogą być traktowane jako przesadne w stosunku ich liczby. Można je wzmocnić odwołując się do systematycznych badań z cyklu «Diagnoza społeczna», w których zarysowują się analogiczne prawidłowości. Z badań tych wynika, że przyczyn poprawy swej sytuacji życiowej Polacy upatrują we własnych staraniach i wysiłku, za trudności i niepowodzenia odpowiedzialnymi czynią czynniki od nich niezależne, głównie – działania polityków (Diagnoza, 2009). Podobnej skłonności w atrybucji czynników sukcesu dowodzi przeprowadzona przez nas analiza.

3.2 Wymiary sukcesu: analiza porównawcza

Przedmiotem porównań w drugiej części opracowania są efekty analiz czynnikowych kryteriów sukcesu. Na wstępie podamy wyniki analizy danych własnych. Zasadność stosowania analizy czynnikowej sprawdzono testem Kaisera-Mayera-Olkina. Wynik testu wynosi 0,751 co wskazuje na to, że badana próba odpowiada wymaganiom. Przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową z rotacją VARIMAX, dzięki której wyodrębniono czteroczynnikową strukturę trzynastu kryteriów sukcesu. Czynniki te wyjaśniają 54 % wariacji.

Tabela 3
Wymiary życiowego sukcesu – analiza czynnikowa

Nazwa czynnika i treść pozycji	czynnik			
	1	2	3	4
Kapitał społeczny				
Wysokie wykształcenie rodziców	0,45			
Pochodzenie ze wsi lub miasta	0,64			
Pochodzenie z bogatej rodziny	0,81			
Znajomości	0,62			
Zasoby osobiste				
Sumienna praca		0,67		
Zdolności		0,69		
Ambicja i upór		0,59		
Własne wysokie wykształcenie		0,71		
Przekonania i poglądy				
Przekonania polityczne			0,71	
Bycie mężczyzną lub kobietą			0,51	
Powiązania partyjne			0,54	
Wyznanie religijne			0,71	
Szczęście				
Szczęście				0,84

W efekcie analizy czynnikowej otrzymano cztery grupy kryteriów sukcesu, których interpretacja nie nastręcza trudności. Dwa główne czynniki grupują kryteria związane z pozycją społeczną oraz cechami osobistymi. W czynniku trzecim reprezentowane są elementy świadomości społecznej – przekonania i poglądy. W czynniku tym dyskusyjna jest rola płci; jeśli jednak przyjąć, że chodzi tu nie tyle o płeć biologiczną czy społeczną (gender), lecz przekonania o roli tej cechy, to jej miejsce w tym zestawie wydaje się zasadne. Podobnie, jak odrębne miejsce czynnika losowego, który jest niezależnym elementem brany pod uwagę w potocznym myśleniu o przyszłości.

Zbadano zróżnicowanie czynników ze względu na wykształcenie i miejsce zamieszkania osoby wypełniającej ankietę oraz płeć dziecka. Analiza wariancji wykazała, że dwa pierwsze wymiary są istotnie zależne od wykształcenia (pierwszy wymiar – $F(2,4166)=43,9$ $p<0,001$; drugi $F(2,4166)=4,7$ $p<0,01$) a trzeci ($F(2,4166)=40,7$ $p<0,001$), zamieszkania ($F(1,4166)=14,5$ $p<0,001$) oraz od tego czy ankietę wypełniała matka czy ojciec ($F(1,4166)=6,6$ $p<0,05$). Wymiaru czwartego: szczęścia, nie różnicują kontrolowane zmienne.

Średnie wartości czynników pokazują, że najwyższą uzyskał wymiar związany z zasobami osobistymi, następnie przypadek czyli szczęście. Kolejne dwa wymiary (kapitał społeczny oraz przekonania i poglądy) mają zdecydowanie niższą średnią.

Jeśli przyjąć średnie jako kryterium ważności wymiarów, to ich hierarchia nie zależy od płci dziecka, miejsca zamieszkania i wykształcenia osoby wypełniającej ankietę (matki lub ojca). Zasoby osobiste najwyższą ceną rodzice dziewczynek, mieszkańcy miast i osoby z wykształceniem średnim. Szczęście ważne jest dla rodziców chłopców, mieszkańców wsi oraz osób z niskim wykształceniem (podstawowym i zawodowym).. Społeczny kapitał ma znaczenie dla rodziców dziewczynek, mieszkańców miast i osób w wyższym wykształ-

ceniam. Przekonaniami i poglądy jako czynniki sprzyjające sukcesom cenią rodzice z niskim wykształceniem i mieszkańcy wsi.

*Tabela 4.
Czynniki warunkujące życiowy sukces a płeć dziecka, miejsce zamieszkania i wykształcenie osoby wypełniającej ankietę*

Czynniki	Ogółem	Płeć		Miejsce zamieszkania		Wykształcenie wypełniającego		
		chłopiec	dziewczynka	miasto	wieś	podst. i zaw.	średnie	wyższe
Kapitał społeczny	2,9030	2,8985	2,9090	2,8935	2,9299	2,8422	2,9151	2,9579
Zasoby osobiste	4,2290	4,2189	4,2352	4,2375	4,2024	4,1992	4,2688	4,2041
Przekonania i poglądy	2,2380	2,2301	2,2391	2,2210	2,2804	2,3125	2,2113	2,1902
Szczęście	3,6000	3,6177	3,5818	3,5839	3,6391	3,7003	3,5878	3,5161

W trakcie ostatnich 20 lat kilkakrotnie dokonywano analiz czynników warunkujących życiowy sukces. Ich efekty zawiera tabela 5. Uwzględniono w niej dane uzyskane na dużych, reprezentatywnych lub zbliżonych do reprezentatywności. próbach ludności Polski. W badaniach tych posługiwano się różną liczbą kryteriów, nie były one także identyczne pod względem treściowym, Zestaw, jaki zastosowano w naszym badaniu, jest najbardziej obszerny, ponieważ zawiera wszystkie pozycje jakie były uwzględniane w badaniach Skarżyńskiej i Chmielewskiego [16], sondażach CBOS-u [15], i IFiS – u [6].

*Tabela 5.
Czynniki warunkujące życiowy sukces w badaniach*

Lp.	Skarżyńska, Chmielewski (1998)	CBOS(1999)	Janicka, Słomczyński (2007)	Kozłowski Matczak (2011/2012)
1.	Zasoby indywidualistyczne: – pracowitość – ambicja – zdolności	Wymiar układów i powiązań: – znajomości, protekcja – zamożność rodziców – cwaniactwo, przebiegłość – szczęście, przypadek	Wymiar merytokratyczny: – ambicja – ciężka praca – dobre wykształcenie – wrodzone zdolności i talenty	Kapitał społeczny: – wysokie wykształcenie rodziców – pochodzenie ze wsi lub miasta – pochodzenie z bogatej rodziny – znajomości
2.	Zasoby dziedziczone: – pochodzenie z bogatej rodziny – wysokie wykształcenie rodziców – wykształcenie własne	Wymiar indywidualnych zasług: – solidna, rzetelna praca – wysokie kwalifikacje zawodowe, umiejętności – wykształcenie – inicjatywa i przedsiębiorczość – zawód, rodzaj pracy	Wymiar rodzinno-towarzyski: – znajomość właściwych ludzi – wpływ polityczny – pochodzenie z bogatej rodziny – szczęście	Zasoby osobiste: – sumienna praca – zdolności – ambicja i upór – własne wysokie wykształcenie
3.	Zasoby kolektywistyczne: – dobre znajomości – powiązania polityczne – szczęście, przypadek	Wymiar dyskryminacji społecznej: – płeć – poglądy polityczne – pochodzenie społeczne – miejsce zamieszkania (np. duże miasto, małe miasto, wieś)		Przekonania i poglądy: – przekonania polityczne – bycie mężczyzną, kobietą – powiązania partyjne – wyznania religijne
4.	Zasoby strukturalne: – pochodzenie ze wsi lub miasta – płeć			Szczęście: – szczęście

Zamieszczone w tabeli wymiary sukcesu nie są w pełni porównywalne, co nie sprzyja analizowaniu i formułowaniu wniosków. Wspólnym elementem występującym w cytowanych analizach są wymiary grupujące indywidualne zasoby jednostki (zdolności, ambicja, pracowitość, wykształcenie) oraz takie, które związane są z pozycją społeczną (zamożność rodziców i ich wykształcenie, miejsce zamieszkania, znajomości). Wymiary te są różnie nazywane, także kryteria wchodzące w ich skład bywają odmienne. Problemy te są konsekwencją arbitralnych decyzji, do jakich skłania analiza czynnikowa..

W zaprezentowanych w tabeli 5 wymiarach zarysowuje się wyraźna tendencja merytokratyczna, co znalazło wyraz w nazwie jednego z czynników [9]. Jak pisze Z. Melosik, « Pojęcie merytokracji dotyczy sytuacji, w której społeczny status jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć » [12, 56]. Miarą tych osiągnięć jest wykształcenie, zwłaszcza na poziomie wyższym. Otwiera ono drogę do lukratywnych stanowisk, sprzyja społecznej mobilności. Wykształcenie zdobywa się dzięki uczeniu się, które wymaga odpowiednich dyspozycji umysłowych (zdolności) oraz motywacji. We wszystkich analizach występuje wykształcenie; często pojawiają się zdolności (czasem określane jako talenty) oraz elementy motywacji (ambicja, upór). Jeśli do tego się doda takie kryteria, jak kwalifikacje zawodowe, teza o merytokratycznej orientacji w odnoszeniu sukcesu naszego społeczeństwa zyskuje na wiarygodności.

Osiągnięcia wspierane dyspozycjami psychicznymi mogą sprzyjać sukcesom, gdy pragnienia i aspiracje jednostki nie są ograniczane przez bariery związane z pochodzeniem społecznym, pozycją rodziców czy religią. Nic zatem dziwnego, że takie preferencje kryteriów sukcesu znamienne są dla kultur indywidualistycznych oraz demokratycznych ustrojów politycznych, do których Polska jest zaliczana. Odrębną kwestią jest jednak to, jaka jest świadomość przynależności do tych społeczeństw. Jak pokazują sondaże [14], bywa z tym różnie, np znaczna część Polaków nie akceptuje zasad i reguł demokracji.

Z wyników badań własnych, jak i cytowanych autorów, wynika, że zjawiska związane z pozycją w strukturze społecznej nie są spostrzegane jako bariery w osiąganiu sukcesu życiowego. Kryteria związane z pozycją społeczną (miejsce zamieszkania, płeć, rodzina) oraz wymiary je grupujące mają w naszym społeczeństwie drugorzędne znaczenie. Przesadna byłaby jednak teza i w związku z tym dominuje przekonanie, iż sukces zależy wyłącznie od osobistych dyspozycji oraz udokumentowanych osiągnięć w postaci dyplomów i kwalifikacji. Jak sugerują wyniki naszych badań, niektóre grupy naszego społeczeństwa (głównie o kobiety oraz mieszkańcy wsi) mają poczucie, że pozycja społeczna może utrudniać osiąganie sukcesu życiowego

Te kryteria, którym przypisywane jest największe znaczenie, określiliśmy mianem zasobów osobistych. Pojęciem zbliżonym, obecnie często stosowanym, jest kapitał, mający różne odmiany i sposoby rozumienia. W analizach socjologicznych i kulturowych największe znaczenie przypisywane jest kapitałowi społecznemu. Zdaniem J. Colemana oznacza on zagregowane, rzeczywiste i potencjalne zasoby, które jednostka ma do dyspozycji z uwagi na uczestnictwo w konkretnych sieciach społecznych. Sieci te mają charakter sformalizowany i niesformalizowany [11]. Wysoki poziom kapitału społecznego zakłada występowanie wzajemnego zaufania, przestrzegania normy wzajemności, pozyskiwanie informacji dzięki uczestnictwu w sieciach społecznych. Jak się zakłada, rozwój ekonomiczny i społeczny wymaga wysokiego poziomu tego kapitału, głównie zaufania [3]

Wśród kryteriów sukcesu występuje tylko jedno, które traktować można jako wskaźnik tak rozumianego kapitału; są nim znajomości. Ich miejsce na wymiarach sukcesu bywa różne. Przeważnie wchodzi w skład czynników dotyczących układów i powiązań, relacji towarzyskich, kolektywizmu. Można je także, jak w przypadku naszych badań, interpretować jako element zasobów osobistych. Niezależnie od usytuowania znajomości, ich pozycja nie jest wysoka. W naszym zestawieniu kryteriów zajmują pod względem ważności piątą pozycję. Wymiary, w skład których wchodzi znajomości, nie należą do tych, które w pierwszej kolejności wyłania analiza czynnikowa i które wyjaśniają największy procent wariancji. Można zatem przyjąć, że jako czynniki warunkujące życiowy sukces zasoby osobiste (które zbliżone są do pojęcia kapitału ludzkiego, [2]) są oceniane jako ważniejsze od kapitału społecznego. Wniosek ten nie jest dobrym prognozą dla rozwoju naszego kraju. Oznacza on bowiem, że osoby dorosłe, jakimi są uczestnicy badań, kształtują (lub kształtować będą) u swoich dzieci orientację indywidualistyczną. Nie widać zatem szans na wzmacnianie kapitału społecznego, czyli zaufania, współpracy, silnych więzi środowiskowych, od czego zależy może w przyszłości rozwój kraju.

Literatura:

1. Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993-2009 // Komunikat z badań CBOS. – 2009.
2. Czapiński J. – Kapitał ludzki i kapitał społeczny a dobrobyt (2008) materialny: polski paradoks. «Zarządzanie Publiczne», 4.
3. Czapiński J. (2012) – Ekonomia szczęścia i psychologia bogactwa. « Nauka », 1. 51-88.
4. Diagnoza Społeczna (2009) Warunki i jakość życia Polaków. Raport pod red. J. Czapińskiego, T. Panka. – Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
5. Diagnoza Społeczna (2011) Warunki i jakość życia Polaków. Raport pod red. J. Czapińskiego, T. Panka. – Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
6. Domański H. (2010) – Podstawowe tendencje w stratyfikacji społecznej : Polska 1982-2008. W: Kulturowe aspekty struktury społecznej. Fundamenty. Konstrukcje. Fasady. Pod red. P. Glińskiego, I. Sadowskiego i A. Zawistowskiej. – Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN i Wydziału Historyczno-Socjologicznego Uniwersytetu w Białymstoku.
7. Firkowska-Mankiewicz A. Zdolnym być...Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków. – Warszawa: Wyd. IFiS PAN, 1999.

8. Hildebrandt– Wypych D. [2010} – Sukces życiowy wobec przemian kapitalizmu – od indywidualizmu wczesnej nowoczesności do hiperindywidualistycznego rozproszenia ponowoczesności. W: Młodzież a sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej. Pod red. D. Hildebrandt – Wypych i K. Kabacińskiej. – Kraków: Impuls.
9. Janicka K., Słomczyński K.M. [2007] – Co ludzie myślą o szansach powodzenia w życiu, Zróżnicowanie opinii. W: Kariera i sukces. Analizy socjologiczne. Pod red. K.M. Słomczyńskiego. Zielona Góra. – Warszawa: Uniwersytet Zielonogórski i IFiS PAN.
10. Leszkowicz-Baczyński J [2007] – Koncepcja i przejawy sukcesu w środowiskach klasy średniej. W: Kariera i sukces. Analizy socjologiczne. Pod red. K.M. Słomczyńskiego. Zielona Góra. – Warszawa: Uniwersytet Zielonogórski i IFiS PAN.
11. Marcinişzyn M. (2010) – Rola kapitału społecznego w kształtowaniu kariery zawodowej. W: Kulturowe aspekty struktury społecznej. Fundamenty. Konstrukcje. Fasady.. Pod red. P. Glińskiego, I. Sadowskiego i A. Zawistowskiej. – Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN. i Wydziału Historyczno-Socjologicznego Uniwersytetu w Białymstoku.
12. Melosik Z. [2010] – Dyplom akademicki i sukces życiowy. W: Młodzież a sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej. Pod red. D. Hildebrandt– Wypych i K. Kabacińskiej. – Kraków: Impuls.
13. Percepcja nierówności społecznych w Polsce w latach 1992 i 1999 (2013) Bogdan Cichomski (kierownik programu), Tomasz Jerzyński, i Marcin Zieliński. Polskie Generalne Sondaże Społeczne: struktura skumulowanych wyników badań 1992-2010. Instytut Studiów Społecznych im. Profesora Roberta B. Zajonca, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
14. Polacy o demokracji (2013) Raport CBOS BS/125/2013.
15. Równość życiowych szans (1999). Raport CBOS BS/49/1999.
16. Skarżyńska K., Chmielewski K. [1997] –Motywacja osiągnięciowa i uwarunkowania sukcesu w Polsce. Studia Psychologiczne, 2, 95-117.
17. Wolny – Peirs M. [2005] – Język sukcesu we współczesnej polskiej komunikacji publicznej. – Warszawa: Wydawnictwo Trio.

K. Łaguna-Raszkwicz

WIELOETNICZNE ŚRODOWISKO SZKÓŁ POWSZECHNYCH W BIAŁYMSTOKU NA TLE ZAŁOŻEŃ PROGRAMOWYCH II RP¹

Після відновлення незалежності в 1918 році в Польщі, Міністерство релігії і народної освіти почали реконструювати польську систему освіти, яка б реагувала на соціально-політичні потреби країни. Насільки ж важливе значення в тому, щоб надалі визначити освітні концепції та програмні рамки. Одночасно суперечка велася у світовій політиці щодо етнічних і релігійних меншин, що населяють Польщу. Березнева Конституція від 1921 р. та квітнева Конституція 1935 р. містила акти щодо юридичних резолюцій, що стосувалися державних шкіл. Як і в решті частини країни, педагоги «Білосток» сформувалися в рамках Асоціації шкільної допомоги та взяли на себе зобов'язання впровадити загальну освіту в місті. У міжвоєнний період існували державні та приватні початкові школи. В приватних школах в основному навчалися діти єврейського походження. На відміну від типових навчальних закладів елементарних рівнів, «Білосток» може пишатися тим, що був серед числа нетрадиційних в той час: Центральна публічна школа-садок і відкрита школа для дітей, хворих на туберкульоз. Державні школи зібрали дітей багатьох конфесій, часто утворюючи багатонаціональне співтовариства вчителів і учнів. Спогади випускників державних шкіл витають атмосферою шкільного середовища, що скасовує стереотип щодо релігійних та культурних відмінностей, які можуть тільки відокремлювати людей.

Ключові слова: загальні школи «Білосток», мультикультурна соціалізація, зустріч з культурним кордоном.

После восстановления независимости в 1918 году в Польше, Министерство религии и народного образования начали реконструировать польскую систему образования, которая бы реагировала на социально-политические потребности страны. Столь же важное значение в том, чтобы в дальнейшем определить образовательные концепции и программные рамки. Одновременно спор велся в мировой политике в отношении этнических и религиозных меньшинств, населяющих Польшу. Мартовская Конституция 1921 г. и апрельская Конституция 1935 г. содержала акты относительно юридических резолюций, касающихся государственных школ. Как и в остальной части страны, педагоги «Белосток» сформировались в рамках Ассоциации школьных пособий и обязались внедрить общее образование в городе. В межвоенный период существовали государственные и частные начальные школы. В частных школах в основном учились дети еврейского происхождения. В отличие от типичных учебных заведений элементарных уровней, «Белосток» может гордиться тем, что был в числе нетрадиционных в то время: Центральная публичная школа-сад и открытая школа для детей, больных туберкулезом. Государственные школы собрали детей многих конфессий, часто образуя многонациональный сообщества учителей и учеников. Воспоминания выпускников государственных школ витают атмосферой школьной среды, отменяет стереотип о религиозных и культурных различиях, которые могут только отделять людей.

Ключевые слова: общие школы «Белосток», мультикультурная социализация, встреча с культурным рубежом.

After regaining the independence in 1918 in Poland, the Ministry of Religion and Public Education began to reconstruct the Polish education system which would respond to socio-political needs of the country. Of similar importance was to further determine the educational concepts and programme framework. Concurrently, the dispute was carried on on the world politics towards ethnic and religious minorities inhabiting Poland. The March Constitution from 1921 and the April Constitution from 1935 were significant acts in relation to legal resolutions concerning public schools. Similarly to the rest of the country, the Bialystok educators centred around the Association for School Help committed themselves to establish common education in the city. In the inter-war period there existed public and private elementary schools. Private schools were mostly attended by children of the Jewish descent. Apart from typical elementary level educational facilities, Bialystok could proud itself in institutions which were unconventional at the time: Central Public School Garden and an open air school for children infected with tuberculosis. Public schools gathered children of many denominations often creating multi-ethnic communities of teachers and pupils. The memories of public schools graduates evoking the atmosphere of the school environment abolish the stereotype that religious and cultural differences can only divide people.

Key words: Bialystok common schools, multicultural socialization, meetings on the cultural boarder.

Celem artykułu jest opisanie środowiska wybranych białostockich szkół elementarnych. Były one przykładem możliwości funkcjonowania wieloetnicznej społeczności nauczycieli i uczniów. Przedstawiono także

¹ Artykuł jest w niewielkim stopniu zmienionym fragmentem pracy doktorskiej pt. «Pamięć społeczna o relacjach polsko-żydowskich w Białymstoku – perspektywa edukacji międzykulturowej», obronionej w czerwcu 2011 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

założenia programowe szkolnictwa II Republiki Polskiej (II RP) oraz realia odbudowy instytucji oświaty po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Istotnym dopełnieniem poniższego tekstu są wspomnienia byłych absolwentów białostockich «powszechniaków».

Środowiskiem społecznym, które obok domu rodzinnego zawsze miało ogromny wpływ na kształtowanie się postaw i przekonań dzieci i młodzieży, jest szkoła. W jej atmosferze kreującej określone wartości dokonuje się weryfikacja norm przekazanych w rodzinie, budowane są wspólnie z uczniami i przez uczniów płaszczyzny wzajemnej akceptacji, porozumienia i integracji. Szczególne funkcje pełni szkoła działająca w realiach pogranicza kulturowego, w tym obszarze potwierdzany jest nieustannie kontekst i znaczenie specyfiki odmienności. Efekty będące owocem interpretacji otaczającej rzeczywistości pogranicza mogą spowodować korzyści w postaci narodzin wspólnoty łączącej kultury i pokolenia lub stać się źródłem strat skutkujących konfliktami i tarciami międzygrupowymi.

Okres Drugiej Rzeczypospolitej był czasem wytężonej pracy i towarzyszącej jej ofiarności całego społeczeństwa zmierzającej do odbudowy politycznej, gospodarczej i kulturalno-oświatowej niezależności. Na kilka lat przed wybuchem wojny u progu nowego roku szkolnego minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wojciech Świątosławski przypominając młodzieży o znaczeniu całkowitego poświęcenia się w służbie dla Ojczyzny, powiedział: «czasy obecne wymagają, aby bohaterami czynu i ofiarnej pracy stali się wszyscy obywatele, aby też wszyscy zrozumieli, że niewola polityczna lub ekonomiczna, ubóstwo kultury lub nawet niedostatecznie rozwinięte formy życia zbiorowego są lub stać się mogą z czasem zaprzepaszczeniem Narodu i Państwa» [18, s. 4].

Władze oświatowe w pierwszych latach funkcjonowania młodego państwa borykały się z wieloma problemami. Do zadań najpilniejszych należały: ujednoczenie pozaborowego szkolnictwa (hasło szkoły jednolitej i demokratycznej) [16, s. 10], rozbudowa sieci szkół państwowych (bazy materialnej i lokalowej) – służąca upowszechnianiu dostępu do oświaty zwłaszcza na poziomie podstawowym i średnim, co związane było również z obniżeniem poziomu analfabetyzmu w kraju [20, s. 112]¹ – oraz zadbanie o odpowiedni poziom wykształcenia kadry nauczycielskiej. Pierwszymi aktami prawnymi inicjującymi tworzenie systemu szkolnictwa powszechnego, w rozłożonej w czasie realizacji zmian, były dekrety z 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym i kształceniu nauczycieli szkół powszechnych [22, s. 284]. Jeden z nich zapowiadał nałożenie obowiązku szkolnego na wszystkie dzieci w przedziale wiekowym od 7 do 14 lat. Zgodnie z jego dyrektywami nauka w szkole powszechnej miała trwać 7 lat. Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych zapowiadał powołanie do życia 5-letnich seminariów nauczycielskich połączonych ze szkołami ćwiczeń [22, s. 285]. Innymi ważnymi z punktu widzenia rozwoju szkolnictwa elementarnego były regulacje prawne w randze ustaw z 1922 r. dotyczące zakładania, utrzymywania oraz budowy publicznych szkół powszechnych. W myśl postanowień tychże ustaw koszty związane z budową szkolnictwa elementarnego zostały sędowane na Skarb Państwa oraz samorządy miast i wsi [17, s. 170]. Kolejnym krokiem w kierunku ujednoczenia systemu oświatowego i wprowadzenia obowiązku szkolnego na poziomie siedmioletniej szkoły powszechnej było wprowadzenie w życie reformy przygotowanej pod kierunkiem ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusza Jędrzejewicza w 1932 r. Projekt reformy wprowadzał trzystopniowe szkoły elementarne oraz 3-klasowe licea pedagogiczne, których podbudową było gimnazjum ogólnokształcące. Zrezygnowano z 5-letnich seminariów nauczycielskich, co wiązało się z dbałością o jakość systemu kształcenia kadry pedagogicznej szkół powszechnych [12, s.157].

Okres Drugiej RP był również czasem, kiedy starano się stworzyć koncepcje wychowania odpowiadające potrzebom społeczno-politycznym odrodzonego państwa oraz dookreślić ideał obywatela [5, s. 9], któremu miał być podporządkowany proces wychowania polskiej młodzieży. Wpływy tych koncepcji były widoczne w treściach nowo powstałych programów szkolnych i podręczników. Zasadniczymi nurtami ówczesnych ideologii wychowawczych były koncepcje wychowania państwowego i narodowego. Pierwsza z nich miała największe grono zwolenników w obozie sanacji – przyjęła formę kultu państwa, wzorem młodzieży uczyniła postać i zasługi Marszałka Józefa Piłsudskiego [16, s. 26]. Za główny cel wychowania państwowego uznało dążenie do wykształcenia jednostek samodzielnych i twórczych, świadomych praw i obowiązków wobec Ojczyzny. Podkreślała także potrzebę solidaryzmu społecznego, konieczność uczenia się wzajemnego poszanowania wszystkich obywateli państwa polskiego, zwracała uwagę na wkład mniejszości narodowych w budowanie państwa i bogactwa jego kultury. Zwolennicy drugiej z wymienionych koncepcji wychowawczych wywodzili się z kół endeckich, w których z czasem wyodrębniły się dwa kierunki: narodowo-chrześcijański i demokratyczno-obywatelski [16, s. 27]. Dominującym elementem była idea narodu – nadrzędna wartość moralna i społeczna. Przyjęto, że najważniejszymi środowiskami wychowawczymi są: rodzina, szkoła i Kościół katolicki, które powinny ściśle współpracować z państwem. Propagowano hasła wychowania w duchu polskim, nie zgadzając

¹ Zjawisko analfabetyzmu bardzo dotkliwie odciskało swoje piętno na społeczeństwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej. Dane przytaczane przez wielu autorów mówią, że tylko dwie trzecie ludności polskojęzycznej oficjalnie umiało pisać i czytać po polsku. Wśród dzieci i młodzieży żydowskiej odsetek analfabetów był mniejszy. W 1931 r. w grupie powyżej 10 lat czytać i pisać potrafiło 82,8 % Żydów.

się na szerzenie patriotycznych idei przez mniejszości narodowe i religijne. W Polsce międzywojennej można więc mówić o dwóch ścierających się ze sobą wizjach tożsamości: obywatelskiej i nacjonalistycznej. Pierwsza sięgała jagiellońskiej koncepcji Rzeczypospolitej – Ojczyzny Wielonarodowej. Od końca XVIII wieku swoje oblicze w Polsce ukazał nacjonalizm, który propagował ideę «Polski dla Polaków», i to wyłącznie katolików [19, s. 163-164].

Podczas odbudowy systemu szkolnictwa w II RP zarówno w kręgach organizacji nauczycielskich, jak i partii politycznych toczono liczne spory o jego oblicze ideowe. Na początku lat dwudziestych trzy największe kluby poselskie miały sprecyzowane programy oświatowe. Prawica, którą początkowo tworzyły Sejmowy Związek Ludowo-Narodowy, Chrześcijańska Demokracja i Narodowe Stronnictwo Ludowe, kładła nacisk na narodowy i wyznaniowy charakter szkoły; głosiła ponadto hasła oświatowe, żądając stworzenia obowiązkowego i bezpłatnego szkolnictwa powszechnego. Stronnictwa centrowe, z których najsilniejsza pozycję miało PSL «Piast», opowiadały się między innymi za zrównaniem szans w dostępie do oświaty dzieci chłopskich oraz rozbudową szkół zawodowych, zwłaszcza rolniczych. Trzecią siłą ideologiczną była lewica: PPS, PSL «Wyzwolenie» i PSL-Lewica, wysuwała postulaty powszechnego, obowiązkowego, świeckiego i bezpłatnego kształcenia na wszystkich poziomach, ustawowego zapewnienia pomocy materialnej dla biednej młodzieży ze szkół średnich i wyższych, a dla ich młodszych kolegów odzieży, pomocy naukowych i dożywiania [17, s. 35-37].

Dużo kontrowersji, zwłaszcza wśród ugrupowań prawicowych, budziła polityka oświatowa wobec mniejszości narodowych i wyznaniowych, w tym mniejszości żydowskiej, będącej drugą (7,7% ogółu mieszkańców) co do wielkości (po Ukraińcach) społecznością w Drugiej Rzeczypospolitej [17, s. 133]. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia Publicznego (MW i OP) nigdy nie zajęło jednoznacznego stanowiska w sprawie szkolnictwa mniejszości narodowych i wyznaniowych [17, s. 128]. Jedynym gwarantem przestrzegania praw mniejszości narodowych i religijnych było respektowanie przez rząd polski traktatu mniejszościowego (Mały Traktat Wersalski) z 28 czerwca 1919 r. Innymi ważnymi aktami prawnymi zapewniającymi wszystkim obywatelom państwa podstawowe prawa obywatelskie, obowiązkową i bezpłatną naukę w zakresie szkoły powszechnej była konstytucja marcowa, uchwalona w 1921 r., oraz kwietniowa z 1935 r. [21, s. 14]. Rzeczywistość okazała się jednak bardziej skomplikowana zwłaszcza w przypadku mniejszości żydowskiej, której zdaniem pomoc materialna i ustawowa rządu polskiego nie była zadawalająca.

Prace nad organizowaniem szkolnictwa powszechnego rozpoczęto w Białymstoku jeszcze w 1915 r. Wówczas z inicjatywy grupy działaczy społeczno-oświatowych rozpoczęło działalność Towarzystwo Pomocy Szkołom Polskim w Białymstoku [9, s. 3]. Była to jedyna wówczas instytucja, wspomagana dorywczo przez Komitet Oświecenia z Warszawy, utrzymująca z własnych środków polskie szkoły w mieście. Jednym z pierwszych efektów starań Towarzystwa było otwarcie w dniu 6 listopada 1915 r. pierwszej od 1830 r. szkoły elementarnej przy ulicy Kraszewskiego 13 [14, zespół 885, Inw. II/103]. W szkole funkcjonowały cztery oddziały, w których naukę rozpoczęło 129 dzieci [9, s. 4]. Jej kierownikiem został Michał Macoszko, zasłużony pedagog i społecznik, pełniący wiele funkcji społecznych. Był między innymi radnym wszystkich kadencji w latach 1919-1939, przewodniczącym zarządu Oddziału Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, jednym ze współorganizatorów polskich szkół elementarnych w mieście. O jego zaangażowaniu w rozwój powierzonej mu szkoły świadczyło złożone zobowiązanie do niepobierania przez okres dwóch miesięcy wynagrodzenia za pracę [13, Zespół 750, Inw. II/92]. Palącym problemem organizatorów szkół elementarnych było uzupełnienie kwalifikacji kadry nauczycielskiej szkół elementarnych, dlatego staraniem Towarzystwa uruchomiono na początku 1916 r. kursy dokształcające, od 1918 r. ukończyło je 48 osób [9, s. 6]. Mimo fali represji, jakie spadły na działaczy Towarzystwa ze strony okupacyjnych władz niemieckich, instytucja zdołała przetrwać. W 1920 r. zmieniła jedynie nazwę na Towarzystwo Przyjaciół Gimnazjum i funkcjonowała do wybuchu wojny w 1939 r. [9, s. 7].

Ziemie byłego zaboru rosyjskiego, do którego należał Białystok, były poddawane długoletniej systematycznej rusyfikacji. Jej skutki pogłębiło zniesienie przed I wojną przez władze zaborcze obowiązku szkolnego. Dlatego po odzyskaniu niepodległości podjęto wzmoczone wysiłki, aby narzuconą rzeczywistość zmienić dzięki przebudowie i reformie systemu oświaty elementarnej. Pierwszym w Odrodzonej Polsce inspektorem szkolnym okręgu białostockiego został Włodzimierz Tarło-Miziński [13, Zespół 750, Inw. II/92]. Miał on do swojej dyspozycji Dozór Szkolny, w skład którego wybrano następujących lokalnych radnych: W. Kolendo, K. Kosińskiego, dr Ostrołęckiego i M. Matoszkę. Działalność Dozoru miała polegać na dbaniu o finanse i lokale szkół, zaopatrywaniu w pomoc materialną nauczycieli oraz prowadzeniu ewidencji [10, s. 74]. Rok 1920 przyniósł kolejne zmiany administracyjne. Dla rozwoju szkół powszechnych powołano Radę Szkolną Okręgową. Do jej obowiązków należało: «1. rozrządzenie nadzoru nad szkolnictwem elementarnym publicznym i prywatnym, 2. wyjednywanie środków na potrzeby szkolne i oświatowe oraz zarządzanie funduszami swego okręgu, 3. sprawowanie władzy zwierzchniej nad Dozorami Szkolnymi w gminach i Opiekami Szkolnymi, 4. badanie potrzeb szkolnych i oświatowo-kulturalnych swego okręgu i współdziałanie z Inspektorem Okręgowym i Dozorami Szkolnymi w sprawie czynienia zadość tym potrzebom» [3, s. 3]. Dowodem na to, z

jaką powagą, troską i zainteresowaniem szeroka rzesza mieszkańców podchodziła do rozwoju szkolnictwa w Białymstoku, jest fakt, że w skład Rady weszli «przedstawiciele Sejmiku Powiatowego, Rady Miejskiej, nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich, duchowieństwa katolickiego i innych wyznań, lekarz okręgowy, inspektor szkolny i starosta» [3, s. 3].

Organizowanie szkolnictwa powszechnego w Białymstoku określało ustawodawstwo państwowe, borykało się z wieloma problemami. Wśród najbardziej dokuczliwych wymienić należy ogromne trudności kadrowe [4, s.3]¹ oraz finansowe, niedostateczna względem potrzeb liczba sal, budynków oraz ich wyposażenie. Dziennik Białostocki donosił, że w wielu szkołach brakowało nawet ławek [4, s. 3]. Deficyt lokalowy próbowano zmniejszyć, wynajmując budynki w całości lub częściowo, które następnie starano się zaadaptować. Mimo starań odpowiednich władz gminy od końca lat dwudziestych do połowy trzydziestych własne budynki szkół zarówno publicznych, jak prywatnych wciąż należały do mniejszości. Szkoły zwykle miały do swojej dyspozycji budynki wynajęte w całości. Mieściły się w byłych domach mieszkalnych, nie przystosowanych do potrzeb szkolnych i nie spełniających podstawowych wymogów sanitarnych [6, s. 1-2].

W mieście w okresie międzywojennym funkcjonowało na poziomie elementarnym szkolnictwo publiczne [8, s.53-54]² i prywatne. Szkoły dzieliły się na męskie, żeńskie i koedukacyjne. Wyjątkiem były żydowskie szkoły religijne, które w większości były szkołami męskimi [7, s. 359]. Lokalna prasa pisała, że w Białymstoku w połowie 1919 r. w 9 funkcjonujących szkołach powszechnych uczyło się 1283 dzieci, pracowało w nich 34 nauczycieli [1, s. 1]. W większości szkół, jak wskazują na to dane z przedwojennych roczników statystycznych, językiem nauczania był język polski. Na drugim miejscu plasowały się szkoły dwujęzyczne: z językiem polskim i hebrajskim lub polskim i żydowskim. Zdecydowaną mniejszością były żydowskie szkoły powszechne, w których językiem wykładowym był język hebrajski lub język żydowski. Uczniami szkół prywatnych na poziomie elementarnym były głównie dzieci wyznania mojżeszowego. Szeregi szkół publicznych zasilala w większości dziatwa pochodząca z rodzin katolickich, ewangelickich i prawosławnych.

Niewątpliwym dokonaniem białostockiego Inspektoratu Szkolnego w międzywojniu było przekształcenie szkół 4-klasowych w 7-klasowe. Spośród szesnastu szkół publicznych w roku szkolnym 1934/35 jedenaście charakteryzowało się III stopniem organizacyjnym i realizowało wszystkie szczeble programowe [7, s. 359]. W miarę upływu lat liczba szkół wzrastała. Ze względu na znaczny procent mieszkańców wyznania mojżeszowego istniało duże zapotrzebowanie na szkoły żydowskie, do których stopniowo jako przedmiot wprowadzono język polski [1, s. 1]. Powszechne szkoły żydowskie, w tym religijne, były placówkami prywatnymi [8, s.54], przybywało ich w szybkim tempie. Rokrocznie uczyło się w nich średnio około 30-40% ogółu uczniów uczęszczających do szkół elementarnych [7, s.359].

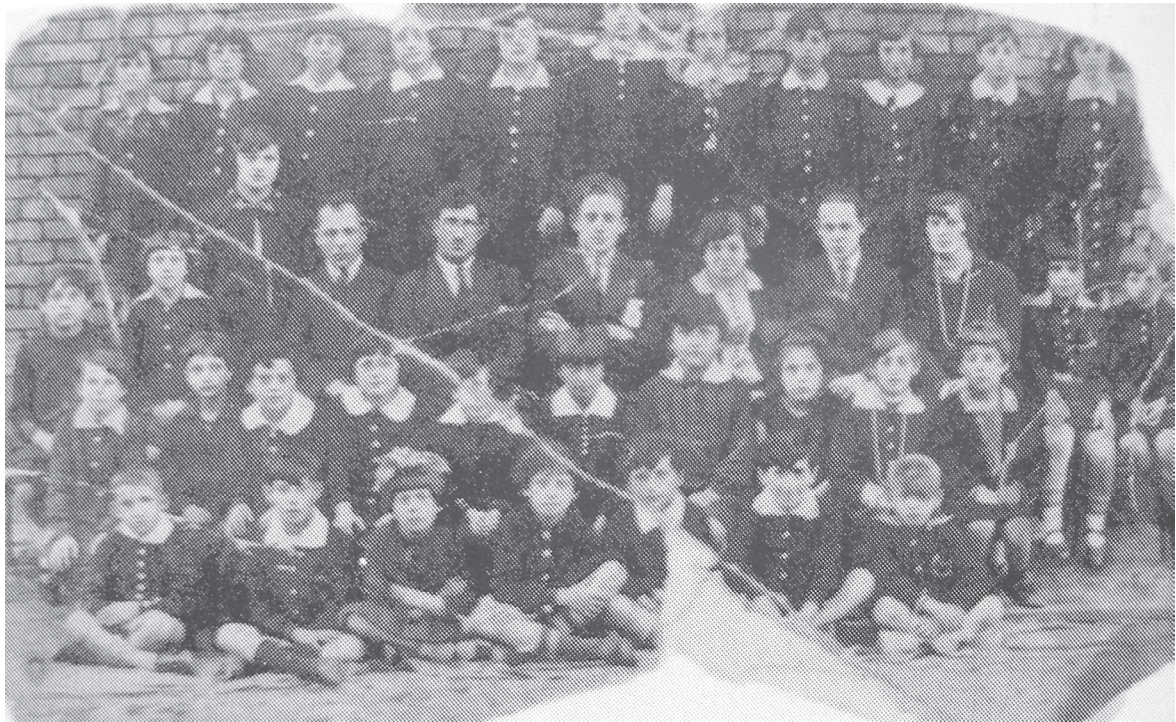
Szkoły żydowskie były dobrze zorganizowane i wyposażone, jednak tuż po wyzwoleniu one także borykały się z kłopotami finansowymi. Świadczy o tym notatka zamieszczona w Dzienniku Białostockim z 22 sierpnia 1919 r. o udzieleniu przez Tymczasowy Komitet Miejski zapomogi dla szkół żydowskich w wysokości 40 000 marek [2, s. 4]. Od 1923 r. w szkołach dla dzieci żydowskich obowiązywały dni wolne od zajęć, uwzględniano święta państwowe, ferie oraz szabat i inne święta żydowskie. Z kolei szkoły elementarne, w których uczyły się dzieci różnych wyznań, a nauka odbywała się sześć dni w tygodniu, zgodnie z zarządzeniem ministra oświaty były zobligowane do zwalniania w soboty dzieci żydowskich z wykonywania wszelkich czynności (pisanie, rysowanie, roboty ręczne) [15, s.162].

W szkołach publicznych i prywatnych, z wyjątkiem szkół religijnych, uczyły się dzieci różnych wyznań, dawało to im możliwość bliższego poznania, nawiązania znajomości, często długoletnich przyjaźni burzących stereotypy mówiące o różnicach, które jedynie dzielą ludzi wywodzących się z różnych kręgów religijnych i kulturowych. Wspomnienia o niektórych placówkach, uczniach i nauczycielach przywołują nieliczni żyjący ich byli uczniowie:

(Jadwiga Sławińska) – «(...) Kiedy chodziłam do szkoły powszechnej nr 4 przy Sienkiewicza dzieci pochodziły z różnoreligijnych rodzin. Wszystkie nosiły granatowe fartuszki z białymi kołnierzykami. Byliśmy traktowani jednakowo» [23 c].

¹ W odpowiedzi na deficyt kadry nauczycielskiej 3 kwietnia 1919 r. uruchomiono czteromiesięczne, bezpłatne kursy maturalne dla nauczycieli szkół powszechnych. Oprócz nauczycieli pragnących podnieść swoje kwalifikacje przyjmowano także «osoby postronne» z wykształceniem 6-ciu klas. Wykłady odbywały się codziennie od godziny 5-tej do 8-ej wieczór. Ukończenie kursu zapewniało zdobycie patentu nauczyciela szkoły powszechnej. Dla osób mających zamiar podjęcia pracy zawodowej na stanowisku nauczyciela zaoferowano przyznawane na życzenie subsydia w wysokości 100 marek miesięcznie.

² Szkołami Publicznymi były: Szkoła nr 1 przy ulicy Pałacowej 2a, Szkoła nr 2 przy ulicy św. Rocha 29, Szkoła nr 3 przy ulicy Gdańskiej 29, Filia Szkoły nr 3 przy ulicy Nowowarszawskiej 25, Szkoła nr 4 przy ulicy Sienkiewicza 61, Szkoła nr 5 przy ulicy Pałacowej 3, Szkoła nr 7 przy ulicy Antoniak Fabryczny 1, Szkoła nr 8 przy ulicy Kraszewskiego 13, Szkoła nr 9 przy ulicy Marszałka Piłsudskiego 15b, Szkoła nr 10 przy ulicy Warszawskiej 46, Szkoła nr 11 przy ulicy Mazowieckiej 33, Szkoła nr 12 przy ulicy Polnej 8, Szkoła nr 13 «Zwierzyniec», Szkoła nr 15 przy ulicy Marszałka Piłsudskiego 46, Szkoła nr 16 przy ulicy Brukowej 26, Szkoła nr 17 Specjalne dla niedorozwiniętych przy ulicy Mazowieckiej 35, Szkoła nr 18 przy ulicy Żółtkowska Szosa 6.



Fot. 1. Jedna z klas Szkoły Koedukacyjnej Henryka Elsona w Białymstoku, ulica Mazowiecka 6. Lata trzydzieste (ze zbiorów Miriam Yachav)



Fot. 2. Klasa VI Szkoły Powszechnej nr 4 przy ulicy Sienkiewicza 61. Lata trzydzieste. Trzecia z lewej trzeci rząd Regina Kraśnicka-Wejss. Ze zbiorów Reginy Kraśnickiej-Wejss.

(Barbara Kijowska) – «(...) Przed wojną uczyłam się w Szkole Powszechnej nr 16. W naszej szkole uczyły się dzieci z różnych rodzin katolickich, żydowskich, prawosławnych, protestanckich.... Nikt jednak z nas nie zwracał uwagi na nasze pochodzenie. Dzieci, jak to dzieci chyba jeszcze nie bardzo myślały w takich kategoriach. Jednych się lubiło innych nie, ale nie było to podyktowane sprawami religii. Zresztą myśmy się urodzili i wychowywali w mieście, które przecież od dawna było wielokulturowe i myśmy to uważali za coś normalnego. [...] Miałam w szkole koleżanki Żydówki i nauczycielki, i to przez całą szkołę powszechną. Do-

brze się nam współżyło. Zapraszaliśmy siebie do naszych domów na urodziny i nie tylko bywaliśmy u siebie, żeby pobawić się, jak to dzieci. Niestety nie wiem, co się z nimi stało. Wybuchła wojna i kontakt się urwał. Ci, co nie zdołali wyjechać, to pewnie zginęli... Cóż, to były straszne czasy»[23 a].



Fot.3. Klasa VII Szkoły Powszechnej nr 16. Rok 1938. W drugim rzędzie od lewej siedzą panie: Węchalówna (kierowniczka), Bushowska, Cebrzyńska, Ziemna, Wojtowicz, Zychowicz, Malinowska i Grynberg (nauczycielka pochodzenia żydowskiego). Ze zbiorów Barbary Kijowskiej.



Fot. 4. Klasa VI Szkoły Powszechnej nr 16, ulica Brukowa. Rok 1937. W środku panie: Wojtowiczowa i Nowakowska. Druga z lewej na górze: Róża Polak, Soszka, czwarta z prawej Maszka – zaprzyjaźnione z autorką wspomnień koleżanki pochodzenia żydowskiego. Ze zbiorów Barbary Kijowskiej.

(Jadwiga Krach-Karczmarczyk) – « (...) Uczyłam się w Szkole Powszechnej nr 5 przy Pałacowej. Pamiętam, że w mojej klasie i w całej szkole uczyły się dzieci pochodzenia żydowskiego. Nie było w tym niczego dziwnego. Miałam koleżanki, które uczyły się w prywatnych szkołach żydowskich i to też było normą. Oczywiście należały do mniejszości, ale nigdy nikt im nie wytykał nieżydowskiego pochodzenia, czy coś takiego. W mojej szkole były też nauczycielki Żydówki. Pamiętam moją wychowawczynię z czwartej klasy – panią Buchacz. Mam ją na zdjęciu. Dla mnie osobiście zawsze ważny był człowiek, tak zostałam wychowana. Nie interesowało mnie, czy on jest takiej czy innej religii, byleby można było z nim nawiązać kontakt i żyć w przyjaźni. [...] Miałam koleżankę z powszechniaka, przyjaźniłyśmy się, bywałyśmy w swoich domach. Ona do mnie dzwoniła, a ja do niej, bo nigdy nie mogłyśmy się nagadać w szkole» [23 b].



Fot. 5. Klasa IV Szkoły Powszechnej nr 5 przy ulicy Pałacowej 3. Dwie panie w środku to wychowawczyni Buchacz (Żydówka) i katechetka Biżutówna. Wśród uczennic żeńskiej klasy przeważały dziewczęta pochodzenia żydowskiego. Trzecia z lewej siedzi Jadwiga Krach-Karczmarczyk. Na zdjęciu są między innymi: Ewa Lipińska (piąta z prawej), Róża Poznańska (między paniami), córka dyrektora szpitala żydowskiego z ulicy Warszawskiej, Tarnowska, obok niej z lewej Zina Zajdel, Weber, Irena Walter, Weronika Wandziul, Celina Trzecińska, Lewin. Ze zbiorów Jadwigi Krach-Karczmarczyk.

Oprócz typowych dla systemu szkolnego okresu międzywojnia szkół powszechnych powstały w Białymstoku inne, jak na ówczesne czasy oryginalne placówki. Jedną z nich była założona w 1930 r. w lesie zwierzyńskim (na terenie byłego parku «Rozkosz») Publiczna Szkoła na powietrzu dla dzieci zagrożonych gruźlicą. Powstała w odpowiedzi na braki lokalowe, z którymi zmagaly się białostockie szkoły powszechne, jak również ze względu dużą ilość dzieci zagrożonych gruźlicą. Jej założycielem był założyciel dwóch internatów: męskiego i żeńskiego dla dzieci uzdolnionych pochodzących ze wsi [13, Zespół 750, Inw. II/92] dyrektor miejscowej szkoły handlowej, ławnik Zarządu Miejskiego Witold Antonowicz. Była to pierwsza tego typu placówka w Polsce [11, s. 124-125]. Powstanie swojej szkoła zawdzięczała także wysiłkowi Samorządu Miejskiego, który postanowił wspomóc ją finansowo. Kierownikiem szkoły został Stanisław Steć. W roku szkolnym 1930/31 uruchomiono czterooddziałową szkołę, do której przyjmowano dzieci zagrożone chorobą płuc, wcześniej zakwalifikowane przez komisję lekarską. Podczas rekrutacji narodowość ani wyznanie nie były brane pod uwagę, jedynym kryterium przyjęcia do szkoły był stan zdrowia przyszłych uczniów. Troska o stały dopływ środków na utrzymanie szkoły spoczywała na specjalnie do tego powołanej Komisji Szkolnej złożonej z nauczycieli. Pieniądze czerpano głównie dzięki organizowanym podczas różnego rodzaju imprez kwestom na rzecz niezamożnych uczniów. Początkowo szkoła mieściła się w starym, choć odremontowanym budynku porestauracyjnym. Dzięki ofiarności zarządu miejskiego, który wpłacił na konto szkoły 20.000 złotych, oraz dofinansowaniu przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego już po roku czasu ucz-

niowie mogli przenieść się do nowego drewnianego budynku. W roku szkolnym 1932/33 w szkole uczyło się około 140 uczniów w oddziałach II, III, IVa, IVb. Lekcje odbywały się w godz. 9.00–14.00 [11, s. 72]. Szkoła zapewniała swoim uczniom dwa posiłki dziennie (śniadanie i obiad) oraz codzienny dojazd i powrót ze szkoły do śródmieścia miasta. Ze względu na stan zdrowia dzieci były objęte również zabiegami specjalistycznymi, takimi jak «naświetlanie lampą kwarcową, werandowanie, gimnastyka lecznicza» [10, s. 126]. W pierwszych 3 latach wydatki związane ze szkołą ponosił całkowicie samorząd miejski. Z czasem kierownictwo placówki dążyło do stworzenia Towarzystwa Przyjaciół Szkoły celem uzyskania stałych subsydiów ze strony władz państwowych. Od 1932 r. dzięki staraniom nauczyciela Stefana Wojtowicza przy szkole powstała stacja hodowli jedwabników, co było prawdziwą atrakcją nie tylko dla uczniów [11, s. 73].

Kolejną inicjatywą, tym razem białostockich władz oświatowych, było założenie Miejskiego Centralnego Ogrodu Szkolnego (MCOS). Powołanie do życia tego oryginalnego miejsca wiązało się z troską o podniesienie poziomu nauczania i poprawę jego warunków w szkołach powszechnych. Michał Goławski napisał, że «położenie ogrodu jest piękne: z dwóch stron otoczony lasem świerkowym i grabowym, z trzeciej łąkami, na których dzieci bawią się po skończonych lekcjach. [...] Stosownie do celów, jakim ma służyć, ogród posiada kilka działów. Największą przestrzeń zajmują działki botaniczne o najrozmaitszych gatunkach roślin. [...] Jest dział roślin leczniczych, dział zbóż, wreszcie na szeroką skalę zakrojona szkółka drzew i krzewów morwo- wych, w związku z istniejącą na miejscu stacją hodowli jedwabników» [10, s. 122]. Inwestycja ta była również odpowiedzią władz miasta na potrzebę stworzenia białostockim szkołom powszechnym ogródków szkolnych. Samorząd przeznaczył na Ogród teren o powierzchni 3 ha, 364 m w obrębie lasu «Zwierzyniec».

Od lipca 1930 r. kierowniczką obiektu była inżynier Anna Tucewiczówna. Oprócz działek przeznaczonych pod uprawę warzyw dzieci miały do dyspozycji krytą werandę – «Pawilon» i boisko do ćwiczeń gimnastycznych, gier i zabaw. W okresie wakacji pieczę nad Ogirodem sprawowali wyznaczeni uczniowie, mieli w tym czasie specjalne dyżury na działkach. We wrześniu Ogród Szkolny był miejscem corocznych uroczystości zbierania plonów. Warzywa, które dzieci zdołały wyhodować, trafiały na stoły ich rodzinnych domów.

W godzinach pozalekcyjnych Ogród Szkolny w godzinach pozalekcyjnych był dostępny dla wszystkich. Na podstawie wydawanej bezpłatnej karty wstępu każdy mógł podziwiać to oryginalne miejsce.

Zapał i zaangażowanie towarzyszące białostockim działaczom oświatowym sprawiły, że okres międzywojnia przyniósł, biorąc pod uwagę ogromne trudności materialne, z którymi borykało się szkolnictwo, wymierne efekty. Mapę Białegostoku pokryła sieć może nie najnowocześniejszych i nie najlepiej wyposażonych, ale jednak polskich szkół, w których dzieci po wielu latach niewoli znowu mogli uczyć się w swoim ojczystym języku. Warunki związane z bliskim sąsiedztwem kultur wpływały także na rozwój szkół wyznaniowych. Warto jednak skupić uwagę na szkołach, w których uczyły się dzieci pochodzące się z różnych kręgów religijnych i kulturowych. Były to bowiem miejsca wyposażające, używając języka współczesnej edukacji międzykulturowej, w «kompetencje kulturowe» uczące przekraczania barier obcości, nawet tych jeszcze nie uświadomionych.

W przywoływanych wspomnieniach byli uczniowie powszechniaków podkreślają atmosferę tolerancji w szkołach, do których uczęszczali. Życie szkolne nie funkcjonowało na zasadzie uruchamiania podziałów i różnic wyznaniowych, liczył się każdy młody człowiek, jego potencjał i zdolności, które w przyszłości mogły być wykorzystane do budowy kapitału społecznego miasta i państwa polskiego. Szkoły reprezentujące elementarny szczebel edukacji były również szczególnie ważne z powodu warunków sprzyjających tolerancji i otwartości, ucząc od najmłodszych lat uczestnictwa w życiu wielokulturowej wspólnoty.

Niestety, radość z odzyskanej wolności nie trwała długo. Do Polski nieuchronnie zbliżało się złowrogie widmo kataklizmu, tym razem spod znaku totalitaryzmu nazistowskiego. Wybuch II wojny światowej przyniósł kres działalności i rozwoju szkolnictwa w Białymstoku. W niwecz obróciły się plany i osiągnięcia białostockich władz oświatowych i samorządu miejskiego, które realizowały wizję szkoły, będącej w wielu przypadkach miejscem wielokulturowej socjalizacji.

Literatura:

1. «Dziennik Białostocki» 1919, nr 37, s. 1.
2. «Dziennik Białostocki» 1919, nr 113, s. 4.
3. «Dziennik Białostocki» 1920, nr 112, s.3.
4. «Dziennik Białostocki» 1920, nr 15, s. 3.
5. Konopka H. (1996), Koncepcje wychowawcze II Rzeczypospolitej, «Gryfita», nr 2, s. 9.
6. Kosiński K. (1920), Gmachy szkolne, «Dziennik Białostocki» nr 61, s. 1-2.
7. Kowalczyk J. (1968), Oświata w Białymstoku w latach 1919 – 1939, [w]: J. Antosiewicz, J. Jok (red.), Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku, Białystok, T. I, Białostockie Towarzystwo Naukowe, s. 359.
8. Księga Adresowo-Handlowa miasta Białegostoku na 1932/33 rok, s. 53-54.
9. Goławski M. (1935), Towarzystwo Pomocy Szkół Polskich w Białymstoku, w: Jednodniówka z okazji dwudziestolecia istnienia Państwowego Gimnazjum im. Króla Zygmunta Augusta Białymstoku, s. 3-4, 6-7.
10. Goławski M. (1934), Szkolnictwo powszechne w Białymstoku, Białystok, nakładem Miejskiej Rady Szkolnej, s. 74, 122, 126.

11. Goławski M. (1938), Białystok i okolice, Białystok, Wydawca Zarząd PTTK, s. 72-73, 124-125.
12. Grochowski L. (1996), Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych. Warszawa, Wydawnictwo «Żak», s. 157.
13. Materiały Marii Kolendo, Archiwum Państwowe w Białymstoku, Zespół 750, Inw. II/92.
14. Materiały Michała Matoszko, Archiwum Państwowe w Białymstoku, Zespół 885, Inw. II/103.
15. Mauersberg S. (1968), Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918-1939, Wrocław – Warszawa – Kraków, Wydawnictwo Ossolineum, s. 162.
16. Mauersberg S. (1988), Komu służyła szkoła w II Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 10, 26-27.
17. Szablicka-Żak J. (1997), Szkolnictwo i oświata w pracach sejmiku ustawodawczego II Rzeczypospolitej, Warszawa, Wydawnictwo Sejmowe, s. 35-37, 128, 133, 170, 171-172.
18. Świętosławski W. (1937), Czego Polska oczekuje od swojej młodzieży?, «Głos Uczniowski», nr 4, s. 4.
19. Tokarska-Bakir J. (2004), Rzeczy mgliste, Sejny, Wydawnictwo Pogranicze, s. 163-164.
20. Tomaszewski J. (1990), Zarys dziejów Żydów w Polsce 1918-1939, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 112.
21. Wierzbicki M. (2006), Polacy i Żydzi w zaborze sowieckim. Stosunki polsko-żydowskie na ziemiach północno-wschodnich II RP pod okupacją sowiecką (1939-1941), Warszawa, Wydawnictwo Fronda, s. 14.
22. Wroczyński R. (1987), Dzieje oświaty polskiej 1795-1945, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 284-285.
23. Wywiady:
 - a. Barbara Kijowska, 19.09.2007 r.
 - b. Jadwiga Krach-Karczmarczyk, 8.11.2007 r.
 - c. Jadwiga Sławińska, 3.12.2008 r.

H. Raszkwicz

A REPORT ON THE STATE OF SEMIOTICS FROM A PSYCHOLOGIST'S POINT OF VIEW

Незважаючи на вузькість свого предмета, семиотика викликає цікавість багатьох науковців з усього світу. Семиотика виступає посередником у багатьох наукових сферах. Семиотика становить ядро психічного посередництва: знак, символ, значення і сенс; заперечення суб'єктивності. Ці поняття розрізняють психічне посередництво в різноманітті підходів до вивчення явищ репрезентції, культурного представлення об'єкта, емоційне ставлення, культурні, а також історичні цінності, що створюють соціальну ідентичність, додавши до неї вивчення адаптивного посередництва в доісторичній формі існування. Це дає змогу розширити вивчення ментальних репрезентацій через призму їх знакової форми. Вивчення проблематики через феноменологію знаків дозволить використати знання семиотики в методах психології та соціальних наук. Семиотика підкреслює унікальність психічних процесів. Дослідження, проведені на підґрунті семиотики, розрізняють феноменологію знаку у поведінці, діяльності, емоціях та ставленні як репрезентацій індивідуального знання, що включає знання інтерсуб'єктивності культурного середовища.

Ключові слова: семиотика, психічне посередництво, психологія.

Несмотря на узость своего предмета, семиотика вызывает интерес многих ученых со всего мира. Семиотика выступает посредником во многих научных сферах. Семиотика составляет ядро психического посредничества: знак, символ, значение и смысл; отрицание субъективности. Эти понятия различают психическое посредничество в многообразии подходов к изучению явлений репрезентации, культурного представления объекта, эмоциональное отношение, культурные, а также исторические ценности, создающие социальную идентичность, добавив к ней изучение адаптивного посредничества в доисторической форме существования. Это позволяет расширить изучение ментальных репрезентаций через призму их знаковой формы. Изучение проблематики через феноменологию знаков позволит использовать знания семиотики в методах психологии и социальных наук. Семиотика подчеркивает уникальность психических процессов. Исследования, проведенные на основе семиотики, различают феноменологию знака в поведении, деятельности, эмоциях и отношении как репрезентацию индивидуального знания, которое включает знания интерсубъективности культурной среды.

Ключевые слова: семиотика, психическое посредничество, психология.

Despite a rather small determinacy of its subject, semiotics has great power of attracting people from all over the world. Semiotics is in general a study of mediation. Semiotics uses what constitutes the core of mental mediation: sign, symbol, meaning and sense; the subjectivity founded on itself is negated. These notions distinguish mental mediation in the variety of approaches in the study of phenomena representation, the cultural construction of an object, the expression of emotional relation, cultural as well as historical values creating social identity, adding to it the study of adaptive mediation in the prehuman forms of existence. This suggests broadening the study of mental representations in their sign form. The view on sign phenomena makes it possible using the semiotic thought in psychology and social sciences. Semiotics accentuates the signity of the studied mental processes. The studies performed on the semiotic foundation distinguish sign effects of human behaviour, activities, emotions, attitudes as representatives of certain individual knowledge included in the knowledge intersubjectively shared in the cultural environment.

Keywords: semiotics, mental mediation, psychology.

I leave every semiotic congress with a nagging question: What is semiotics? Not only for the reason that I am not a professional semiotician. I mention the congresses as a general inspiration to a reflection on semiotics and its relations with psychological and social studies. In this way, I eliminate the mixing of citations concerning congress events and vaguely distinguished quotes from the lectures of congress participants with historical comments and epistemological questions.

The congresses are some meaningful events. It is worth registering once in a few years the activity of the semiotic movement, presently closer than ever to cognitive science, cognitive psychology and biological sciences, in which, likewise, resounds the interpretive approach accentuating the socio-historical genesis and the diversity of mental representations, emotionality, iconicity, narrativeness, identity, personality, spirituality.

Semiotics is still young and expanding. Semiotics expands geographically and thematically. Europe is the birth place of the international semiotic movement. The vivacity of semiotics on the Northern American continent is of no surprise either; from there emanated the thought of several of its renowned representatives. The remarkable development of semiotics is visible in South American countries, its expansion in the Asian direction, the achievements of Chinese, Japanese and Korean semiotics. Despite a rather small determinacy

of its subject, semiotics has great power of attracting people from all over the world, it is studied at many universities, not only in philosophical and philological departments.

The answer to the question «what is semiotics?» usually states that semiotics is an interdisciplinary study of signs. The time has come to realise that this general answer no longer satisfies neither those who are deeply concerned with the semiotic issue, nor those who know very little about the topic. The first illustration of semiotics should be broadened in a way that would correspond to the way of thinking occurring on a deeper level characteristic of the semiotic approach.

Semiotics is concerned with mediating individual and social knowledge by means of a sign or sign function. Semiotics is in general a study of mediation. If one most characteristic word revealing the nature of semiotics had to be chosen, it would be mediation.

To encompass with its range the acquisition of knowledge of the world by people and their initial forms existing in nature, semiotics uses what constitutes the core of mediation: sign, symbol, meaning and sense. In every semiotic triangle there is the concept of correlation between the mind, the sign and the being. Semiotic triangles derive from Aristotelian tradition of the triad: sign – notion – reference, they present the idea of mediation which leads to the knowledge of the world. There is no world of phenomena, accumulation of cultural objects and course of historical events in semiotics without the mind; the subjectivity founded on itself is negated. This suggests broadening the study of mental representations in their sign form.

The representation of knowledge in the human mind has the form of a sign; the modification of knowledge is realised by means of a sign. The fundamental role of semiotics is to study the sign representation of human knowledge in different fields of science, practice, art, social roles and spiritual life. Semiotics seeks sign mediation in gaining information, learning, professional activities, emotional relations, art, religion, anything that brings the particular kind of knowledge. The scope of semiotic pursuit is thus colossal. The sign phenomena in their extensive occurrence should be approached in such a manner as to be able to express more than what is known from research conducted in scientific fields or from life experience.

The core of semiotics consists of the sign, symbol, meaning and sense. These notions distinguish any mental mediation, determine its structures in the variety of approaches in the study of phenomena representation, the cultural construction of an object, the expression of emotional relation and cultural as well as historical value, adding to it the study of adaptive mediation in the prehuman forms of existence (biosemiotics). Concerning the fundamental problem of sign, symbol, meaning and sense, semioticians differ in their views and research traditions, correlated with them ontologies and methodologies.

The notion of mental mediation has been recently extended in its scope. Jacques Lacan has reformulated the intellectual interpretation of de Ferdinand de Saussure and exposed the genetic dependence of sign on the symbol. Despite its controversy, Lacan's viewpoint deserves consideration in view of the rapidly developing visual and image semiotics of today. The semiotics of iconism, visuality, architecture, space, city, fashion, gestures, the art of performance, literature, music, film, television and new media are amply represented at numerous thematic congresses. The lasting for more than twenty years good streak of fortune of psychological and social studies on the identity of I is also worth mentioning. Humanistic and existential trends are characterised by the distinction of the role of speech acts, conversation, narration and dialogues, in which values are depicted; however, humanistic psychological concepts developing in the West were not devoid of somewhat strong biological and evolutionary inclination. The bio-cognitive orientation in the study on the identity of I was tolerated in some of the countries of the Communist Bloc, e.g. in Poland. A considerable part of the semiotic congresses constituted the sessions devoted to semiotics of existence and spirituality, proper names and discursive forms of social representation, i.e. national, political and legal, as well as constructing history. Semiotics of existence distinguishes the subject (subjectivity), dialogue and values. Undoubtedly it is an issue of identity and personality. Semiotic construction of history is basically the sign and symbol in institutional history. In this aspect, social institutions are seen as manufacturers and controllers of symbol systems. From the semiotic perspective, history is not Heglism or Marxism, but mental representations of objects and events in social activities, symbolic diversifications and transformations of institutions.

Semiotics expands thematically, traditional logical subject-matter of semiotics is not sufficient anymore. The paradoxical fact in semiotics is that, after all, it has not widely entered the field of humanities and social as well as psychological sciences, although their representatives should, as it seems, specifically feel the need of meaning and sense of the studied features and processes in their sign effects. Certainly, semiotics is perceived as general methodology of the humanities, though traditional semiotic terminology is logical and, to a considerable degree, naturalistic. Humanists get acquainted with semiotics which core subject is the mind with its natural abilities. It is on a par with the position of modern cognitive psychology; cognitive processes and language, i.e. signification as well as communication are natural abilities. The recent emergence of cognitive semiotics and its correlation with cognitive sciences is a consequence of this position.

The founders and representatives of semiotics were intellectualists of great distinction: Charles Sanders Peirce, Edmund Husserl, Ferdinand de Saussure, Bertrand Russell, Charles Morris, Louis Hjelmslev, Roland

Barthes, Claude Lévi-Strauss, Roman Jakobson, Emile Benveniste, Algirdas Julien Greimas, Umberto Eco, Jacques Lacan, Lew Wygotski, Vladimir Propp, Michail Bachtin, Jurij Lotman, Thomas Sobeok, and from Poland: Roman Ingarden, Alfred Tarski, Kazimierz Ajdukiewicz, Tadeusz Kotarbiński, Janina Kotarbińska, Henryk Hiż, Roman Suszko, Jerzy Pelc, Adam Schaff. Many of them have recently passed away, some still live until today. Semiotics continues its traditions. The semiotic congresses could not do without sessions devoted to Peirce, Greimas and Bachtin. During world semiotic congresses homage is paid to prominent figures. New generations of semioticians do not abandon theories of their masters. It is difficult to create a revolutionary theory. Ironically speaking, it is the excellent philosophical, logical and linguistic foundation that results in semiotics being too conservative. The logical and 'semiological' current is evidently strong in modern semiotics, however, it would be an exaggeration to talk of its dominance. The second current is taken by social and cultural semiotics. The observation of the events leaves no doubt about the strength of the cultural stream.

The expansion of semiotics in the direction of culture and history, human emotionality and identity correlates with the tradition of information mediation found in organisms' behaviour in the environment, which assumes a logical form, an autonomous cognitive form in the human mind. The sign representation of factual objects constructed on the basis of natural abilities and its simulations in artificial intelligences and formal logical, mathematical and information models is undeniably visible in semiotics; however, logicians, mathematicians and computer scientists work in their fields with little interest of what semiotics is concerned with. The emotional subject-matter evoked by the growing popularity of the problem of symbolic mediation in psychoanalysis was completely incomprehensible for many logicians and semioticians, it was obscured by bias resulting from leftist manifestations in the 1960s and 70s. In the present, the turn in humanities and social sciences towards human identity, their spiritual existence and social history present an additional difficulty in semiotic studies. Blaming semioticians for their conservatism is pointless; new tendencies in philosophy, social and psychological sciences require long and thorough examination.

The founders of semiotics formulated the intellectual concept of the sign. Just as in formal logic and the so-called before the World War II 'exact philosophy', in the semiotic tradition, the sign is an instrument for objectification of the world of factual objects. Each object is potentially an object of logical action. Even if in his semiotic system Peirce mentions behaviour, it is presented in a form of logical action – the human subject acts through logical signs; it was not behaviourism but pragmatism, an intersection between American activism and European semiotic idea since Plato and Aristotle. Acting is not a thoughtless behaviour and thinking is not detached from the world of action. Peirce was aware that acting cannot be performed without emotionality, therefore, he created the notion of emotional interpretant. He did not enter the field of social identity. De Saussure presented the dynamism of the relation between the signifier and the signified in speech in specific social environment. The sign would become the sign of cultural action, not only logical action in any behavioural environment. It is on communication situations in social life system that the admission or rejection of some signifier and signified compounds (the meanings) depends.

Peirce did not investigate emotional or existential symbol, but logical sign; he believed that only logic guarantees cognitive detachment from individual (emotional) motivation. De Saussure intentionally eliminated symbol as a motivated element in meaningful relation. For Peirce and de Saussure, Barthes and Eco, the ultimate sense of sign phenomenon is the anthropological one: social history is mediated by natural history, looking forward is determined by evolutionary processes.

Semioticians have worked in a particularly intensive manner on the sign representation of the phenomena world in the human minds and its prelogic forms in living organisms. It could have been approached from the formal logic perspective, as in Poland before and after the World War II. Another approach was cognitive behaviourism, and further, cognitive sciences. The semioticians in the Soviet Union and countries of the Communist Bloc were often less interested in logical semiotics and more in the language and communication in the social environment. The authorities consented to forming mathematical logic models of information and language structures or examining cultural systems in the socio-historical framework of Marxism, or in the similar categories of capital system criticism in western authors publications. It was Russia that brought forth Wygotski, Propp, Bachtin, Uspienskij, Lotman, the Moscow formalist school cooperating with Tartu during the Soviet times. Let us leave political complications; however, the cultural-historical path of research still presents considerable problems for the semioticians.

The cognitive semiotics revealed the evolutionary, genetic and brain foundation of culture, an extension of changeable cognitive to the neodarwinistic approach. In this perspective, culture is a revolutionary invention of the species – afforded to persons and communities in social history through artefacts in resemblance to accessing life environment by natural phenomena in evolutionary history of the species; the culture 'creates', enables the exteriorization of natural abilities. The language performs the role of the symbolic foundation of cognitive artefacts; the language itself is not an artefact, but a generic, specifically human, symbolic interpretation skill. In the cognitive semiotics and neuroscience perspective, the language performs the role of constitutive

foundation of cultural niche; the subjectivity of communication, text and discourse remains in the foreground of forming cultural symbolism. From the cognitive perspective, semiotic mediation possesses natural history, genetic and brain determination; however, the question of specific rationale behind the formation of cultural-historical world representation in human minds remains unanswered; the individual and the community are not perceived as autonomous subjects of social history.

Empirical semiotics is developing at a fast rate, different semio-cognitive models have arisen. The problem of differentiating empirical semiotic research from empirical research in other fields, particularly in psychology, has appeared. I assume that in semiotic models the sign character of knowledge represented in the mind, in other words, the signity of the studied mental processes which yields intersubjective knowledge, is accentuated. The experiments performed on the semiotic foundation distinguish sign effects of human behaviour, activities, emotions, attitudes as representatives of certain individual knowledge, which is included in the knowledge intersubjectively shared in the cultural environment. Psychologists are oriented on differentiating the contents of individual (subjective) reactions, meanings, feelings, values etc. determined by numerous factors. Cognitive semiotics treats of representing semiotic phenomena 'on the outside' of the human mind and heart ('what is semiotic is not on the inside').

The dominance of cognitive science, however, is coming to an end. It is possible to practice cognitive semiotics without the psycho-physiological reductionism. The formation and development of phenomenological semiotics (Zahavi, Thompson, Gallagher) proves this fact. According to Husserl's tradition, the principal method of phenomenology lies in careful observation of phenomena which appear in consciousness and generalization of the observation results. Phenomenological research yields knowledge a priori, however, it allows for empirical study of the products of consciousness. Phenomenological semiotics was created as a combination of Husserl's slogan 'to get to things directly', and a priori assumption of Peirce that the thought as a triad, a composition of message medium, denotation and interpretant, is capable of signifying any object in reality; conscious thinking assumes the sign form. The knowledge of the subject in sign mediation is acquired through consciousness, and not in pure consciousness. To broaden this interpretation, phenomenological approach in semiotics lies in studying the sense of semiotic phenomena which appear in the consciousness, that is, at the moment of their existence. The semiotic perspective enables understanding of the fact that cognitive elements constructing the knowledge in the sign form are ingredients in the forming of the conscious thought in its relation to the object.

The connection between semiotics and psychology is still rather weak, not only in Poland. It is even understandable as 'application' of psychology in semiotics, and vice versa, raises a number of fundamental problems. At the turn of the 19th and 20th century semiotics emerged as an opposition to psychologism: signs require analysis on their level. Signs can be reproduced regardless of their understanding by individual people. Science without sign is impossible. If signs were creations of individual people, communication in the scientific community, and, therefore, its existence, would not be possible. I believe that semiotics studies objective effects of logically formalized and cultural meanings; semiotic cognition assumes the absence of reduction of the sign to a psychological factor, although, the bio-psychological process contributes in its way to creating semiotic phenomena and is carried out on the sign representation. Wygotski assumed that the sign, the instrument of social practice, is a social message assimilated by the developing and communicating mind. I mention Wygotski only as an author of the famous thesis about the placement of social history over the species history in the human development. I think that Wygotski did not manage to create a methodology of studies that would correspond with his theoretical postulates. The problem is that the assumptions accepted in present cognitive science reduce the sign phenomena to the brain, genes, biological evolution and behaviour. Since the 1990s, the era of cognitive science as an exact science about the mind considered from the bio-cognitive structures perspective has began. It has happened as foreseen by a well-known intelligence researcher Robert Sternberg – that the further development of cognitive psychology and the whole cognitive science will not be possible without the precise knowledge of the nervous structures and processes.

The idea of semiotics as interdisciplinary science is still emerging. Semiotics intertwines with other sciences, presently, above all, with cognitive science, however semioticians are rarely concerned with semiotic models emerging in other sciences, and vice versa, there is no cooperation between specialist semiotics with general semiotics, an autonomous science concerned with the reflection on the sign, also in relation to discoveries appearing in scientific and non-scientific disciplines.

Semiotics is a living experience. It was difficult to notice the shape which is semiotics in this kaleidoscope with myriads of colours. Poland has got excellent semiotic tradition, however, during study on semiotic phenomena one cannot relate only to the achievements of Lwow-Warsaw school, the national classic of logical semiotics. The world rushes forward. May we not become the peripheries in the field which, until recently, has been a Polish speciality.

I should not have left the question 'What is semiotics?' unanswered. That is why I try to present a more precise definition of mediation as semiotic process, emphasising the informative, cognitive, symbolic and

evaluative aspect of intellectual representation of human knowledge about reality. Human thinking is a semiosis that leads to objective cognition in historical culture. The mind creates the world representation in an activity form that encompasses experience content expressed symbolically, and the sense of experience is revealed in social groups and institutions that adopt certain value systems and give identity to the individual. The notion of mediation through signs, fundamental for semiotics, is enriched by incorporating the psychological, social, cultural, historical and axiological issues to the logical studies. A precise analysis of the aspects of world representation in the mind, i.e. the knowledge representation about reality in behaviour, action, experience and conduct of human being is performed in more thorough studies.

In this moment raises important questions about the empirical approach in semiotics that would function as grounds for cooperation between semioticians and psychologists. My difficulties in answering these questions arise from a conviction that relation between semiotics and psychological subject-matter should not be reduced to the 'use' of formal semiotic system in psychology cognitive methods and, what usually takes place, forming research results. First, it should be acknowledged how the sign is created; what it means that the human cognitive processes function as sign builders bring objectivism to the knowledge; what is the symbolics of emotional experiences expression and how it connects with semiotic form. The transfer of attention of semioticians and psychologists from logical to cultural, historical and axiological issues is connected with the necessity of bringing the problem of signs in their denotative role in relation to the world of phenomena, as well as in symbolic expressions of emotional relations and in the valuations in opinions, convictions and beliefs by people of certain social identity. Such work needs to be performed by semioticians and psychologists as well as sociologists and other researchers in the social field. I find objectionable a psychology in which various problems, even historical or religious, are discussed but only in a way accepted by the cognitive-behavioural approach, where, with the genetic discoveries and progress in neurological diagnosis, the references to neurofunctional processes function as 'the last resort'. It is an option, which, on its part, reveals the creation of sign; however, its strong dominance sets aside the need of cultural and historical interpretation, thinking according to social inheritance of semiotic systems, according to feelings and values. Psychoanalytical theories of relation with the object (Otto Kernberg) are subject to biological and medical approach, and 'humanistic psychology' (Abraham Maslow, Carl Rogers) is very often pure naturalism. I try to avoid exaggerated opinions about the 'reductionism' of the cognitive-behavioural approach and extend the information about empirical semiotics. Empirical studies in semiotics are concerned with establishing cognitive mediation in living creatures and humans. In a classical example given by Aleksiej Leontiew insects were getting used to omitting an obstacle that was placed on their way and did not cut short when the obstacle was removed, as if it was still there. Empirical semiotic studies lie in discovering semiotic phenomena mediating action (behaviour) on a specific level of activity (reaction) forming or mediating experience relation resulting from an emotional value, or intentionality of a given sense adopted in a specific conviction or belief in groups and institutions following a certain value system. The speculative (theoretical) method of semiotics connects with empirical methods in, among others, psychology. The future will reveal how the semiotic thought is utilized in the field of qualitative studies in psychology and other sciences concerning people and the society.

НАШІ АВТОРИ:

Александровська Валентина Миколаївна, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії та соціально-гуманітарних дисциплін Донецького національного медичного університету ім. М. Горького, Донецьк.

Білюк Сергій Петрович, викладач кафедри фізичного виховання Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Васильєва Світлана Андріївна, науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, аспірант кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ.

Волошина Вікторія Олександрівна, аспірант, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін, науковий співробітник Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Гандзілівська Галина Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Ганжа Микола Васильович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Гук Людмила Іванівна, викладач кафедри іноземних мов Львівського інституту економіки і туризму, м. Львів.

Дячук Наталія Валеріївна, викладач кафедри англійської мови Житомирського державного університету, м. Житомир.

Жигайло Наталія Ігорівна, доктор психологічних наук, професор кафедри менеджменту Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

Івашкевич Едуард Зенонович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Карпінська Роксолана Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент Львівського медичного коледжу післядипломної освіти, м. Львів.

Карчевський Ігор Ростиславович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Кирийчук Анна Олександрівна, аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Клак Інна Євгеніївна, викладач англійської мови Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка, м. Кременець.

Климчук Юлія Павлівна, аспірант кафедри загальної психології та історії психології Східноєвропейського університету ім. Л. Українки, м. Луцьк.

Котелянець Юлія Сергіївна, аспірант кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування, м. Київ.

Кузнєцов Марат Амірович, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди, м. Харків.

Кулаков Руслан Станіславович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Лозинська Тетяна Львівна, здобувач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Малкович Мирослава Михайлівна, асистент кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, м. Івано-Франківск.

Матласевич Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Невзоров Роман Вікторович, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри тактики авіації та льотної експлуатації літальних апаратів льотного факультету, Харківський університет повітряних сил імені Івана Кожедуба, м. Харків.

Пасічник Ігор Демидович, доктор психологічних наук, професор, академік Академії наук Вищої школи України, ректор Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Пасічник Ядвіга Августівна, кандидат педагогічних наук, професор кафедри економіко-математичного моделювання та інформаційних технологій Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Підбужька Ніна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», м. Харків.

Плиска Юрій Святославович, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Пономаренко Людмила Іванівна, викладач Інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, м. Суми.

Садова Мирослава Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Горлівського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету, м. Горлівка.

Сігінішина Аліса Сергіївна, аспірант, викладач кафедри англійської мови та літератури, науковий асистент Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Тригуб Галина Василівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей Східноєвропейського університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Трикашна Юлія Іванівна, аспірант кафедри прикладної лінгвістики та методики викладання іноземної мови Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Чорнописка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології Івано-Франківського національного медичного університету, м. Івано-Франківськ.

Якушенко Сергій Сергійович, здобувач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Sywińska Marta, dr nauk humanistycznych, nauczyciel akademicki, poetka, pisarka, tłumacz literatury frankofońskiej oraz współczesnej poezji włoskiej, Katedra Edukacji i Kultury, Wydział Nauk Społecznych SGGW w Warszawie, Polska.

Kozłowski Waldemar, Doktor, adiunkt w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, Polska.

Łaguna-Raszkievicz Kamilla, Doctor, University of Pedagogy in Białystok, Poland.

Matczak Ewa, Doktor, adiunkt w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, Polska.

Pacuska Małgorzata, mgr, absolwentka pedagogiki SGGW w oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, pracuje w Krajowym Depozycie Papierów Wartościowych w Warszawie, Polska.

Raszkievicz Henryk, Doctor, zakład psychologii, katedra edukacji i kultur y wydział nauk społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska.

ЗМІСТ

І. Д. Пасічник МИСЛЕННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЇ	3
В. М. Александровська ІМАГІНАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ НЕГАТИВНОЇ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ СФЕРИ ВАЖКИХ ПІДЛІТКІВ	10
С. П. Білюк ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕНІСІСТІВ НА РАНЬОМУ ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ (МОЛОДША ВІКОВА КАТЕГОРІЯ)	16
С. А. Васильсва ІСТОРИКО-ТИПОЛОГІЧНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ ОБГРУНТУВАННЯ ТИПОЛОГІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)	19
В. О. Волошина МЕТАПАМ'ЯТТЄВІ СУДЖЕННЯ В СТРУКТУРІ МЕТАПАМ'ЯТІ ОСОБИСТОСТІ: ПРОЦЕСУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТАПАМ'ЯТТЄВОГО МОНИТОРИНГУ	24
Г. Б. Гандзілевська ЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТВОРЧОЮ ДІАСПОРОЮ УКРАЇНЦІВ АВСТРАЛІЇ	28
М. В. Ганжа НАСИЧЕННЯ ЗАНЯТЬ ЕСТЕТИЧНИМ ЗМІСТОМ ДИЗАЙНУ ЯК РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМОГО ПІДХОДУ ДО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ	33
Л. І. Гук РЕФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ ШКІЛ НА ТЕРИТОРІЇ ВЕРХНЬОЇ КАНАДИ У 1840-70-Х РР.	36
Н. В. Дячук ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ХУДОЖНИХ ТЕКСТІВ	41
Н. І. Жигайло, Р. І. Карпінська ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ УПРАВЛІНЦЯ	45
Е. З. Івашкевич ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ ТА МУДРОСТІ В ПАРАДИГМІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ	50
І. Р. Карчевський КРИЗОВОСИТУАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЇЇ ПОЖИТТЄВОЇ УСПІШНОСТІ	55
А. О. Кирийчук ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ ЗАСОБАМИ ПРЕДМЕТІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ОПИТУВАННЯ УЧНІВ 5–8 КЛАСІВ ЗОШ УКРАЇНИ)	59
І. Є. Клак ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	62
Ю. П. Климчук ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ НАСИЛЬНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКА	65
Ю. С. Котелянець ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ	70
М. А. Кузнєцов, Н. В. Підбуцька ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	75
Р. С. Кулаков ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ ТА РІВНЯ ДОМАГАНЬ ЯК ОСНОВНИХ КОНСТРУКТІВ САМОСВІДОМОСТІ В ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ	81

Т. Л. Лозинська ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІВЗАЛЕЖНОСТІ У СІМ'Ї ІЗ ЗАЛЕЖНИМИ ОСОБАМИ ТА ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ЇЇ ПОДОЛАННЯ НА ЗАСАДАХ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ ...	86
М. М. Малкович ГЕНДЕРНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	92
О. В. Матласевич ХРИСТИЯНСЬКІ ЦІННОСТІ ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	96
Р. В. Невзоров СВІТОВИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВИХ ЛЬОТЧИКІВ ДО ВИКОНАННЯ БОЙОВИХ ЗАВДАНЬ	101
Я. А. Пасічник ШЛЯХИ УСУНЕННЯ ТРУДНОЩІВ, ЩО ВИНИКАЮТЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ЛОГІКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	107
Ю. С. Плиска ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ	113
Л. І. Пономаренко РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ	118
М. А. Садова ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ	122
А. С. Сігінішина СУЧАСНИЙ СТАН ВИВЧЕННЯ МЕТАПІЗНАННЯ І МЕТАПАМ'ЯТІ ЗАКОРДОНОМ ТА НА ВІТЧИЗНЯНОМУ НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ	126
Г. В. Тригуб ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ЛІВРУКИХ ДІТЕЙ ДО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ	132
Ю. І. Трикашна ВІДБІР АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНИХ ФІЛЬМІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	138
О. П. Чернописка ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОШЛЮБНИХ СЕКСУАЛЬНИХ СТОСУНКІВ	142
С. С. Якушенко ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ МОЛОДЕЖИ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ НА ОСНОВАХ ХРИСТИАНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ	148
М. Cywińska, M. Pacuska PORTRET DZIECKA W WYBRANYCH UTWORACH JANUSZA KORCZAKA	153
W. Kozłowski, E. Matczak SUKCESJA I MERYTOKRACJA: STAŁOŚĆ I ZMIENNOŚĆ KRYTERIÓW ŻYCIOWEGO SUKCESU	159
K. Łaguna-Raszkiwicz WIELOETNICZNE ŚRODOWISKO SZKÓŁ POWSZECHNYCH W BIAŁYMSTOKU NA TLE ZAŁOŻEŃ PROGRAMOWYCH II RP	173
H. Raszkiwicz A REPORT ON THE STATE OF SEMIOTICS FROM A PSYCHOLOGIST'S POINT OF VIEW.....	182
НАШІ АВТОРИ	187

Збірник наукових праць

Наукові записки
Серія «Психологія і педагогіка»

Випуск 25

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Відповідальний за випуск *Шугай М. А.*

Упорядник *Волошина В. О.*

Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*

Комп'ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

Коректор *Федорчук С. А.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,
власних імен, географічних назв та інших відомостей
відповідають автори.*

Формат 42х30/4. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура «TimesNewRoman». Наклад 100 прим.

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво про державну реєстрацію
РВ №1 від 8 серпня 2000 року.