НАУКОВІ ЗАПИСКИ
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

Серія «Психологія і педагогіка»

Збірник наукових праць

ВИПУСК 26

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2014

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

Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 9 від 24 квітня 2014 року

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

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

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

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка» / ред. кол. : І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засєкіна та ін. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 26. – 168 с.

Н 34

ISBN 966-7631-15-X

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

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

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

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

УДК 001. 8 + 159. 9 + 37
ББК 74 + 88

ISBN 966-7631-15-X

© Видавництво Національного університету
«Острозька академія», 2014
© Кафедра психолого-педагогічних дисциплін НаУОА, 2014

УДК 316. 6

М. Августюк

ІЛЮЗІЯ ЗНАННЯ В МЕТАКОГНІТИВНОМУ МОНІТОРИНГУ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ ТА ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

У статті розглядаються особливості ілюзії знання у метакогнітивному моніторингу процесу навчання. Крім того, аналізуються фактори, що впливають на виникнення ілюзії знання, і досліджується роль цього метакогнітивного явища у процесі навчання.

Ключові слова: *ілюзія знання, метакогнітивний моніторинг, метакогнітивні судження, відчуття знання, процес навчання.*

В статье рассматриваются особенности иллюзии знания у метакогнитивном мониторинге учебного процесса. Кроме того, анализируются факторы, которые влияют на возникновение иллюзии знания, и проводится исследование роли этого метакогнитивного явления в учебном процессе.

Ключевые слова: *иллюзия знания, метакогнитивный мониторинг, метакогнитивные суждения, чувства знания, учебный процесс.*

The article highlights the peculiarities of the illusion of knowing in metacognitive monitoring of the educational process. It also gives the analysis of the factors which have influence on the appearance of the illusion of knowing, and investigates the role of this metacognitive phenomenon in the educational process.

Key words: *illusion of knowing, metacognitive monitoring, metacognitive judgements, feelings of knowing, educational process.*

Постановка проблеми. Досить часто, опрацьовуючи той чи інший текстовий матеріал та виконуючи післятекстові завдання на розуміння прочитаного або вивченого, ми ловимо себе на думці, що домоглися правильного та повного розуміння, коли насправді зрозуміли лише частину того, з чим працювали. Тут йдеться про виникнення ілюзії знання, розуміння якого потребує детального дослідження.

Вчення про ілюзію знання в останні роки набуло особливого поширення. Цей складний метакогнітивний феномен має багату історію свого розвитку, щоправда ознайомитися з дослідженнями на цю тематику здебільшого можна лише в зарубіжних наукових працях. Майже повністю не дослідженим залишається розгляд цього феномену у сфері метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ вітчизняними науковцями. Звідси бере свій початок і **актуальність дослідження**, яка обумовлена розвитком відносно нової галузі когнітивних досліджень – когнітивної психології освіти та недостатнім висвітленням вітчизняними науковцями особливостей такого метакогнітивного явища, як ілюзія знання.

Мета статті полягає у визначенні особливостей ілюзії знання й обґрунтуванні важливості ролі та місця цього метакогнітивного явища у сфері метакогнітивного моніторингу процесу навчання. Звідси випливають такі **завдання**:

1) дати визначення понять «ілюзія знання» і «метакогнітивний моніторинг»;
2) виявити основні аспекти, властивості та змістові характеристики ілюзії знання;
3) дослідити роль ілюзії знання як аспекту метакогнітивного моніторингу в процесі навчання;
4) описати фактори, що впливають на виникнення ілюзії знання тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню функціонування та впливу ілюзії знання як аспекту метакогнітивного моніторингу на ефективність навчального процесу присвятили роботи такі вчені, як А. Коріат (розглядаються відчуття знання крізь призму метатеоретичної імплікативності свідомості та контролю, окреслюються відмінності між метакогнітивними судженнями та метакогнітивними відчуттями) [9], Д. К. Еакін (досліджується вплив проактивної інтерференції на метапам'ять та пам'ять у сфері ілюзії знання) [6], Дж. Меткалф (основна увага зосереджена на так званому «когнітивному оптимізмі», який окреслюється як надмірна впевненість у правильності сприйняття інформації) [11], О. Нелсон, Л. Наренс (вивчаються особливості метапам'яті, окреслюються техніки дослідження відчуттів знання) [13; 14], С. Тобіас і Г. Еверсон (окреслюється та аналізується компонентна модель метапізнання, описується важливість точності моніторингу знань, аналізується роль академічної успішності, зокрема запропоновано метод оцінки знання моніторингу, який передбачає дослідження знання суб'єкта про власні засоби метапізнавальної активності та перевірку правильності такої оцінки тощо) [16], А. Ґленберг, А. Ч. Вілкінсон і В. Епстайн (увага звернена на зв'язок між суб'єктивною самооцінкою та об'єктивною правильністю розуміння) [7], Л. Майєрс (описується ілюзія знання через моніторинг розуміння) [12], Є. Савін і А. Фомін (вивчається специфіка когнітивної психології освіти, зокрема

© М. Августюк, 2014

на основі результатів проведених досліджень метакогнітивної регуляції виконання навчальних задач подається опис цієї галузі досліджень як самостійної; досліджується специфіка впевненості у знанні як аспекту метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів; показано, що взаємозв'язок впевненості у знання і ступеня володіння цим знанням має нелінійний характер і визначається різними факторами залежно від рівня засвоєння знань) [3; 4; 5] та ін. Праці цих та інших науковців і становлять теоретичну джерельну базу дослідження ілюзії знання.

Виклад основного матеріалу. Ілюзією знання (за визначенням Д. К. Еакін, 2005) є надмірна суб'єктивна впевненість індивіда у тому, що отримана та збережена у пам'яті інформація є правильно сприйнятою, коли насправді вона є об'єктивно викривленою [6]. Це явище належить до феноменів, як підкреслює Т. Доцевич (2013), що ускладнюють оцінку метакогнітивних суджень [1].

Як доводить Е. Ільєнко (2002), ця парадоксальна ситуація насправді виникає там, де предмета насправді не знають, а знають щось інше – слова, терміни, формули, знаки, символи тощо, що є засвоєними (або завченими) замість істинного знання предмета. За словами філософа, ілюзія знання веде за собою «нерозв'язне завдання співвіднесення цього ілюзорного знання з дійсністю, з життям…». Вчений резюмує, що у такому випадку «нічого доброго ні для знання, ні для життя вийти… не може» [2, с. 85].

Зазвичай феномен ілюзії знання має місце під час роботи з текстовим матеріалом, коли індивіди високо оцінюють своє суб'єктивне розуміння прочитаного, тоді як насправді об'єктивний рівень правильності сприйняття показує, що такого розуміння не відбулося [10, с. 1806]. Іншими словами, за свідченнями А. Ґленберґа, А. Ч. Вілкінсона та В. Епстайна (1982), суб'єктивні передбачення правильності сприймання інформації та об'єктивні результати навчальних досягнень, як правило, не збігаються [7, с. 597], що породжує контроверсійність і проблематичність при вивченні цього явища.

Є. Савін та А. Фомін (2011, 2013) доводять, що феномен «ілюзія знання» виникає у сфері метакогнітивного моніторингу, який є способом відстеження суб'єктом власної пізнавальної активності та її результатів у процесі вирішення певної задачі [5]. Оскільки метакогнітивний моніторинг належить до регулятивного аспекту метапізнання [5], то вивчення процесів саме метакогнітивного моніторингу займає одне з провідних місць у сфері когнітивної психології освіти. Психологи переконані, що високий рівень розвитку загальних метакогнітивних навичок на фоні низького предметно-специфічного знання і призводить до ефекту переоцінки власної компетентності, тобто надмірної впевненості у знанні, або ілюзії знання [3, с. 76].

Дж. Меткалф (1998) називає такі явища «когнітивним оптимізмом». За словами дослідниці, цей феномен має місце тоді, коли «люди думають, що зможуть виконати задачу, насправді ж неспроможні цього зробити; вони абсолютно впевнені, що ось-ось знайдуть правильну відповідь, тоді як знаходяться за крок від помилки; вони думають, що розв'язали задачу, будучи вельми далеко від цього; вони думають, що знають відповіді на питання, перебуваючи в повному незнанні; вони переконані, що знають відповіді на поставлені запитання, тоді як насправді не знають; вони думають, що відповідь знаходиться «на кінчику язика», коли очевидно, що це аж ніяка не відповідь; вони стверджують, що дали правильну відповідь, коли насправді це не так, і більше того, переконливо наполягають, що ця відповідь була давно відома; вони вірять, що вивчили матеріал, тоді як не змогли цього зробити; вони думають, що все зрозуміли, навіть якщо демонструють, що все ще блукають у темряві» [11, с. 100].

Теоретичне осмислення феномену впевненості у виконанні навчальних завдань здійснюється в рамках поняття метакогнітивного моніторингу. За словами Є. Савіна та А. Фоміна, це «навичка, що є відстежуванням процесу і результату виконання якоїсь пізнавальної задачі» [3, с. 72]. Судження моніторингу є важливим джерелом того, як в результаті той, хто навчається, буде регулювати власне пізнання в навчанні [3, с. 73].

Здебільшого після отримання поганої оцінки суб'єкт учіння з впевненістю заявляє, що добре знав матеріал. Поясненням такій заяві з точки зору психології є неакуратний моніторинг учнем або студентом необхідного для вивчення навчального матеріалу. Надмірно завищена або, навпаки, занижена самооцінка має вагомий вплив на ефективність метакогнітивного моніторингу і, як правило, призводить до тих чи інших відповідних вражень після отримання оцінок ефективності власної роботи [15, с. 290].

Необхідність зосереджувати увагу на такому метакогнітивному явищі, як ілюзія знання, зумовлена сучасною системою освіти, яка потребує врахування не лише результативних характеристик діяльності того, на кого спрямовано навчальний процес (наприклад, академічна успішність), але й різноманітних параметрів, здатних характеризувати уявлення суб'єкта учіння про власне навчання і його результати. Саме ці суб'єктивні уявлення і знаходять вираження, як переконують Є. Савін та А. Фомін (2011), у власних можливостях індивіда засвоювати окремі предметні курси та здобувати освіту загалом [4, с. 396].

Дослідження навиків моніторингу зазвичай проводиться як вимірювання різноманітних метакогнітивних суджень (*metacognitive judgements*), які суб'єкт навчального процесу робить під час виконання різноманітних задач. Важливо, що судження моніторингу стають важливим джерелом того, як потім той, хто навчається, буде регулювати власне пізнання у навчанні. Надмірна впевненість у знанні

конкретного фрагменту навчального матеріалу, як правило, приводить до того, що індивід приділяє недостатньо часу і зусиль для його закріплення, що є проблемою об'єктивності. Систематичне недооцінювання учнем або студентом власних знань також призводить до виникнення проблем у сфері ефективного моніторингу власної пізнавальної діяльності, оскільки у такому випадку індивід витрачає багато часу на опрацювання того чи іншого матеріалу, тоді як цей час потрібний для виконання інших завдань [3, с. 72-73].

Факторами, що впливають на виникнення ілюзії знання, є обумовлені досвідом (*experience-based*) та інформаційно-обумовлені (*information-based*) метакогнітивні судження впевненості у знанні (так звані *judgements of learning*) [8; 13; 14]. Такі судження індивід робить про своє власне знання і пізнавальні акти на різних стадіях виконання тих чи інших завдань навчального характеру [4].

Значна роль у сфері ілюзії знання належить розбіжностям між самооцінкою та об'єктивною точністю сприймання та розуміння, як і впливу особистісних чинників на метакогнітивну самооцінку розуміння тієї чи іншої інформації. Іншими словами, ілюзія знання порушує питання важливості впевненості учасника пізнавального процесу в собі як потреби в самоствердженні, так і впевненості у знанні (у тому, що запам'ятаємо (*prediction of knowledge*), і в тому, що пам'ятаємо (досліджується зв'язок з пам'яттю), а також у тому, як індивід вирішує різноманітні задачі: сенсорні, перцептивні, мнемічні, мислительні [4]. На виникнення ілюзії знання мають вплив залежність від цілі (мотивація як усвідомлення учасниками пізнавального процесу того, для чого в кінцевому результаті потрібна ця інформація) та зв'язок з наміром (*misapplication of knowledge*), а також так звані «відчуття правильності розуміння отриманої інформації» як складові «ілюзії знання»: «відчуття знайомості» (*feeling of familiarity*) – обманне відчуття розуміння, «відчуття трудності розуміння» (*feeling of difficulty*) – залежить від виду інформації, «відчуття знання» (*feeling of knowing*) – метатеоретична імплікативність свідомості та контролю, «відчуття впевненості» (*feeling of confidence* – ілюзії компетентності), що приводять як до ефекту переоцінки власної компетентності, або надмірної впевненості у знанні (*overconfidence*), так і до ефекту недостатньої впевненості (*underconfidence*) [9; 14].

Варто звернути увагу на те, що Т. Доцевич (2013) дає назву цим метакогнітивним феноменам «почуття знання» і визначає їх як «експліцитні та імпліцитні метакогнітивні судження особистості про ймовірність повної актуалізації певної інформації» [1, с. 62]. Дослідник пише, що ці феномени, як правило, дозволяють суб'єкту пізнання вивчити місце розташування інформації в структурі ментального простору і ступінь того зусилля, яке необхідне для здобуття цієї інформації [1].

Висновки та перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Сучасна система освіти зумовлює необхідність зосереджувати увагу на ілюзії знання як явищі метакогнітивного моніторингу. Роль ілюзії знання у метакогнітивному моніторингу процесу навчання є неоднозначною. Багатофакторність утворення цього феномену і зумовлює багатоаспектність його дослідження та контроверсійність ефективного функціонування у навчальному процесі.

Складність вирішення цього питання обумовлюється тим, що багато факторів, які визначають ілюзію знання, є дослідженими недостатньо. Так, відсутні вітчизняні психолого-педагогічні дослідження явища «ілюзія знання», виконані в рамках парадигми калібрування, практично не висвітленими вітчизняними науковцями залишаються так звані «відчуття знання», потрібна ґрунтовна екологічна валідність досліджень когнітивної психології у цьому напрямку, необхідний також детальний аналіз когнітивних та особистісних якостей суб'єкта учіння, що співвідносяться з ефективністю метакогнітивного моніторингу тощо.

У подальшому у своїх дослідженнях ми будемо намагатися висвітлювати ці та інші аспекти зазначеної проблематики (крім усього іншого, плануємо дослідити, що впливає на факти переоцінки власної компетентності індивіда у вирішенні завдань навчального характеру; встановити рівень, на якому інформація, що сприймається, найбільше та найменше впливає на виникнення ілюзії знання; дослідити, як впливає роль першого та повторного сприймання інформації для встановлення вагомості моніторингу студентами специфіки виникнення ілюзії знання; встановити рівень відповідності між надмірною впевненістю у знанні та, навпаки, недостатньою її реалізацією у студентів, що мають рейтингові коливання за шкалою успішності (високий, середній та низький рівні); дослідити динамічні аспекти ілюзії знання (так звані «ефекти віддачі»: самооцінку (у чому полягає невідповідність між самооцінкою та правильністю розуміння інформації); об'єктивне розуміння (чому не збігаються суб'єктивні передбачення правильності розуміння отриманої інформації та об'єктивні результати реальних досягнень); вплив особистості на метакогнітивну самооцінку розуміння (важливо, наскільки зміни метакогнітивного моніторингу спричиняють зміни в характері контролю суб'єкта за власною пізнавальною активністю) тощо.

Література:

1. Доцевич Т. І. Шляхи та засоби діагностики метакогнітивної компетентності викладачів / Т. І. Доцевич // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія: наукове видання. – Харків, 2013. – Вип. 46, Ч. 2. – С. 62-75.

2. Ільєнко Е. В. Школа повинна вчити мислити / Е. В. Ільєнко. – М. : Видавництво Московського психолого-соціального інституту; Воронеж: Видавництво НВО «МОДЕК», 2002. – 112 с.

3. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Психология в вузе. – 2013. – № 3. – С. 67-83.

4. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Когнитивные и личностные факторы уверенности в знании конкретной предметной области / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Известия Тульского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – Вып. 3. Ч. 1. – С. 396-403.

5. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Уверенность в знании как аспект метакогнитивного мониторинга в учебной деятельности студентов / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2011. – С. 244-248.

6. Eakin D. K. Illusions of Knowing: Metamemory and Memory under Conditions of Retroactive Interference / D. K. Eakin // Journal of Memory and Language. – 2005. – Vol. 52, No. 4. – pp. 526-534.

7. Glenberg A. M., Wilkinson A. C., Epstein W. The Illusion of Knowing: Failure in the Self-Assessment of Comprehension / A. M. Glenberg, A. C. Wilkinson, W. Epstein // Memory & Cognition. – 1982. – Vol. 10, No. 6. – pp. 597-602.

8. King J. F., Zechmeister Eu. B., Shaughnessy J. J. Judgments of Knowing: The Influence of Retrieval Practice / J. F. King, Eu. B. Zechmeister, J. J. Shaughnessy // American Journal of Psychology. – 1980. – Vol. 93, No. 2. – pp. 329-343.

9. Koriat A. The Feeling of Knowing: Some Metatheoretical Implications for Consciousness and Control / A. Koriat // Consciousness and Cognition, 2000. – Vol. 9. – pp. 149-171.

10. Lindstrom P. Illusion of Knowing – Same or Different Emotional Responses Compared to Knowing? / P. Lindstrom // Lund University Cognitive Science, 2007. – p. 1806.

11. Metcalfe J. Cognitive Optimism: Self-Deception or Memory-Based Processing Heuristics? / J. Metcalfe // Personality and Social Psychology Review. – 1998. – Vol. 2, No. 2. – pp. 100-110.

12. Myers L. The Illusion of Knowing: Comprehension-Monitoring Failure among College Students / L. Myers // Reading Psychology: An International Quarterly. – 1989. – Vol. 10. – pp. 381-386.

13. Nelson T. O., Gerler D., Narens L. Accuracy of Feeling-of-Knowing Judgments for Predicting Perceptual Identification and Relearning / T. O. Nelson, D. Gerler, L. Narens // Journal of Experimental Psychology: General. – 1984. – Vol. 113, No. 2. – pp. 282-300.

14. Nelson T. O., Narens L. A New Technique for Investigating the Feeling of Knowing // T. O. Nelson, L. Narens // Acta Pschologica. – 1980. – Vol. 46. – pp. 69-80.

15. Thiede K. W., Dunlosky J. Delaying Students' Metacognitive Monitoring Improves Their Accuracy in Predicting Their Recognition Performance / K. W. Thiede, J. Dunlosky // Journal of Educational Psychology. – 1994. – Vol. 86, No. 2. – pp. 290-302.

16. Tobias S., H. T. Everson. Knowing What You Know and What You Don't: Further Research On Metacognitive Knowledge Monitoring / S. Tobias, H. T. Everson // College Board Research Report. – N. -Y. 2002, 2003. – 25 p.

УДК 159.955

В. В. Архіпов, А. Ю. Гільман

САНОГЕННЕ МИСЛЕННЯ В СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті визначено поняття саногенного мислення, проаналізовано здобутки зарубіжних та вітчизняних науковців, що присвячені проблемі «саногенного мислення». Обґрунтовується актуальність вивчення проблеми саногенного мислення та його місця в художній творчості.

Ключові слова: *саногенне мислення, патогенне мислення, стиль мислення, здоров'я, художня творчість, образотворче мистецтво, скульптура.*

В статье определено понятие саногенного мышления, проанализированы достижения зарубежных и отечественных ученых, посвященных проблеме «саногенного мышления». Обосновывается актуальность изучения проблемы саногенного мышления и его места в художественном творчестве.

Ключевые слова: *саногенное мышление, патогенное мышление, стиль мышления, здоровье, художественное творчество, изобразительное искусство, скульптура.*

The article defines the concept of sanohenic thinking, analyzes achievements of foreign and domestic scholars whose works are devoted to the problem of «sanohenic thinking». The importance of studying the problem of sanohenic thinking and its place in art are reviewed.

Keywords: *sanohenic thinking, pathogenic thinking, thinking style, health, arts, visual arts, sculpture.*

Постановка проблеми. Стиль мислення, коли ми сприймаємо, оцінюємо й переживаємо різні ситуації та події в житті, може сприяти або перешкоджати досягненню успіху, впливати на стан здоров'я, формування людських взаємин. Саногенне мислення – це оздоровлююче мислення, що дозволяє позбутися негативних наслідків емоційного стресу [8].

Саногенне мислення сприяє подоланню негативних емоцій та психологічному оздоровленню людини. Для саногенного мислення характерний динамізм зв'язку особистості зі світом образів, у якому відображуються життєві ситуації. У процесі цього виду мислення суб'єкт відокремлює себе від власних переживань і спостерігає за ними; він відтворює стресову ситуацію на тлі спокою та концентрації уваги, пристосовується до неї. Важливим є також розуміння людиною тих психічних станів, які контролюються (скажімо, розуміння природи страхів, сорому, образи тощо). Інакше кажучи, саногенне мислення вимагає досить високого рівня розвитку психологічної культури особистості [4].

Мета статті: проаналізувати поняття «саногенне мислення» та визначити його роль у процесі художньої творчості.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі саногенного мислення присвячені роботи зарубіжних (Р.Бернс, К.Бютнер, Д.Джампольскі, М.Джеймс, Д.Джонгвард, Е.Ле Шан, М.Раттер, З. Фрейд, К. Хорні та ін.) та вітчизняних науковців (Е.М.Олександровська, А.Б.Добрович, І.В.Дубровіна, А.І.Захаров, Н.Козлов, В.Леві, В.Я.Семке, М.Тишкова та ін.). В основному автори в своїх роботах приділяють увагу окремим формам прояви саногенного мислення, а також конкретним прийомам формування його елементів.

Так, скажімо, З. Фрейд стверджує, що невроз як хвороба психіки породжується культурними розумовими автоматизмами поведінки. К. Юнг зазначає, що необхідно подолати способи мислення, розуміння, що визначаються архетипними особливостями особистості, тобто керувати своїм мисленням відповідно до правил саногенного, які завжди збігаються з логічними. К.Хорні вважає, що часто поведінка людини регулюється культурними чинниками, оскільки наша культура має величезний вплив на раціональне мислення, звеличуючи його і вважаючи ірраціональний початок чимось більш низьким. М.Джеймс припускає, що в основі саногенного мислення лежить усвідомлення як здатність розуміти те, що відбувається в сьогоденні, що особистість усвідомлює свій внутрішній світ почуттів, фантазій, не боїться і не соромиться його, думки і тіло при цьому реагують в унісон ситуації «тут і тепер» [11, 12, 13].

Проблемі розвитку саногенного мислення в дітей і педагогів у вітчизняній психології присвячені роботи Т. Н. Васильєвої, Е. М. Олександровської, А. Б. Добровича, І. В. Дубровиної, А. І. Захарова, В. Л. Леві, В. Я. Семке та ін. В роботах Т.Н. Васильєвої і М.С. Козловської розкривається сутність саногенного мислення, місце саногенного і патогенного мислення в структурі особистості молодшого школяра (Т.Н. Васильєвої), а також особливості впливу саногенного мислення на корекцію емоційних станів особистості засуджених (М.С. Козловська) [1, с. 94].

У працях Е. Берна, Д. Джонгварда і М. Джеймса, Д. Фонтана і Г. Перрі, Ф. Перлза та ін. найбільш повно визначені особливості патогенного (такого, що породжує хворобу) мислення. Сюди можна зарахувати такі риси: відірваність від реальності; відсутність рефлексії, тенденція зберігати в собі образу,

© В. В. Архіпов, А. Ю. Гільман, 2014

ревнощі, сором, страх; тенденція жити спогадами, займатися «самоз'їданням»; постійне очікування негативних подій, програмування себе на негатив; тенденція ховати своє справжнє обличчя під маскою, невміння і небажання бути самим собою; невміння ефективно використовувати свої інтелектуальні здібності тощо.

Виклад основного матеріалу. Найбільш обґрунтовано проблему саногенного мислення дослідив Ю.М. Орлов. Його припущення полягало в тому, що будь-яка емоція, що виникає у людини, сполучена з його мисленням і специфікою розумових операцій. Таким чином, довільна регуляція емоцій і зміна стану людини пов'язані з формуванням особливих розумових схем, що запобігають виникненню негативних емоцій. Протилежним до саногенного є мислення патогенне – типове для суспільства, часто зведене до автоматизму, шаблонне. Варто зазначити, що мислити патогенно абсолютно нормально, однак таке мислення містить деякі яскраві риси, що напружують психіку, сприяють формуванню реакцій та стереотипів поведінки, котрі призводять до конфліктів. Наслідком цього може бути погіршення психічного та соматичного здоров'я.

Саногенне мислення сприяє оздоровленню психіки, зняттю внутрішньої напруженості, усунення образ чи почуття вини, комплексів тощо [9]. Саногенно мисляча людина усвідомлює будову психічних станів, для неї характерним є динамізм, гнучкість, рефлексія мислення, інтроспекція, спокійне міркування над своїм станом.

Визначаючи категорію «саногенне мислення», варто розмежувати поняття «рефлексії», «метамислення» та «метакогніції». *Рефлексія* означає з лат. reflexio – звернення назад, самопізнання – усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільності; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану [10]. Рефлексія є процесом самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Це вміння суб'єкта виділяти, аналізувати і зіставляти з предметною ситуацією свої власні дії. З психологічної точки зору рефлексія являє собою явище багатопланове, специфічне за структурою і умовою формування.

Метамислення – це, по суті, мислення про мислення. Тобто ми використовуємо накопичені знання про людськоме мислення і застосовуємо їх для підвищення ефективності циклу прийняття рішення. Метамислення дозволяє перевести неусвідомлені розумові процеси в процеси свідомі, якими можна управляти – змінювати їх організацію, перебудовувати, підвищувати їх ефективність. Саме метамислення дозволяє істотно підвищити якість розумової діяльності керівників.

Метакогніція – полягає в управлінні власними пізнавальними процесами, стеження за собою у процесі ухвалення рішень, зокрема у ситуаціях морального вибору, самокорекції [10].

Таким чином, поняття метакогніції найбільш наближене за змістом до поняття саногенного мислення, оскільки саногенне мислення передбачає управління власними емоціями, а метакогніція полягає в управлінні пізнавальними процесами.

Управління власними емоціями і розуміння емоцій інших – найбільш важливі якості, необхідні для будь-якої успішної взаємодії. Це, перш за все, передбачає їх усвідомлення і контроль над формою прояву. Часто людина може лише стримувати зовнішній прояв емоцій, проте не усуває їх. Пригнічена емоція може перетворитися, наприклад, у гнів, який буде продовжувати утворювати мстиві думки [5]. Усвідомлення неадекватності своїх вчинків може стати основою формування нових форм поведінки. У цьому може допомогти освоєння теорії та практики саногенного мислення.

Доктор Берн, професор неврології Фордамського університету в Нью-Йорку, стверджував: «У більше ніж 90% усіх людських захворювань домінуючим фактором слугує психіка, і більшість із цих 90% людських захворювань схильні до самовиліковування, при умові, що будуть зведені до мінімуму ці «домінуючі фактори» [2]. Усі наведені вище ствердження є ознакою патогенного мислення.

Якщо визнати, що поведінка людини керується психікою, то будь-які її вади миттєво відобразяться на поведінці. Взагалі поведінку можна розглядати як саногенну, патогенну чи нейтральну, залежно від дії впливу на здоров'я суб'єкта поведінки. Якщо розглядати мислення як розумову поведінку, функцією якої є управління нею і життям людини, то добробут та негаразди, здоров'я та хвороби можуть значною мірою залежати від свідомої та несвідомої поведінки душі.

Саногенне мислення полягає у «правильному» використанні думок, які вже є в наявності. Коли Геракліта запитали, що таке мудрість, він відповів: «Багатознання не навчає мудрості» [14]. Це можна розуміти як те, що мудрість складається з правильного використання думок.

Взагалі художню творчість розглядають насамперед не в аспекті створення чогось нового в певній галузі культури, а щодо самореалізації людини-творця. Здатність до творчості пов'язана з якимось видом діяльності чи навіть культурою загалом. Без цього вона не може актуалізуватися, реалізуватися на практиці.

Художня творчість особистості – один із способів зустрітися з творчим «Я» та реалізувати його в загальнокультурному плані. Єдиним неспецифічним стрижнем різних видів творчості є зусилля людини наблизитися до свого справжнього «Я», максимально реалізувати його в емпіричній дійсності. Завданням творчої людини є – передати бачення навколишньої реальності через призму свого внутрішнього світу [2].

Яку ж роль відіграє саногенне мислення саме в художній творчості? Долаючи труднощі буденного життя, людина постійно опиняються в ситуації, де вона (людина) повинна приймати рішення, як вчинити в тій чи іншій ситуації. Саногенне мислення розширює різноманіття способів думки і ніби звільняє думку, пропонуючи нові програми, що зменшують надмірний прояв емоцій, а також викликає і підтримує в людині стан повного задоволення. Тож узагальнено можна підкреслити, що людина може прийняти єдине правильне рішення в теперішньому часі, тільки в стані душевної рівноваги, душевного спокою. А саме саногенне мислення сприяє встановленню такого внутрішнього збалансування психіки людини.

Оволодіваючи саногенним мисленням, набувається психологічний комфорт, при якому процес створення художніх витворів, що приходять із підсвідомості, дає можливість гармонійного поєднання їх з реальністю. Також з'являється можливість найбільш достовірного відтворення та зображення побаченого в матеріалі, з яким працює художник, майстер.

Таким принципово новим напрямком у психології є саногенне мислення (яке сприяє виздоровленню). Виздоровлення як психіки, так і всього людського організму в цілому. Автором такого напрямку в мисленні є президент відділення психології Міжнародної академії інформатизації, академік МАІ, професор Московської медичної академії ім. І.М.Сєченова, доктор психологічних наук Ю.М.Орлов.

Саногенне мислення сприяє не тільки усвідомленню несвідомих очікувань, але й допомагає в корегуванні цих очікувань. Тобто це вже терапія, а не тільки психоаналіз. У психології власне мислення є психічним процесом, а отже проявляється в часі, просторі та динаміці. Воно є суб'єктивним, як і вся психіка людини. Мислення являє собою розумове оперування образами, символами для прийняття правильного рішення. У саногенному мисленні ці процеси протікають свідомо і незалежно. І ціль такого мислення заздалегідь визначена. Воно об'єднує всі психічні процеси в єдиний алгоритм, який по праву можна назвати інтелектом. Саме інтелект дає можливість до конструювання особистісної моделі світу.

Отже, при конструюванні своєї парадигми світу, як і при створенні продукту художньої творчості, саногенне мислення відіграє важливу роль. Будь-який вид творчості містить у собі теоретичну і практичну діяльність, що призводить до створення об'єктивно нових результатів. Тут слід виділити два аспекти творчої діяльності: особистісний і процесуальний. Особистісний містить у собі знання, вміння, уяву, здібності, мотивацію, інтуїцію і т. ін. Процесуальний включає натхнення, інсайт (осяяння), мислення. І саме саногенне мислення напряму впливає на кінцевий результат продукту творчості, а саме художньої творчості.

Творчість, як процес, проходить на різних рівнях: несвідомому, рівні підсвідомості та свідомості. Кожний з цих рівнів має специфіку творення механізмів творчості та характеру продуктів цієї творчості. При найвищому розвитку творчості креативне поле захоплює всі ділянки мозку. Поняття несвідомого містить у собі сукупність психічних утворень, процесів і механізмів, про функціонування та вплив яких суб'єкт не здогадується [6].

Саногенне мислення характеризується деякими особливостями. У першу чергу зв'язком нашого «Я» з тими образами, що виникають у життєвих ситуаціях. Саме через це поглинання в творчість, особливо в художню, дає можливість зосередитись на певному об'єкті, образи якого приходять із підсвідомості. Робота з глиною і власне ліплення дає можливість свідомо розділяти емоції та концентрувати увагу на формуванні особистого бачення, сприйнятті і розумінні побаченого в образах, а також усвідомлення всього. При такому процесі суб'єкт наче відділяє себе від побачених образів, що дає можливість оцінити власні переживання та реакцію на них. Тобто прояву рефлексії. При саногенному мисленні інтроспекція здійснюється на фоні внутрішнього спокою. Всі образи віддаляються від емоційного змісту, що дає можливість уникнути стресової ситуації. У процесі роздумів над емоційною ситуацією саногенне мислення базується на чіткому уявленні в свідомості і побудові контрольованих психічних станів.

Художня творчість, а власне образотворче мистецтво (скульптура), надає людині можливість, котра створює в уяві образи, що частково відділені від емоцій, споглядати і сприймати їх у стані зрівноваженого внутрішнього спокою. Цей факт важливий тим, що саме переживання зникає на фоні часткового відділення емоції від образу, а також є сприятливим грунтом для переходу на саногенне мислення, котре базується на свідомому контролюванні психічних станів.

Заняття художньою творчістю (скульптурою) дає змогу поступово оволодіти саногенним мисленням. Як наслідок, саногенне мислення відкриває можливість до розширення свого кругозору та збагачення своєї внутрішньої культури, розкриття своєї індивідуальності, самовдосконалення та бажання творити прекрасне.

Тривале заняття творчістю дає змогу при виникненні стресової ситуації зменшити гостроту та силу відчуттів. Набувається звичка до спокійного сприйняття стресових ситуацій. Особливо ліплення в глини надає релаксуючий ефект.

Також саногенне мислення базується на конкретній уяві в свідомості та побудові психічних станів, які контролюються. Творчість сприяє більш швидкому оволодінню основами саногенного мислення,

що є багато в чому спільними. Набуваючи відповідні розумові навики із саногенного мислення, з людини з'являється можливість до самостійного самовдосконалення та оздоровлення своєї психіки. Відповідно самовдосконалення і саморозвиток є каталізатором у досягненні творчих вершин.

Саногенне мислення не можливе без достатнього рівня зосередженості і концентрації уваги на об'єктах роздумів. Неможливий процес інтроспекції, якщо увага розсіюється і не може зосередитись на об'єктах інтроспекції. Тому і концентрація уваги є передумовою у формуванні саногенного мислення. А саме художня творчість базується на постійній концентрації уваги на образах, що виникають і створюються. І знову таки художня творчість відкриває можливість людині в більшій мірі оволодівати своїми емоціями і потребами при чіткому уявленні образів, що виникають.

У художній творчості існує безліч художніх напрямків та стилів. Художні напрямки складаються з типових для епохи ознак та притаманних способів мислення.

Стилі в мистецтві не мають чітких кордонів, вони плавно переходять з одного в інший і перебувають в безперервному розвитку. Як для прикладу, стиль модерн включає в собі кілька напрямків: і постімпресіонізм, і символізм.

Що таке мистецтво за своєю суттю? Мистецтво – це внутрішній світ художника, який він передає і намагається виразити через доступні матеріальні об'єкти – фарби, звуки, форми. Ми можемо спостерігати, який прекрасний внутрішній світ Леонардо да Вінчі, Д. Веласкеса, П.Рубенса, І.Крамського, І.Шишкіна. Дивлячись на роботи цих творців, глядач вбирає частинку душі художника. Але в мистецтві існує і «культ потворності». Скажіть, чим може проникнутись глядач, дивлячись на літаючих равинів М.Шагала чи на роботи К.Малєвича? А тим паче в сучасному мистецтві набирають оберти нові напрямки і стилі, що користуються неабияким попитом у певних колах та зображують розірване тіло людини або скривавлені частини тіла. Секрет популярності таких «творців» простий – вони пояснюють у людині ту частину підсвідомості, яку Фрейд назвав «Ід».

П.Пікассо страждав мігренями, які спотворювали його бачення. Джаз взагалі з'явився завдячуючи шизофренії. Творець джазу Ч.Болден прийшов до оригінального для свого часу стилю виконання тільки через те, що страждав психічним розладом – шизофренією. Кишкові паразити привели до появи постімпресіонізму, точніше, дія токсинів на організм та психіку людини, які вони виділяють.

Існує такий термін – «золотий перетин». У природі «золотий перетин» трапляється в усьому створеному природою. У силуеті дерева, у формі листка, у формі черепа тварин, людини, в панцирах молюсків, в пропорціях тіла людини та ще в безлічі прикладах. «Золотий перетин» прорахований математичним шляхом і становить число Фібоначчі 1.618. І тому наша підсвідомість легко і спокійно сприймає через зорові рецептори всю навколишню нас природу та твори художників, у яких присутні пропорції «золотого перетину». І створюючи свої витвори в стані душевної рівноваги, де рушійною силою є натхнення, художник ніколи не відійде від пропорцій, створених самою природою. Тому і твори таких митців, як Леонардо да Вінчі, К.Брюлов, Мікеланджело Буанороттi, О.Роден та багатьох інших талановитих художників і скульпторів немовби пестять душу.

У музиці є також свої критерії для виміру «золотого перетину» в звуках. Тому з впевненістю можна стверджувати те, що саногенне мислення не тільки виліковує душу людини, але і позитивно впливає на створення всебічно досконалих витворів у будь-якому виді творчої діяльності.

Таким чином, творча робота паралельно із саногенним мисленням сприяє обмірковуванню своїх образ у різних життєвих ситуаціях, з урахуванням певних принципів саногенного мислення. Усі ці фактори роблять людину більш зрілою та більш впевненою в собі. Відносна соціальна свобода дає змогу для художника збільшувати висоту творчого злету думок. Тим самим позитивно впливає на розвиток саногенного мислення та уникання ображатися на близьких людей, що є усвідомленим визнанням їхньої свободи.

Література:

1. Васильева Т. Н. Формирование саногенного мышления младшего школьника: учеб. Пособие / Т. Н. Васильева. – Калининград : Изд-во КГУ, 1997.

2. Климов Г. Протоколы советских мудрецов/ Г.Климов. – М., 1991. – 128 с.

3. Коровіна О. Великі загадки світу мистецтва. 100 історій про шедеври світового мистецтва / О. Коровіна. – М., 2011. – 448 с.

4. Мольц М. Я. Я – это Я, или как стать счастливим? / М. Я. Мольц. – СПб., 1992. – 234 с.

5. Морозюк С. Н. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». (Модульно-кодовое учебное пособие в мобильной системе обучения КИП-М к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию личности) / С. Н. Морозюк, Е. В. Мирошник. – М., 2006, – 102 с.

6. Туриніна О. Л. Психологія творчості : Навч. посіб. / О. Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с. : іл. – Бібліогр. : С. 156–157.

7. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

8. Орлов Ю. М. Оздоравливающее (саногенное) мышление / Составитель А.В. Ребенок. Серия: Управление поведением, кн. 1. – 2-е изд. исправленное. – М. : Слайдинг, 2006.

9. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: Кн. для учащихся / Ю. М. Орлов. – М.: Просвещение, 1987.

10. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.

11. Хорни К. Невроз и развитие личности / К. Хорни. – М., 1998.

12. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы / З. Фрейд. – СПб., 1997. – 295 с.

13. Юнг К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. – М., 1995. – 320 с.

14. http://mudrageli.ru/144-geraklit-z-efesa-priblizno-535-475-rr-do-ne.html

УДК:316.61:331.1

К. В. Бабак

СТРУКТУРНО-ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ ПЕРВИННОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

При підготовці майбутніх вчителів початкових класів провідними і пріорітетними є завдання не лише розвитку здібностей до педагогічної діяльності (педагогічне мислення, педагогічна творчість, професійне спілкування), але й розвиток особистості в цілому, перехід її на суб'єктивні, конструктивні позиції.

У статті розглядаються особливості структурно-інтегративного підходу до професійного розвитку особистості студента педагогічного коледжу на етапі первинної професіоналізації, визначаються теоретико-методологічні засади вивчення професійного розвитку особистості, виявляються особливості становлення суб'єктності на етапі первинної професіоналізації.

Особистісний розвиток є невіддільним від професійного – в основі кожного з них лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на життєтворчість. Розв'язання завдань особистісного і професійного розвитку, які постають перед особистістю, супроводжується переживанням нормативних криз, що обумовлює необхідність психологічного супроводу процесу професійного становлення. Для етапу первинної професіоналізації провідними кризами професійного становлення, що супроводжують перехід від однієї стадії до іншої, виступають: криза навчально-професійної орієнтації (14-17); криза вибору професії (16-18); криза професійних експектацій (18-20).

Концептуальними засадами дослідження стали положення структурно-інтегративного підходу, особливістю якого є: уявлення про одночасний характер розгортування особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості та набуття статусу суб'єкта власної життєтворчої активності; розуміння професійного розвитку як частини життєвого проекту особистості, реалізація якого відбувається на підставі розгортування особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку.

Розглядаються вікові та психологічні особливості особистості періоду первинної професіоналізації. Встановлюються можливі напрямки емпіричного дослідження проблеми.

Ключові слова: *професійний розвиток особистості, первинна професіоналізація, психологічний супровід.*

При подготовке будущих учителей начальных классов ведущими и приоритетными являются задачи не только развития способностей к педагогической деятельности (педагогическое мышление, педагогическое творчество, профессиональное общение), но и развитие личности в целом, переход ее на субъективные, конструктивные позиции.

В статье рассматриваются особенности структурно – интегративного подхода к профессиональному развитию личности студента педагогического колледжа на этапе первичной профессионализации, определяются теоретико – методологические основы изучения профессионального развития личности, выявляются особенности становления субъектности на этапе первичной профессионализации .

Личностное развитие неотделимо от профессионального – в основе каждого из них лежит принцип саморазвития , что детерминирует способность личности превращать собственную жизнедеятельность в жизнетворчество. Решение задач личностного и профессионального развития, стоящих перед личностью, сопровождается переживанием нормативных кризисов, что обусловливает необходимость психологического сопровождения процесса профессионального становления . Для этапа первичной профессионализации ведущими кризисами профессионального становления , сопровождающих переход от одной стадии к другой , выступают кризис учебно – профессиональной ориентации (14-17); кризис выбора профессии (16-18); кризис профессиональных экспектаций (18-20) .

Концептуальными основами исследования выступили положения структурно-интегративного подхода, особенностью которого являются: представление об одновременном характер развертывания личностных, профессиональных и процессуальных компонентов онтогенетического развития личности и получения статуса субъекта собственной життетворчои активности, понимание профессионального развития как части жизненного проекта личности, реализация которого происходит на основании развертывания личностных, профессиональных и процессуальных компонентов онтогенетического развития.

Рассматриваются возрастные и психологические особенности личности периода первичной профессионализации. Устанавливаются возможные направления эмпирического исследования проблемы.

Ключевые слова: *профессиональное развитие личности, первичная профессионализация, психологическое сопровождение.*

In preparation of future elementary school teachers the main task is not only to develop the skills that are necessary for teaching activities (pedagogical thinking , teaching creativity , professional communication), but also to develop a personality and its transformations to subjective, constructive positions.

Personal and professional developments are inseparable. There is a principle of self-development, which determines the ability of individuals to transform their own livelihoods into life-creativeness, that lies in the heart of

© К. В. Бабак, 2014

them. The process of searching for the solution to the problems of personal and professional development that person faces is accompanied by the experience of normative crises. This explains a necessity of psychological support for the process of professional development. On the stage of primary professionalization, top crises of professional formation that accompany the transition from one stage to another are: the crisis of educational and professional orientation (14-17), the crisis of career choices (16-18), and the crisis of professional expectations (18-20).

Conceptual basis of the research includes the principles of structurally integrative approach which are the following: an idea of simultaneous nature of deployment of personal, professional and procedural components of the ontogenetic development of personality and acquisition by a subject of one's own life-creative status; understanding of professional development as part of person's life-project the implementation of which is based on the deployment of personal, professional and procedural components of ontogenetic development.

Keywords: *professional development of an individual, primary professionalisation, psychological support.*

Постановка проблеми. XXI століття – час особистостей, здатних приймати рішення в ситуації невизначеності, політичних і економічних катаклізмів. Тому при підготовці майбутніх вчителів провідними і пріорітетними є завдання не тільки розвитку здібностей до педагогічної діяльності (педагогічне мислення, педагогічна творчість, професійне спілкування), але й розвиток особистості в цілому, перехід її на суб'єктивні, конструктивні позиції. Такі завдання можуть бути успішно розв'язані за допомогою психологічної служби навчального закладу.

Метою дослідження є визначити теоретико-методологічні засади вивчення професійного розвитку особистості, виявити особливості становлення суб′єктності на етапі первинної професіоналізації.

Об'єктом дослідження є професійний розвиток студентів педагогічного коледжу, отже розглянемо докладніше вікові та психологічні особливості цього періоду первинної професіоналізації особистості.

Навчання у педагогічному коледжі згідно з програмами МОН України передбачає дві форми: 1) на базі 9 класів – 4 роки (або з 15 до 19 років); 2) на базі 11 класів – 3 роки (або з 17 до 20 років).

Зазначимо, що у відомих вікових періодизаціях немає єдності щодо вікових меж підліткового та юнацького віку. Хронологічні межі юнацтва визначаються в психології по-різному. Існують підходи, згідно з якими підлітковим вважається вік 11-20 (21) років, причому його верхня межа визначається моментом набуття соціальної та фінансової незалежності (Г.Крайг [7], Ф.Ариес [11], Б.Заззо [12] та ін.). Е. Шпрангер [11] розглядав підлітковий вік у межах 14-17 років, відповідно 17-20 – юнацький. Ш.Бюлер [76,4,8] за проявами пропонує такі вікові межі: підлітковий вік 11-17, юність: 17-21. Г.С.Абрамова [10] пропонує таке бачення: 13-17 підлітковий вік, 18-22 – юнацький. Е.Еріксон [13] вік 12-18 вважає підлітковим, за яким починається дорослий. Д.Б.Ельконін [1], В.О.Крутецький [8] проміжок 13-17 років вважають ранньою юністю, від 17 років починаються юність. Д.І.Божович [11] вік 15-17 років називає другою фазою підліткового віку або ранньою юністю.

Аналіз останніх досліджень. Ми будемо використовувати підхід, більш усталений для класичного розуміння вітчизняної психології розвитку, враховуючи процеси акселерації, згідно з якими період навчання у коледжі припадає на проміжок раннього юнацького та юнацького віку. Розглянемо його провідні особливості.

Юнацький вік, як і підлітковий, є перехідним етапом від дитинства до дорослості. У психологічному плані юність вирішує завдання кінцевого етапу соціалізації – остаточного самовизначення й інтеграції в суспільство дорослих людей. Пошуки сенсу життя, свого місця у світі можуть стати особливо напруженими. Виникають нові потреби інтелектуального і соціального порядку, задоволення яких буде можливим тільки в майбутньому; іноді – внутрішні конфлікти і труднощі у взаєминах з навколишніми.

Проте юність, порівняно з підлітковим віком, є періодом стабілізації, коли молода людина психологічно майже повністю готова до подальшого дорослого життя. У юнаків розвивається потреба в спілкуванні та засоби його здійснення, формується теоретичне, формальне мислення, стають стійкими інтереси, виникає здатність орієнтуватись у різних сферах суспільного життя. Все це відбивається на формуванні наукового та громадянського світогляду, розвитку рефлексії, яка забезпечує критичне і свідоме ставлення до себе, на виникненні готовності до трудової діяльності.

Соціальна ситуація юнацького віку зумовлює успадковану від підліткового віку потребу автономії від дорослих. За І.С.Коном [5], юнаки прагнуть до автономії у сфері поведінки і емоцій та до нормативної автономії. Остання передбачає боротьбу за право мати власні цінності, ідеали, моральні установки. Прагнення до такої незалежності, захист своїх цінностей супроводжується проявами максималізму (прийняття цінностей, які протилежні цінностям дорослих). На відміну від підліткового негативізму, критики, опозиції батькам для юності характерні процес відособлення і навіть тимчасове усунення від сім'ї, після якого емоційний контакт відновлюється на більш високому рівні, а взаємини стають партнерськими, в яких і дорослий юнак, часто вже з власною сім'єю, і батьки допомагають один одному в процесі власного розвитку. Проте до процесу реального відділення від сім'ї не завжди готові як сама молода людина, так і його сім'я. Утруднити процес відособлення може нерозв'язанність провідних завдань розвитку юності: формування соціальної зрілості і особистісного самовизначення.

Крім завершення процесу відділення від сім'ї, в період юності відбувається усвідомлення старіння батьків, яке є прообразом власного старіння. Це може викликати досить сильні емоційні реакції: тільки тепер приходить розуміння суті життя батьків, їх помилок і досягнень.

У юнацькому віці відбувається подальший розвиток когнітивної сфери особистості – сприймання, уваги, пам'яті та мислення. Очевидно, найважливішим досягненням тут є розвиток абстрактного, логічного мислення, яке інтелектуалізує інші пізнавальні процеси. З формуванням логічного мислення пов'язаний розвиток уваги, зокрема її довільності, стійкості, здатності підпорядковувати безпосередні цілі віддаленішим.

Розвиток пізнавальних процесів досягає такого рівня, який забезпечує готовність до виконання всіх видів розумової діяльності дорослої людини. Когнітивні процеси стають більш досконалими і гнучкими, що позитивно відображається на розвитку мотиваційно-смислової сфери. Разом з тим пізнавальні процеси можуть випереджати особистісний розвиток учнів, тому буває, що захоплення теоретизуванням та логічними побудовами далеко не завжди втілюється в практичній діяльності.

Юнацький вік має велике значення для розвитку емоційної сфери особистості. За даними П.М.Якобсона, це критичний вік, оскільки в цей час закладаються основи емоційного життя людини, які стають фундаментом її емоційності в дорослому віці [16].

У юнацькому віці зростає рівень свідомого самоконтролю своєї поведінки. Порівняно з підлітковим віком загальний фон емоційного самопочуття вирівнюється, оскільки емоційні реакції вже менше залежать як від гормональних, фізіологічних процесів, так і від зовнішніх впливів. У юнацькому віці розвиваються інтереси, захоплення, які, проте, часто видаються ірраціональними, дивними (наприклад, колекціонування непотрібних речей).

Поряд з почуттями, що спрямовані на певний предмет, явище, формуються узагальнені почуття – почуття прекрасного, гумору тощо. П.М.Якобсон називає їх світоглядними, бо вони виражають загальні, стійкі світоглядні установки особистості [16]. Важливе значення для старшокласників мають емоційні стосунки з ровесниками, насамперед дружба і кохання.

Центральне місце у розвитку особистості займає розширення й ускладнення її мотиваційної сфери (потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, переконань, намірів, цілей). У старшому шкільному віці поступово виникають і стають домінантними нові мотиви поведінки, які підпорядковують собі всі інші, визначаючи тим самим спрямованість особистості. Остання може бути різною за змістом, залежно від того, які саме мотиви і цінності стали домінуючими.

Важливим компонентом мотиваційної сфери виступають цінності, які також проходять тривалий і складний розвиток. Розвиток ціннісних уявлень у період ранньої юності характеризується їх ускладненням, деперсоніфікацією, зростаючою лібералізацією та особистісною незалежністю.

У ранній юності завершується становлення мотиваційної сфери особистості, її потреби і мотиви виходять за межі сім'ї та школи. Інтереси, схильності та здібності стають конкретнішими і пов'язуються з життєвою перспективою та майбутньою професійною діяльністю. Зростає усвідомленість власних мотиваційних утворень, що є ознакою особистісного розвитку. Розвиваються та набувають стійкості інтереси, часто пов'язані з майбутніми життєвими планами. У той же час відмирають і стають незначними старі захоплення.

Суттєво змінюються мотиви спілкування. Стосунки з ровесниками поглиблюються та урізноманітнюються на основі емоційної та інтелектуальної близькості. Розвивається потреба в alter ego (за І.С.Коном).

Вибір свого подальшого життєвого шляху, його самовизначення є інтегративним мотиваційним центром, що визначає особистісну поведінку, діяльність, інтереси, уподобання, ставлення до навколишньої дійсності.

За змістом на перше місце виходять мотиви, які пов'язані з життєвим планом учня, його майбутніх намірів, його світогляду та самовизначення.

Важливою особливістю життєвих планів юнаків є те, що ними обмірковуються не лише цілі, але й способи їх досягнення. Юнаки повинні співвідносити свої запити і прагнення з власними ресурсами та можливостями, а також вміти ставити проміжні цілі та добиватись їх реалізації. Життєвий план має ціннісно-смислову основу і виникає в результаті систематизації цілей, побудови ієрархії мотивів, формування системи оцінок, ставлень, стійких установок. Побудова життєвих планів, життєвої перспективи, пошук сенсу життя, вибір професії та початкова профпідготовка об'єднуються в найважливішому новоутворені юнацького віку – в особистісному самовизначенні.

Юнацький вік – це час отримання професійної освіти. Одночасно зі спілкуванням, навчання теж набуває великого значення. Значно змінюється і мотивація навчальної діяльності. Навчально-пізнавальна діяльність починає визначатися мотивами, спрямованими на реалізацію майбутнього, усвідомлення своєї життєвої перспективи і професійних намірів, що свідчить про спрямованість старшокласників у майбутнє.

Необхідність молоді закріпитися у світі дорослих зумовлює пошуки себе у юнацькому віці. Енергійні юнаки, що переросли межі батьківської сім'ї і ще не знайшли власної форми самовияву, приміряють різні моделі поведінки, відмовляються від них і підбирають нові.

Віковий етап юнацтва характеризується формуванням якісно нового, вищого рівня самосвідомості. Завершується формування рольових позицій чоловіка і жінки. Вперше особистість усвідомлює свою самостійність і відповідальність за своє життя, за свої шлюбно-сімейні стосунки. Надбанням цього вікового періоду є здатність особистості самостійно і відповідально робити життєві вибори.

Головне завдання особистісного розвитку в період юності – пошук свого місця і закріплення в світі дорослих – переживається молодими людьми досить гостро, часто носить характер кризи. Проте втеча від кризи в цьому періоді тільки затримує розвиток людини. Молоді люди, які гідно приймають цю кризу в переломний момент свого життя, зазвичай стають сильнішими і здатними управляти своєю долею. Кризовим моментом цього періоду, на думку К. Юнга, є зіткнення людини з вимогами реального життя, які не завжди відповідають його власним уявленням. Молода людина починає поступово усвідомлювати, що світ – це не тільки щастя і задоволення [цит. за 15 с.356-357]. За Е.Еріксоном, період юнацтва є періодом розв'язання кризи ідентичності: ідентичність проти змішання ролей. На його думку, юнацька закоханість та любов є способом досягти чіткої визначеності власної психологічної та сексуальної ідентичності. Також шляхом інтеріоризації ідеалів відбувається усвідомлення соціальної та майбутньої професійної ідентичності [13, 2]. Іншими словами, для цього вікового проміжку є притаманними кризи ідентичності, експектацій та самовизначення.

Зіставимо тепер отримані дані з етапами та змістом професійного розвитку цього вікового періоду. З цією метою розглянемо особливості етапів професіоналізації, запропоновані різними авторами .

У віковому періоді 14-25 років стадію професійного розвитку Дж.Сьюпер визначає як «дослідження» – апробація своїх сил [12]. За Г.Хейвігхерстом, у період від 15 до 25 років відбувається набуття конкретної професійної ідентичності: людина обирає професію і починає себе до неї готувати. Вона набуває певного трудового досвіду, який допомагає зробити вибір і почати кар'єру. Згідно з Т.В.Кудрявцевим, період юнацького віку пов'язаний з такими стадіями: виникнення і формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до професійної діяльності [9] .

Е.А.Клімов пропонує угрупування таких фаз: оптація (12-17 років) – період вибору професії і навчального закладу; професійна підготовка – стадія адепта (15-23 роки) – оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками; адаптація (16-18 років) – входження в професію і звикання до неї; фаза інтерналу (18-23 років) – набуття професійного досвіду [6] .

За К.Чарнецкі, вік від 16 до 25-го року життя – це період навчання професії, під час якого відбуваються такі особистісні зрушення: навчально-професійне пристосування (адаптація); навчально-професійна ідентифікація; навчально-професійна стабілізація; сприймання змісту професійного навчання; структуризація змісту професійного навчання; набуття навчально-професійної кваліфікації та компетентності; формування планів подальшого соціально-професійного розвитку. За його уявленнями, період професійної орієнтації (учні середнього і старшого віку) характеризується формуванням і розвитком здатності особистості до проекції професії на себе (оволодіння психограмою професії), розвитком і корекцією ставлень до різних видів професійної діяльності, формуванням мотивації вибору професії, психологічної готовності до професійного самовизначення. Період професійного навчання є періодом початкової особистісної професійної ідентифікації, навчально-професійної адаптації, засвоєння професійних знань, формування основних виробничих вмінь і навичок і планування свого соціально-професійного і кваліфікаційного розвитку [14].

Для цього періоду характерним є переживання криз професійного становлення, що супроводжують перехід від однієї стадії до іншої і логічно обумовлені процесом професіоналізації особистості (Е.Ф.Зеєр): криза навчально-професійної орієнтації (14-16); криза вибору професії (16-18); криза професійних експектацій (18-20) [3].

Виклад основного матеріалу. Розглянемо їх з позицій провідних детермінант та способів подолання.

1. Криза навчально-професійної орієнтації. Чинники, що детермінують кризу: формування професійних намірів, їх реалізація; становлення «Я-концепції», її корекція; випадкові доленосні моменти життя. Способи подолання: вибір професійного навчального закладу або способу професійної підготовки.

2. Вибору професії. Детермінанти: незадоволеність професійною освітою, зміна соціально-економічних умов життя; перебудова провідної діяльності. Способи подолання: зміна мотивів навчально-професійної діяльності, корекція вибору професії.

3. Професійних експектацій. Детермінанти: труднощі професійної адаптації; невідповідності професійних очікувань і реальної дійсності. Способи подолання: активізація професійних зусиль, коригування мотивів праці, звільнення, зміна спеціальності [4].

Таблиця 1
Структурно-інтегративний підхід до професійного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації

Онтогенетичний компонент	**Особистісний компонент**	**Професійний компонент**
Завершення розвитку вищих психічних функцій, розширення діапазону індивідно-типічну особливостей пізнавальної, емоційної, вольової сфери	*Новоутворення*: критичне і свідоме ставлення до себе, поява стійких інтересів, розвиток потреби в спілкуванні та засобів його здійснення, якісно новий, рівень самосвідомості, готовність до трудової діяльності, почуття відповідальності за своє життя *Завдання розвитку:* встановлення дружніх та інтимних взаємин з іншими, програвання статевих ролей, формування сімейних настанов, досягнення незалежності, професійний вибір, інтеграція в суспільство дорослих, формування соціальної зрілості і особистісного самовизначення, наукового та громадянського світогляду, набуття статусу суб'єкта життєтворчості *Провідна діяльність:* професійно-навчальна *Зона найближчого розвитку*: професійна підготовка з обраної спеціальності, професійна проба і «проектування» себе в професії	«дослідження» – апробація сил, виникнення і формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до професійної діяльності, навчально-професійна адаптація, засвоєння професійних знань, набуття|надбання| професійного досвіду, формування виробничих вмінь і навичок, планування свого соціально-професійного і кваліфікаційного розвитку
Кризи: нерівномірності фізичного та психічного розвитку	*Кризи:* ідентичності, самовизначення, життєвих експектацій	*Кризи:* вибору професії, професійного самовизначення, професійних експектацій

У межах структурно-інтегративного підходу до професійного розвитку особистості зіставимо результати здійсненого аналізу вікового, особистісного та професійного розвитку.

Як випливає з таблиці, провідною діяльністю юнацького віку є професійно-навчальна. При цьому професійний компонент є проекцією завдань розвитку, що формуються на підставі психофізіологічних змін та особистісних новоутворень, на соціальну ситуацію розвитку, зміст якої полягає у виборі професії та завершенні соціалізації шляхом набуття статусу суб'єкта професійної діяльності. Розв'язання завдань особистісного і професійного розвитку, що постають перед студентами, супроводжується переживанням нормативних криз, протягом яких відбуваються багатовимірні складні процеси формування дорослої ідентичності і нового ставлення до світу, – особистість у цей період активно прагне формування такої єдності і подолання суперечностей і конфліктів. За умови вдалого перебігу вікової кризи ідентичності формується відчуття цілісності, тотожності свого «Я», відчуття себе і напряму власного розвитку. Несприятливе розв'язання кризи супроводжується відчуттям тривоги, страху, ізоляції, різкими коливаннями самооцінки, болісними сумнівами щодо себе, свого місця в групі, у суспільстві, неясністю життєвих перспектив.

Отже, нами запропоновано ідею структурно-інтегративного підходу до дослідження проблеми, особливістю якого є: уявлення про одночасний характер розгортування особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості та набуття статусу суб'єкта власної життєтворчої активності; розуміння професійного розвитку як частини життєвого проекту особистості, реалізація якого відбувається на підставі розгортування особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку. При цьому на етапі первинної професіоналізації професійний компонент є проекцією завдань розвитку, що формуються на підставі психофізіологічних змін та особистісних новоутворень, на соціальну ситуацію розвитку, зміст якої полягає у виборі професії та завершенні соціалізації шляхом набуття статусу суб'єкта професійної діяльності. Співвідношення між компонентами в процесі професійного розвитку особистості носить складний, нелінійний характер: на етапі вибору професії домінуючим вважається онтогенетичний компонент, зміст якого складають індивідні особливості розвитку (задатки, здібності, психофізіологічні особливості), на етапі первинної професіоналізації провідним виступає особистісний (комплекс особистісних характеристик), на стадії професіоналізації – професійний (комплекс професійних ЗУН та професійно важливих якостей, що забезпечують успішність діяльності).

Розв'язання завдань особистісного і професійного розвитку супроводжується переживанням нормативних криз, що обумовлює необхідність психологічного супроводу.

З таких позицій дослідження і розробка системи психологічного супроводу навчання студента стає особливо актуальною науковою проблемою.

На нашу думку, одержані результати засвідчують правомірність обраного нами підходу та створюють підґрунтя для подальшого дослідження.

Література:

1. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.

2. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

3. Михайлов И. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Сьюпера // Вопросы психологии. – 1975. – № 5.

4. Краткий психологический словарь / [Сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

5. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2002. – 592 с.

6. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К. : Просвита, 1996. – 404 с.

7. Эльконин Д. Б. Избранные психологически труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1995. – 224 с.

8. Кон И.С. Психология ранней юности: книга для учителей / И.С. Кон. – М., 1989.

9. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психол. журнал. – 1981. – Т. 2. – № 4. – С. 141–149.

10. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М. : Рениссанс, 1991. – 304 с.

11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. под общ. ред. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 341 с.

12. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т. В. Кудрявцев. – М. : МЭИ, 1985.

13. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 304 с.

14. Чарнецкі К. Психологія професійного розвитку особистості: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 48 с.

15. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Зеер Э. Ф. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2005г. – 336 с.

16. Іванцова Н. Б. Розвиток професійної спрямованності особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 164 с.

УДК 159. 922. 73: 796. 342

С. П. Білюк

ЗАНЯТТЯ ТЕНІСОМ ЯК СПОСІБ СПРЯМУВАННЯ ДИТЯЧОЇ АГРЕСІЇ В ПОЗИТИВНУ ФОРМУ ВИРАЖЕННЯ

У статті проведено психологічний аналіз агресивності як позитивного чинника у спорті. Автор вказує, що за допомогою тенісу можна впливати на прояви дитячої агресії і направляти її у позитивний розвиток для досягнення кращих спортивних результатів. Зазначається, що дії тренера при цьому повинні бути спрямовані на мінімізацію агресивних тенденцій у процесі тренувань.

Ключові слова: *агресивність, дитяча агресія, позитивний напрямок, негативна енергія, самоконтроль.*

В статье проведен психологический анализ агрессивности как положительного фактора в спорте. Автор указывает, что с помощью тенниса можно влиять на проявления детской агрессии и направлять ее в позитивное развитие для достижения положительных спортивных результатов. Отмечается, что действия тренера при этом должны быть направлены на минимизацию агрессивных тенденций в процессе тренировок.

Ключевые слова: *агрессивность, детская агрессия, позитивное направление, негативная энергия, самоконтроль.*

The psychological analysis of aggression as positive factor in sport is carried out in the article. The author points out that with a help of tennis it is possible to influence manifestation of children's aggression and to influence it in the way to make children achievebetter results in sport. It is highlighted that the actions of a trainer should be aimed at minimizing aggressive tendencies in training process.

Key words: *aggressivenes, child aggression, positive direction, negative energy, self-control.*

Постановка проблеми. Агресивність властива людині, за її допомогою вона вижила як біологічний вид, а пізніше, завдяки цивілізаційним моральним нормам, сформувалася як homo sapiens. Ще класики психоаналітики К. Юнг, З. Фрейд визначали агресію як вроджену і невід'ємну властивість кожної людини, інстинктивну природу якої досліджували. За думкою психолога Київського Міжнародного інституту глибинної психології Кароліни Бречко, дитяча підсвідома неконтрольована агресія досить поширена, її прояви у наймолодшому віці психологи вважають нормальним явищем. Агресивні почуття і установки також можуть сформуватися у людини в ранньому дитинстві як наслідок відповідного виховання. Проте надалі, коли дитина вчиться контролювати своє тіло, паралельно запускається процес контролювання агресії [2]. Важливо вловити цей момент і спрямувати її у потрібному напрямку.

Це особливо актуально у сучасних умовах суспільної нестабільності, коли підліткова жорстокість набуває загрозливих тенденцій. Спорт завжди був, є і залишиться у майбутньому одним з найефективніших і дієвих засобів реалізації підліткової негативної енергії у напрямку усвідомленого позитиву. А роль тенісу як сучасного елітного популярного виду спорту набуває у цих процесах особливої уваги.

Зовсім мало є досліджень вітчизняних спортивних психологів у питанні дитячої агресії, а особливо у тенісі. Це в основному журнальні статті («TENNIS Club», «Теннис»), а також професійно-дослідницька література у ВНЗ фізкультурно-спортивного профілю. А от географія зарубіжних публікацій на тему «Агресія як психологічний чинник у спорті» доволі широка. Проте слід зазначити, що дослідження присвячені в основному зрілим професійно, дорослим спортсменам або ж команді.

Сучасні спортивні психологи стверджують, що агресивність є однією з домінуючих рис характеру спортсмена. Керування агресивністю – важливе завдання для спортсменів і тренерів у багатьох видах спорту, включаючи і ті, де фізичний контакт заохочується і де її (агресію) можна направити на м'яч, як, наприклад, у тенісі. Цю проблему вивчали відомі американські спортивні психологи Р. Уейберг та Д. Гоулд [7, с. 45], а також Р. Берон, Д. Річардсон [2, с. 352], Г. Емерсон. Спеціальні дослідження професора психології Фолькамера (Німеччина) торкаються вивчення ситуативної ігрової агресії, а також причин і умов, що її породжують. Л. Гоголева (Росія) доходить висновку, що відсутність спортивної «злості», азарту навіть самими спортсменами оцінюється як суттєвий недолік.

Мета дослідження – виявити комплекс психологічних чинників, що сприяють спрямуванню дитячій агресії, через заняття тенісом у позитивну форму.

Аналіз останніх досліджень. Вище відзначалося, що спорт як модель життєвої боротьби являє собою хорошу арену для психологічних наукових досліджень.

Сучасні спортивні психологи терміном «агресія» позначають напористу, домінуючу, атакуючу та шкідливу поведінку і вважають, що її необхідно спрямовувати в потрібне русло [1]. Дослідники агре-

© С. П. Білюк, 2014

сивності, які вважають спорт зручною моделлю у її вивченні, відокремлюють не тільки негатив, а й позитив цього прояву людської психіки, і тому багато тренерів і спортсменів, керуючись міркуваннями практичного напрямку, використовують агресію як важливий чинник у досягненні успіху. За основу береться (за Фішбахом) інструментальний, а не ворожий її характер, що спрямований на досягнення мети. Тобто, у чисельних досліджених різних рівнів агресивної поведінки психолого-спортивного напрямку наголошується, що безпосередній прояв агресивності повинен бути продуктивним, а не руйнівним [7]. Цей аспект досліджень є ключовим і в нашій практичній роботі.

Виклад основного матеріалу. У процесі «перепланування» агресії, на наш погляд, слід виділити декілька моментів. Один із важливих – взаємовідносини тренера і батьків, які у міні-тенісі (це вік починаючи з 5-7 років) слід враховувати першочергово. Це повинно бути співробітництво з урахуванням вікових особливостей дитини, добре налагодженого спілкування і розуміння батьками специфіки тенісу.

Теніс – вид спорту, який з огляду на просторову і тимчасову невизначеність вимагає швидкої реакції, і що важливо, є заняттям з мінімальною ймовірністю одержання фізичної травми. Ці ознаки є пріоритетними у виборі батьками виду спорту для своєї дитини. Дослідження М. Креспо, Д. Мілейна виділяють чотири фази у вікових рамках взаємин – батьки\гравець\тренер – це прихід у спорт, збільшення участі в тенісі (підлітковий період), стабілізація (юність) і визволення, тобто зрілість [4]. За увесь цей час індивідуації особистості як тенісиста, тренеру важливо добре вивчити його ментальні особливості і потенційну агресивність і намагатися перевести теоретичні знання спортивної психології у практичні вправи процесу тренування.

Для цього необхідний тісний взаємозв'язок з батьками, довготривале співробітництво у виявленні і формуванні не тільки так потрібної для багатьох тренерів яскраво вираженої «спортивної злості», а й нівелювання прихованої глибоко внутрішньої агресії, ступінь інтенсивності якої людина (а особливо дитина) не завжди відчуває в собі.

Доречно навести приклад із власного практичного досвіду. Семирічну дівчинку привела на корт стурбована мати – донька у класі виявляла агресивність, яку важко було пояснити, до однолітків. Психолог, а також учитель фізкультури, порадили спортивні заняття. Дитина виявила інтерес до тенісу. На заняттях була дисциплінована і уважна, старанно виконувала завдання тренера, відпрацьовувала рухи з ракеткою у своїй кімнаті, залюбки «вчила» грі батьків, які, особливо мати, з цікавістю відкривали для себе теніс. За декілька занять у неї (дочки) виявилась хороша координація і миттєва психодинамічна реакція. Пізніше перша у групі вивчила подачу і робила її краще навіть за хлопчиків. Активно почала брати участь у змаганнях. Проблема з «шкільною» агресивністю зникла.

Наступним моментом є визначення і теоретичного відокремлення групи дітей з можливою агресивністю, спостереження за її проявами у процесі тренувань. Прийоми психологічного тиску на таких дітей з боку тренера повинні бути зведені до мінімуму. Проте дружелюбність і доброзичливість повинні стати головними методами співпраці.

Соціальна психологія розглядає спільну діяльність як організовану систему активності індивіда, важливою рисою якої є спільна мета та передбачення результату [5], проте вибудовуючи стратегію викладання, тренер повинен визначитися з можливою гіперактивністю схильних до агресії дітей та керуватися прийомами та методами з її зниження шляхом відпрацьовування додаткових навичок.

До таких належить максимілізація затребуваності і відповідні рівні виконання учнями завдань, розвиток навичок самостійного пошуку рішення навіть без допомоги тренера, заохочення прийняття на себе особистої відповідальності, удосконалення уміння спостерігати й аналізувати. Тренер повинен допомогти дитині, схильній до агресії, раціоналізувати індивідуальні прагнення на її рівні та дати можливість отримати успіх. Він повинен психологічно якомога тактовніше примусити підлітка визнати свої помилки і спонукати шукати в собі нові здібності та уміння.

Юного гравця потрібно вчити контролювати свої емоції, ставити завдання і досягати їхнього виконання, усвідомлюючи мотивації досягнень, виховувати в собі дисциплінованість і твердість характеру. Він повинен поступово, спочатку на рівні підсвідомості, навчитися формувати внутрішній самоконтроль над особистою агресивністю і надалі домагатися вироблення навичок усвідомленого стримування проявів психічної напруженості. Це можливо, якщо поряд – не тренер-деспот, а тренер-психолог, який просуває дитину на більш високі порівняно з нормативом рівні розвитку психомоторних процесів.

Варто зазначити, що ключовим у цьому співробітництві є уміння спілкування, яке неодмінно повинно бути ефективним і з правильним розумінням тренером психофізичних можливостей підлітка. Це – завершальний момент наших досліджень.

На вербальному рівні спілкування тренер\гравець у моменти напруження, коли можливий викид негативної енергії, спокійний тон мовлення і доброзичливість – це головна зброя тренера-педагога. Проте невербальні повідомлення, що посилаються часто на рівні підсвідомості, мають більшу силу в конфліктній ситуації гасити негативне емоційне напруження підлітка. До них належати, зокрема, вираз обличчя, мова тіла. У нашій практиці доброзичлива посмішка, дружні обійми, легке поплескування по

плечах, щирий дотик руки не один раз допомагали дитині заспокоїться, зняти ситуативну напругу на корті.

Існує думка, що невербальне спілкування більш важливе й сильніше за вербальне, проте, на нашу думку, вони повинні збігатися, щоб кожне слово і жест у спілкуванні тренер\гравець були взаємозрозумілими [4].

Висновки. Таким чином, у процесі спортивних тренувань з тенісу фізична активність помітно знижує рівень психічної напруги, позитивно діє не лише на гіперактивних дітей, а й на агресивних підлітків. Удосконалюється їхня здатність керувати своїми емоціями та емоційним станом, формуються навички самоконтролю, виникає прагнення «підвищити планку» ще і ще у засвоєнні нових прийомів гри, іде процес постійного самовдосконалення, тобто агресія переходить у дію, у захоплюючу і цікаву гру на тенісному корті. Подалі наші теоретично-практичні спостереження спрямовані у перспективу удосконалення техніки гри у міні-тенісі на основі застосування сучасних психолого-педагогічних методик у спорті.

Література:

1. Акимова Л. Н. Психология спорта / Л. Н. Акимова. – Одесса, 2004. – 127 с.

2. Бречко К. Яблоко от яблони… – интервью газ / К. Бречко «Город 2000». – С. 11, 09. 10. 2013.

3. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – М. : WORD, 2001. – 352 с.

4. Креспо Мигель. Учебник передового тренера / Мигель Креспо, Дейл Милей. – International Tennis Federation (ITF Ltd), 1998. – 7, 120 с.

5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник. У 2 кн. – Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.

6. Семенець Ю. Уроки психології / Ю. Семенець // Журнал TENNIS-club. – № 2. – К., 2010. – С. 36.

7. Уэйнберг Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – К. : Олимпийская література, 2001. – С. 19.

УДК 316. 613

В. В. Вербець

ЕСКАЛАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДИСКОМФОРТУ ОСОБИСТОСТІ

У статті аналізується ескалація соціально-психологічного напруження в молодіжному середовищі в контексті соціальних трансформацій українського суспільства, репрезентуються результати соціально-педагогічного моніторингу ціннісних орієнтацій студентської молоді та пропонуються рекомендації щодо переведення потенціалу особистості в соціально продуктивний простір.

Ключові слова: *соціально-педагогічний моніторинг, конфліктний потенціал, молодіжне середовище, ескалація напруження.*

В статье анализируется эскалация социально-психологического дискомфорта молодежной среды в контексте социальных трансформаций украинского общества, предлагаются результаты социально-педагогического мониторинга ценностных ориентаций студенческой молодежи, представляются рекомендации перевода потенциала индивида в социально-продуктивный компонент.

Ключевые слова: *социально-психологический мониторинг, конфликтный потенциал, молодежная среда, ескалация дискомфорта.*

The article deals with the escalation of the social-psychological intensity in the youth surroundings in the context of the social transformation in Ukrainian society. It also represents the results of social-pedagogical monitoring of the youth'values orientations and provides recommendations concerning individual potential in the social productive sphere.

Key words: *social and pedagogical monitoring,: conflict potential, youth surroundings, escala-tion of intensity.*

Актуальна проблема сьогодення – аналіз об'єктивних бар'єрів у процесі навчання та визначення негараздів суспільно-економічного, психолого-педагогічного й інформаційного характеру, які тримають у полоні невичерпний та нереалізований потенціал молоді, що відповідно дозволяє унеможливити руйнівну дію негативних чинників.

Мета наукової статті – проаналізувати результати соціально-педагогічної діагностики діяльності ВНЗ та визначити ефективність моніторингу навчального процесу.

Зазначимо, що широкого резонансу набули соціологічні дослідження В. Головенько, І. Кононова, В. Онищука, Л. Сокурянської, В. Чигрина, С. Щудло, які проводяться з метою визначення динаміки соціально-педагогічного процесу в кількох вимірах соціального простору й часу [2, с. 360-364].

Одним із перспективних шляхів оптимізації соціально-освітніх процесів ВНЗ є запровадження системи соціально-педагогічного моніторингу. Зазначимо, що соціально-педагогічний моніторинг – це інтегрована сукупність методів збору, аналізу, інтерпретації, репрезентації й впровадження інноваційних методик і технологій у навчально-виховний процес освітнього закладу на основі врахування потенціалу «зовнішнього» та «внутрішнього» соціально-педагогічного середовища і порівняння з базовими параметрами евристичної педагогічної моделі. Завдяки багатовекторному запровадженому соціально-педагогічному моніторингу та евристичності аналітичних процедур можна вирішувати проблеми узгодження функціонування всіх компонентів педагогічного процесу і значно підвищити їх ресурсний потенціал. Зазначимо, що ефективним засобом налагодження зв'язку між ВНЗ і соціальною практикою, між професорсько-викладацьким корпусом і студентським середовищем є соціально-педагогічний моніторинг, який передбачає як систематичні регіональні соціальні, соціологічні, психолого-педагогічні, так і повномасштабні, соціально-економічні та психолого-педагогічні дослідження. Запровадження системи соціально-педагогічного моніторингу в навчальному закладі дозволяє отримати широку та різноаспектну інформацію про якість освітнього процесу, визначити динаміку засвоєння знань й здобуття вмінь і навичок студентами, дізнатися про соціальні установки та ціннісні орієнтації суб'єктів навчально-виховного процесу, проводити виважену та науково обґрунтовану кадрову політику.

Для отримання об'єктивної та репрезентативної соціальної інформації соціально-педагогічний моніторинг передбачає відповідні рівні, способи та етапи збору, аналізу та інтерпретації емпіричної інформації. Як свідчать результати моніторингу проблем студентської молоді, проведеного впродовж 2012-2013 років Інститутом соціальних досліджень та Центром моніторингу якості освіти РДГУ, у життєдіяльності студентської молоді набувають поширення такі тенденції [1, с. 38].

По-перше, соціокультурна ситуація чинить на студента неоднозначний за ступенем, механізмами, формами та результатами тиск, відтак спонукаючи його до відхилення від особисто обраної стратегії прагматичного розвитку.

© В. В. Вербець, 2014

По-друге, поглиблюється прояв функціонально-ментального неврозу, що продукує у свідомості пересічного студента «музею образ» за негативні сторінки історії країни, які на жаль, неоднозначно витлумачуються, а подекуди експлуатуються в політичному просторі країни, залежно від політичної або ідеологічної заангажованості та здобувають характер «психічної інфляції». Внаслідок відсутності належного соціального досвіду молодіжного покоління та домінування застарілих ідеологем серед викладацького корпусу освітніх закладів унеможливлюється формування стійкої системи цінностей особистості, адекватних сьогоденню.

По-третє, динамізується процес вигорання соціально-професійного потенціалу викладацького складу (відсутність належної наукової комунікації, боротьба за виживання, невпевненість у завтрашньому дні) спричиняє депрофесіоналізацію студентів та зменшує рівень їхніх професійних домагань, відтак актуалізується проблема соціального та психологічного захисту й необхідність вирішення проблем відповідної кадрової політики в царині освіти.

По-четверте, відбувається руйнація мотивації навчання в студентському середовищі. Процес зменшення рівня мотивації навчання відбувається не лише за час навчання у ВНЗ, але й на попередніх етапах становлення особистості, що можна пояснити та обґрунтувати її руйнацію як результат відсутності науково обґрунтованої евристичної моделі соціальної, професійної та кваліфікаційної ідентичності учнів ЗНЗ та студентів ВНЗ [2, с. 360]. Водночас неадекватне уявлення студентів про майбутнє працевлаштування, недостатній рівень зв'язку навчального процесу з соціальною практикою, відсутність прогнозу потреб у фахівцях для соціальної практики породжують настрої байдужості, невпевненості у завтрашньому дні та актуалізують патерналістські надії й пасивність молоді у вирішенні власних проблем.

Варто зазначити, що падіння мотивації навчання, як вже зазначалося, відбувається під дією суперечливих та амбівалентних впливів сучасності. З одного боку, це невпевненість, пасивність, байдужість студентів можна тлумачити як прояв психологічного опору, з іншого – агресивність суджень, пропуски занять з елементами відхиленої асоціальної поведінки. Ці дві взаємозалежні тенденції породжують ескалацію (нагромадження) амбівалентної соціальної напруженості, яка може мати два вектори: один – спрямований на внутрішній світ особистості, що викликає руйнацію мотиваційних механізмів, – інший назовні, продукуючи агресію вчинків та відхиленої поведінки загалом. Для отримання об'єктивної інформації щодо динаміки якості освіти варто здійснювати систематичну діагностику ефективності всіх компонентів освітнього процесу. Тому здійснення соціально-педагогічного моніторингу – важлива передумова отримання інформації, яка відображає як «зовнішні» (політичні, економічні та соціальні) характеристики, так і «внутрішні» (організаційно-методичні та психологічні) в динаміці та розвитку. Моніторинг, як метод постійного спостереження і діагностики конкретного соціального процесу й визначення його динаміки за допомогою аналізу емпіричної інформації (масиву анкет, бланків інтерв'ю, протоколів спостережень, статистичних даних тощо), дозволяє порівняти базові і нормативні показники й передбачити небажані відхилення в процесах пізнання, спілкування та дозвілля викладачів і студентської молоді й використати отримані результати в різних галузях соціальної практики.

Як свідчать результати моніторингу, проведеного в Рівненському державному гуманітарному університеті, серед студентської молоді домінує низька адаптивність до ринкових зрушень і неготовність її діяти більш самостійно щодо облаштування власної долі на перетині сформованих та задекларованих упродовж попереднього історичного періоду стереотипів соціальних орієнтацій та очікувань щодо «стабільності» й належної «турботи» держави про молодіжне покоління. Внаслідок відбувається ескалація патерналістських очікувань молоді у нових ринкових умовах на основі домінування стереотипізації як необхідного способу людського мислення й здобуття молоддю нового соціального досвіду, але, водночас, уповільнюється процес прийняття адекватних, прагматичних рішень. Також зростають розбіжності економічного та соціального статусів у молодіжному середовищі (молодь «покладає надії на підтримку держави» та «на ефективність ринкових трансформацій»), внаслідок ініціюються різні за наслідками процеси: відпливають компетентні та кваліфіковані працівники із державного сектору економіки в ринковий, з одного боку, руйнується система мотивації особистості у професійній зорієтованості на підґрунті відсутності ресурсів професійної ідентифікації, з іншого. На превеликий жаль, зменшується рівень професійної компетентності та кваліфікованості, водночас динамізується індивідуальне пристосування особистості до ринкових перетворень і, як наслідок, послаблюється соціальний престиж освіти як чинника суспільної диференціації. Зважаючи на складність й багатовекторність діяльності вищого навчального закладу в реальному соціальному часі і просторі та існуючі власні суперечливі намагання входження у Болонський процес, діагностика проблем ВНЗ здобуває надзвичайно актуального значення з перспективою їх вирішення кваліфіковано й професійно. Варто зазначити, що діагностика процесів формування та реалізації ресурсів студентської молоді повинна здійснюватися на підґрунті глибокого вивчення процесів становлення її самосвідомості, самовизначення, самореалізації та самоствердження як взаємозалежних і взаємообумовлених елементів «індивідуальної творчої лабораторії» особистості [3, с. 72]. Це, звичайно, вимагає налагодження тісної співпраці колективів

освітніх закладів з учнівськими, студентськими, творчими організаціями та установами молодіжного спрямування. Тому визначення конкретних закономірностей і механізмів взаємозв'язку між особистістю та суспільством уможливлює вплив на функціонування соціальної групи й поглиблює соціально-психологічну регуляцію в умовах навчального колективу [4, с. 17]. Зокрема результати моніторингу, який проведений у травні та жовтні 2013 року Інститутом соціальних досліджень та Центром моніторингу якості освіти РДГУ, свідчать про домінуючі настрої, які сьогодні набувають поширення в молодіжному середовищі *(емпіричні дані отримані методом опитування студентів 11 факультетів університету відповідно до репрезентативної вибірки та наданими експертними оцінками викладачів кафедр університету)*:

Таблиця № 1

Домінуючі настрої молодіжного середовища

	травень жовтень
1. Байдужості	- 48,7%; – 49,6%
2. Розчарування	- 21,5%; – 16,5%
3. Надії на поліпшення ситуації	- 18,3%; – 23,5%
4. Впевненості	- 11,4%; – 5,2%.

Якщо згрупувати відповіді респондентів у травні (п. 1. +п. 2), сума відповідей «***песимістів***» буде становити 70,2%, відповідно «***оптимістів***» – 29,7% (п. 3+п. 4.). (*В попередньому дослідженні (листопад – грудень 2012 р.) на думку експертів – викладачів РДГУ подібна тенденція репрезентується так:* ***«песимістів» – 72,6%*** *–* ***«оптимістів» – 27,4%****.)*. У жовтні «песимістів» дещо зменшилося (66,1%), «оптимістів» стало 28,7% серед опитаних. Отже тенденція інертності, апатії, байдужості та розчарування серед студентів і за оцінками експертів –викладачів, зберігається й потребує переорієнтації з «негативу» на «позитив». У дослідженні була здійснена спроба реалізації системи моніторингу наявності соціально-психологічного напруження серед студентського середовища. Так, експерти визначили гіпотетичну «ідентифікаційну матрицю» молодіжних поколінь:

Таблиця № 2

1. Комп'ютерне покоління	- 65,4%.
2. Агресивне	**- 33,8%.**
3. Скептичне	- 27,2%.
4. Цинічне	- 24,3%.
5. Телевізійне	- 24,2%.
6. Прагматичне	- 23,5%.
7. Розчароване	- 19,1%.
8. Покоління надій	- 18,4%
9. Прогресивне	- 13,2%.
10. Ошукане	- 11,0%.
11. Налякане	- 9,5%.
12. Втрачене	- 9,4%.
13. Покоління примирення	- 4,4%.

Водночас експерти вважають, що у майбутньому будуть поширюватися такі гіпотетичні «покоління»:

Таблиця № 3

1. Комп'ютерне	- 4,35 бал.
2. Телевізійне	- 3,43 бал.
3. Агресивне	**- 3,36 бал.**
4. Скептичне	- 3,15 бал.
5. Прагматичне	- 3,1 бал.
6. Розчароване	- 3,06 бал.

7. Налякане	- 3,0 бал.
8. Цинічне	- 2,97 бал.
9. Ошукане	- 2,91 бал.
10. Прогресивне	- 2,68 бал.
11. Покоління надій	- 2,58 бал.
12. Втрачене	- 2,43 бал.
13. Покоління примирення	- 2,09 бала.

Результати експертного опитування мають неоднозначний і дискусійний характер, водночас відстежується тенденція збереження потенціалу агресії, з одного боку, та певного скептичного ставлення до суспільних новацій, «комп'ютерного» та «телевізійно-прагматичного» і певною мірою «прагматичного» покоління. На нашу думку, врахування подібних прогнозів – справа нагальна й перспективна. Адже нинішня поінформованість та «включеність» студентів у соціальні мережі надзвичайно висока, що вимагає більш варіативної й креативної побудови навчально-виховного процесу. Звичайно, педагогічний процес як соціально-освітній феномен потребує не лише глибокого та всебічного вивчення, але й вирішення проблем залучення інтелектуальних ресурсів для творчого розвитку суб'єктів соціально-педагогічної взаємодії. В організації та проведенні соціологічних, психолого-педагогічних досліджень студенти налагоджують зв'язки з державними інституціями, які дозволяють реалізувати певною мірою профорієнтаційні завдання ВНЗ та розширити його імідж як науково-методичного та дослідницького центру в регіоні. Водночас результати моніторингу важливі *студентам* (для самоперевірки), *викладачам* (для корекції методів навчання), *керівникам* освітнього закладу (для ефективного управління якістю освіти), *батькам* (задоволеність якістю надання освітніх послуг), *роботодавцям* та *державі*. Отже моніторинг набуває поширення в екології, економіці, політології, соціології, педагогіці та інших наукових галузях. Він зумовлює відстеження динаміки прояву соціальних орієнтацій та установок різних соціально-демографічних груп населення, уможливлює здійснення діагностики проявів політичної активності електорату, дозволяє здійснити вимірювання ступені соціально-психологічної напруженості в різних регіонах країни. Тим часом реформування освіти в країні залежить від активної модернізації і вдосконалення державних стандартів освіти та оптимізації системи моніторингу обсягу знань, умінь і навичок студентів й запровадження новітніх морально-етичних засад процесу освіти [5, 159]. Зазначимо, що важливий напрям здійснення освітніх реформ полягає в глибокому і тісному поєднанні фахової підготовки з урахуванням регіональних потреб і можливостей поглиблення та реалізації ресурсного потенціалу суб'єктів навчально-виховного процесу. Водночас моніторинг як метод постійного вивчення навчально-виховного процесу та аналізу емпіричної інформації з метою порівняння базових і нормативних показників й попередження небажаних відхилень у процесах пізнання, спілкування та дозвілля студентської молоді варто запроваджувати в діяльність освітніх закладів. [6] Так, опитані експерти (викладачі РДГУ) вважають, що для поліпшення якості освіти необхідні:

Таблиця № 4

Уміння зацікавити студентів навчальним матеріалом	- 47,1%.
Компетентність та професіоналізм у педагогічній діяльності	- 43,8%.
Доброзичливе ставлення до студентів	- 40,6%.
Уміння зрозуміло викласти навчальний матеріал, допомогти розібратися в складних питаннях	- 39,3%.
Досвід роботи у вищій школі	- 39,3%.
Комунікативність, уміння вести діалог зі студентами	- 38,7%.
Фахова кваліфікація (наукова ступінь, вчене звання)	- 36,7%.
Постійне удосконалення в професії	- 34,2%.
Вимогливість до студентів	- 29,0%.
Формування у студентів практичні навички та уміння	- 28,4%.
Використання результатів сучасних наукових досліджень, новітньої літератури в галузі навчального предмету	- 21,9%.
Почуття гумору	- 21,3%.
Уміння спонукати студентів критично сприймати матеріал, вести самостійний пошук	- 18,7%.
Використання інноваційних методів презентації навчального матеріалу	- 17,4%.
Культура мови, інтелігентість	- 13,5%.

Уміння підтримувати дисципліну в аудиторії	- 12,9%.
Використання в процесі викладання результатів власних наукових досліджень	- 6,4%.

Викладачі університету вважають, що для поліпшення власної педагогічної майстерності варто використовувати:

Таблиця № 5

1. Тренінги, семінари	- 46,4%.
2. Підвищення кваліфікації	- 43,0%.
3. Спеціалізовану педагогічну літературу	- 39,3%.
4. Відвідування занять своїх колег	- 33,5%.
5. Методологічні семінари	- 27,7%.
6. Зарубіжні наукові джерела	- 26,0%.
7. Власні інноваційні педагогічні методики	- 25,8%.
8 Пропозиції студентів (матеріали соціологічних опитувань)	- 19,3%.
9. Матеріали, розміщені в Інтернеті	- 17,4%.

Універсальність методики моніторингу полягає в можливостях його впровадження в діяльність загальноосвітньої школи, ВНЗ та інших соціальних інститутів освіти й виховання й здійснення оперативної діагностики процесів розвитку здібностей студентської молоді, здобуття умінь займатися самоосвітою та самовдосконаленням й розбудовувати інноваційні морально-етичні моделі соціальної взаємодії в контексті освітнього простору задля підвищення якості освіти.

Література:

1. Вербець В. В. Соціально-педагогічний моніторинг якості освіти: проблеми та перспективи // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 19. – Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2012. – С. 38–43.

2. Сокурянська Л. Громадянська ідентичність сучасного українського студентства: чинники конструювання // Молодіжна політика: проблеми та перспективи. Вип. 3 / Наук. ред. С. А. Щудло. – Дрогобич : ДДПУ, 2011. – С. 360–364.

3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 357 с.

4. Орбан-Лембрик Л. Перспективні напрями розвитку соціальної психології в контексті реальних потреб суспільства // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 16–27.

5. Щудло С. А. Вища освіта у пошуку якості: QUO VADIS / С. А. Щудло. – Харків-Дрогобич : Коло, 2012. – 340 с.

6. Вербець В. В. Моніторинг навчально-виховного процесу: Навчально-методичний посібник. – Рівне : РДГУ: Інститут соціальних досліджень, 2008. –59 с. ; Вербець В. В. Методологія та методика соціологічного дослідження: Навчально-методичний посібник. – Друге вид. доп. і перероб. – Рівне : РДГУ: Інститут соціальних досліджень, 2008. – 231 с.

УДК: 159.953

В. О. Волошина

ФЕНОМЕН ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У ПРОЦЕСАХ ПАМ'ЯТІ: ЇЇ ВИДИ ТА ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ

У статті здійснений огляд ключових аспектів особливостей феномену інтерференції у процесах пам'яті. Охарактеризовано основні причини її виникнення у контексті двох основних видів: ретроактивної (RI) та проактивної (PI) інтерференції. Також автор узагальнив основні парадигми та підходи до трактування поняття інтерференції.

Ключові слова: *пам'ять, забування, ретроактивна (RI) та проактивна (PI) інтерференція, конкуренція, оклюзія.*

В статье осуществлен обзор ключевых аспектов особенностей феномена интерференции в процессах памяти. Охарактеризованы основные причины ее возникновения в контексте двух основных видов: ретроактивной (RI) и проактивной (PI) интерференции. Также автор обобщил основные парадигмы и подходы к трактовке понятия интерференции.

Ключевые слова: *память, забывание, ретроактивная (RI) и проактивная (PI) интерференция, конкуренция, окклюзия.*

In the article key aspects of the phenomenon of interference in the processes of memory was overviewed. The characteristic of the main reasons for its occurrence in the context of two basic types: retroactive (RI) and proactive (PI) interference. Also, the author summarized the basic paradigms and approaches to the interpretation of the concept of interference.

Keywords: *memory, forgetting, retroactive (RI) and proactive (PI) interference, competition occlusion.*

Постановка проблеми. У дослідженнях пам'яті явище інтерференції описується як негативний феномен, що є причиною забування та зниження продуктивності відтворення. Поняття «інтерференція» вперше запропоноване Дж. Бергстромом у 1892 р., надалі було більш детально експериментально досліджене Г. Мюллером та А. Пілзекером. Доробком останніх стала класична теорія інтерференції, в межах якої виокремлено два її види: ретроактивна (RI) та проактивна (PI). З роками тенденції до вивчення інтерференції активізувалися, й було визначено низку причин виникнення та особливостей цього феномена. Однак наукові знахідки обмежилися дослідженням окремих особливостей та причин його виникнення. Наукові досягнення та теоретичні аспекти з цієї проблематики є досить ґрунтовними, проте не систематизованими. Неоднозначність розуміння феномену інтерференції не випадкова і свідчить про його складність та недостатню вивченість. У низці робіт виділяються різні види інтерференції: мнемічна інтерференція, інтерференція навичок, перцептивна інтерференція, семантична та ін.. Одне лише перерахування різних видів інтерференції дозволяє висловити припущення про багаторівневість прояву цього феномену. Тому у статті ми маємо на **меті** розглянути та узагальнити основні концепти трактування феномену інтерференції у контексті основних її видів (ретроактивна (RI) та проактивна (PI)) та визначити основні причини її виникнення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У рамках дослідження пам'яті вивченням інтерференції займалися: G.E. Müller, A. Pilzecker (1900), A.W. Melton, W. J. Lackum (1941), G. Keppel, B. J. Underwood (1962), E. Tulving, T.Y. Arbuckle (1966), E. Martin (1973), L. Postman, B. J. Underwood (1973), O. C. Watkins, M. J. Watkins (1975), H.L. Roediger, S.R. Schmidt (1980), D. Navon, J.O. Miller (1987), G.J. Mensink, J. G. Raaijmakers (1988), R. A. Bjork (1992), Г.М. Вишневьска (1993), G. H. Bower, S. Thompson-Schill, E. Tulving (1994), M.C. Anderson, J.H. Neely (1996), C.P. May, L. Hasher, M.J. Kane (1999), J. Jonides, D.E. Nee (2006), D.E. Nee, J. Jonides, M.G. Berman (2007), А.О. Созінов (2008), T. D. Tomlinson, D. E. Huber, C. A. Rieth, E. J. Davelaar (2009) та інші.

Поняття інтерференції лежить в основі низки психологічних теорій забування. Так, А.Баддлі, М. Айзенк, М. Андерсон пояснюють процес забування фізичним виснаженням, контекстуальними здвигами та інтерференцією. Вони визначають цей ключовий термін як феномен, що полягає у тому, що відтворенню інформації заважає присутність у пам'яті схожих слідів [1, 10]. Одна з найпоширеніших точок зору пояснення цього ефекту, як зазначає вчений, опирається на рефлекторну теорію І.Павлова та на центральні поняття в цій теорії – збудження та гальмування. Перші ж дослідження інтерференції були проведені ще у 1894 році німецькими науковцями Г. Мюллером та А. Пілзекером, які у своїй праці продемонстрували феномен інтерференції. Крім них, це явище досліджував Г. Ебінгауз, запропонувавши стимульний матеріал для експериментів цього напрямку, а саме контрольовані матеріали (наприклад, безглузді склади) та різні маніпуляції процедури експерименту.

© В. О. Волошина, 2014

І.Зеленін зазначає, що термін інтерференції служить для позначення гальмуючого впливу одних уже наявних навичок на інші, що підлягають засвоєнню. Так, І.Зеленін, проаналізувавши літературу та результати експерименту з іншомовним матеріалом, зазначає, що основними факторами, що визначають прояв інтерференції в мнемонічній системі при перетворенні одночасно й послідовно пропонованої інформації, є об'єктивні характеристики пропонованої інформації: міра важкості вербальної інформації, послідовність подачі матеріалу, час, що відводиться на завчання й відпочинок, ступінь подібності між первинним матеріалом і подальшим та ін.; суб'єктивні фактори: швидкість переробки інформації й самоналаштовування, способи перетворення й перекодування інформації, визначення складності мнемонічного завдання, тактика заучування й відтворення. Таким чином в експериментах, на які опирався І.Зеленін, було виявлено, що подібність (формальна, семантична, таксономічна) впливає на збільшення ефекту інтерференції. З іншого боку, збільшення ступеня оригінальності матеріалу, який потрібно запам'ятати, впливає на зменшення ефекту інтерференції [8].

Однак є багато причин для падіння класичної теорії інтерференції, серед яких перехід до пізнавально-орієнтованої теорії був основним фактором. Особливо знаковою була серія статей про різні когнітивні концепції, що пояснюють явище інтерференції, наприклад, за допомогою пошукових процесів, процесів кодування, хоча ці пізнавальні підходи були піддані критиці (наприклад, Л. Постмен і Б. Андервуд). Інша причина занепаду класичної теорії інтерференції – нездатність адекватно спрямовувати важливий матеріал, включаючи феномен повсякденного пізнання. Таким чином, останнім часом спостерігається відродження інтересу до поняття інтерференції. Це явище стало центральним у вивченні пізнання і поведінки.

Більшість підходів до вивчення інтерференції пов'язують її з процесами та особливостями відтворення інформації. Наприклад, багато підходів характеризують відтворення як рух шляхом асоціативних зв'язків від одного чи більше пошукових стимулів до збережених елементів у пам'яті. Пошукові стимули можуть бути будь-чим, від бажаних компонентів у пам'яті до випадкових концептів, що асоціювалися з елементами протягом їхнього кодування. Таким чином, наприклад, пригадування місця, де суб'єкт паркував машину, може включати активацію багатьох інших асоціативних фактів (параметри автомобіля, акт паркування, схему ділянки, час доби тощо). Успіх руху від пошукового стимулу до цільового елементу в пам'яті залежить від кількості використаних стимулів і сили асоціативних зв'язків між стимулами і цільовими елементами в пам'яті [13].

Проблемою в інтерференції є те, що пошукові стимули, доступні у час відтворення, заважають отримати доступ до цільового елементу в пам'яті. Ці невдачі можуть відбуватися з певних причин. Рисунок 1. ілюструє загальний підхід до цього питання. В цьому підході інтерференція виникає тоді, коли пошуковий стимул, що детермінує відтворення певного цільового елементу (Рис. 1 А), асоціюється з додатковими (конкурентними) елементами в пам'яті (Рис. 1 Б) [10].

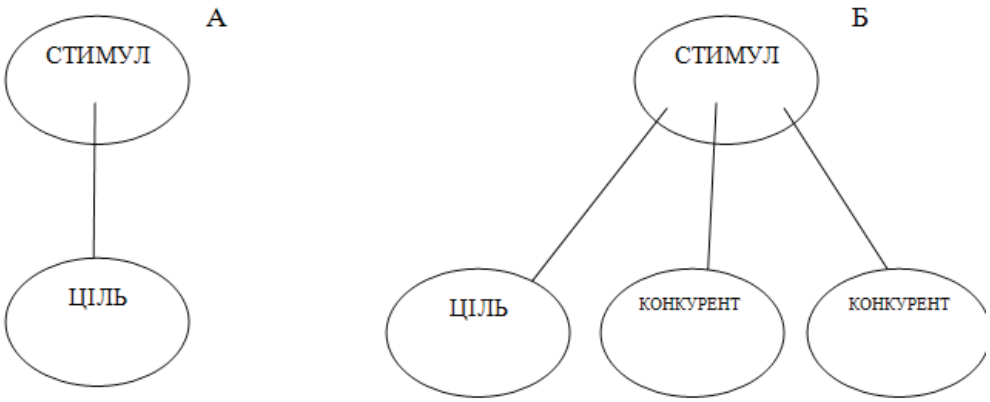


Рис. 1. Конкуренція серед елементів на пошуковий стимул

Таким чином відтворення, тобто успішний рух від пошукового стимулу до цілі в пам'яті, залежить не лише від тісноти зв'язку пошукового стимулу з ціллю, а й також від того, наскільки добре пошуковий стимул пов'язаний з іншими елементами в пам'яті. Коли стимул пов'язаний більше, ніж з одним елементом, тоді ці інші елементи конкурують з цільовим елементом. Такий механізм М. Андерсон означив як «припущення конкуренції» (competition assumption) [11].

Як може поняття конкуренції елементів у пам'яті, що асоціюються з тим самим пошуковим стимулом, викликати інтерференцію? Відповідь на це питання може бути проілюстрованою на прикладі запам'ятовування місця паркування. Протягом візиту людини до торгового центру вона кодує аспекти

її паркувального досвіду в ментальні репрезентації цієї події. Інший досвід паркування, що є подібним до цього візиту, буде також містити характеристики, що вже збережені як цільова подія. Наприклад, такою інформацією може виступати: мета приїзду, шлях поїздки до торгового центру, марка автомобіля тощо. Якщо компоненти цільової події (знання людини про себе, парковку, автомобіль) слугують як початкові пошукові стимули, за допомогою яких людина зможе пригадати місце, де розміщене авто, інші спогади, що пов'язані з цими особливостями, конкуруватимуть при відтворенні [13]. Якщо пошукові стимули стають менш ефективними і вони набувають нових асоціацій, тоді подібні спогади конкурують між собою, що доступ до початкового цільового елемента стає перекритим. Таким чином, конкуренція серед елементів, що пов'язані з однаковими пошуковими стимулами, характеризує проблему інтерференції. Крім того, за дослідженнями М. Мазер, конкурування інформації в пам'яті зумовлене також емоційно-мотиваційним компонентом, що впливає та зумовлює нове конкуруюче зміщення стимула-цілі (ABC теорія). Згідно з ABC теорією, порушення запам'ятовування призводить до таких ефектів, як «переможець отримує більше» («winner-take-more» effect) і «невдаха отримує менше» («loser-take-less» effect). Інформація, що має високий пріоритет, гальмує запам'ятовування низько пріоритетної інформації. Пріоритет визначається метою та актуальністю матеріалу [16].

Інтерференція виникає у багатьох ситуаціях, якісно відмінних одна від одної. Так, збереження в пам'яті нових подій може заважати відтворенню старих, але останні, своєю чергою, можуть заважати відтворенню перших.

У цьому контексті варто розглянути одні з найбільш досліджених видів інтерференції та основні результати, отримані при їх вивченні. Важливо мати на увазі, що хоча особливості цих ситуацій диференціюють механізми, що лежать в основі забування, однак, на нашу думку, можуть мати подібні закономірності.

Проактивна (PI) та ретроактивна (RI) інтерференція. PI є формою забування інформації, що характеризується швидким послабленням сліду пам'яті, оскільки попередньо вивчена інформація перешкоджає якісному засвоєнню нових знать. PI виникає тоді, коли минулі спогади пригнічують весь потенціал людини засвоювати та зберігати нові спогади. Центральною гіпотезою PI парадигми виступає положення, що забування у робочих модулях пам'яті відбувається за рахунок неактивного втручання інформації. На противагу, RI представляє собою явище, що відбувається тоді, коли нещодавно вивчена інформація заважає та перешкоджає відтворенню раніше засвоєної інформації [9]. RI є результатом зниження показників відтворення попередньо засвоєної інформації у зв'язку із запам'ятовуванням і роботою наступних функцій та процесів пам'яті. Перенавантаження функції збереження іншими завданнями та матеріалом можуть стати причиною істотного впливу RI на інформацію, що вже міститься в пам'яті. Е. Бйорк говорив, що висновок, який ми можемо отримати з теорії RI, є те, що «забування це не просто неуспіх або слабкість системи пам'яті» [13, 284], а швидше, невід'ємна частина процесу нагромадження знання впродовж життя індивіда. Система пам'яті, яка є недосконалою, шукає шляхи до виключення елементів із збереження, таким чином, звільняючи простір для засвоєння більш пріоритетних знань.

На сучасному етапі досліджень процесів забування досі продовжуються сперечки щодо основних причин виникнення інтерференції. Однак ми можемо чітко виокремити основну причину виникнення PI – конкуренція інформації. Тобто, нові асоціації конкурують з більш старішими асоціаціями, де остання асоціація перемагає та унеможливлює пригадування нової. Згідно з М. Андерсоном [6], PI виникає тоді, коли вивчається інформація з подібним контекстом. Більше того, PI часто пов'язують із поганим рівнем дискримінації, тобто можливості категоризувати та відрізнити одну інформацію від іншої [9]. Визначено, якщо предмети або пари слів, що запам'ятовуються, тісно пов'язані один з одним – PI має більший вплив на продуктивність відтворення [13].

Експериментальна маніпуляція RI базується на експериментальних умовах, коли досліджувані заучують перший список пар слів, а потім – другий. Слова-стимули з першого списку («dog – sky») повторюються в другому переліку, але у поєднанні з новим словом-ціллю («dog – rock»). Після того як другий перелік вивчений, досліджуваних тестують: їм називають перше слово-стимул з кожної пари і просять назвати друге слово-ціль з першого списку слів («dog – ?»). У контрольних умовах теж заучується перший перелік, але проміжок часу між запамятовуванням і фінальним тестуванням заповнений нерелевантною активністю, протягом якого досліджувані в експериментальних умовах заучують другий перелік. А в класичній парадигмі інтерференції використовують запам'ятовування двох списків слів, однак в них слова-стимули не повторюються. У двох контрольних умовах продуктивність відтворення є вищою, аніж в інтерференційних. Це пояснює і підтверджує «припущення конкруенції», де слово-стимулу присвоюються конкурентні слова-цілі, що унеможливлюють відтворення як і перших, (RI) так і других слів-цілей (PI).

Також у серії схожих експериментів було констатовано, що: 1) порівняно з контрольними умовами використання надзвичайно схожого другого переліку підриває здатність згадувати приклади з першого переліку та 2) у міру збільшення числа повторень другого переліку збереження в пам'яті прикладів з

першого переліку погіршується [13; 23]. Це насамперед належить до переліків, які мають спільне слово-стимул (у розглянутому вище прикладі це слово «dog»); справді, якщо два переліки не пов'язані між собою, ретроактивна інтерференція не проявляється. Отже, щоб нова подія завадила запам'ятовуванню старої, вона має бути схожою на неї. Типовий приклад ретроактивної інтерференції узятий з класичного дослідження Барнса й Ундервуда (Barnes & Underwood , 1959). Варто звернути увагу на те, що по мірі збільшення кількості тренувань з другим переліком досліджувані краще запам'ятовували пари слів, які були в цьому переліку, тоді як збереження в їх пам'яті пар слів з першого переліку помітно погіршувався. Ми знаємо, що це прискорене забування не є тільки наслідком часу, тому що в контрольних умовах між навчанням і фінальним тестом пройшло стільки ж часу. Отже, засвоєння нової інформації може помітно погіршити пам'ять.

На відмінну від RI, PI у повсякденному житті трапляється частіше. Багатьом з нас знайоме роздратування, пов'язане з цим типом інтерференції. Воно виникає, наприклад, коли людина не може пригадати свій новий пароль, бо в голові весь час виникає старий, який неможливо ігнорувати або забути просто тому, що він застарів [21]. У всіх цих випадках добре закодовані події виникають у нашій пам'яті і заважають відтворенню більш свіжої інформації. Хоча ми підкреслювали, що RI впливає на довготривале збереження в пам'яті, швидкість забування багато в чому залежить від PI. Це досить експериментально довів Л.Постман та Б. Андервуд [20]. Науковців зацікавило, чому досліджувані, що вивчили перелік безглуздих складів, через 24 години вже майже нічого не пам'ятають. На щастя, він зміг з'ясувати залежність продуктивності відтворення від кількості запам'ятовування списків слів. Він довів, що студенти, що вперше брали участь у експерименті, через 24 години пам'ятали 80% стимулів з списку, тоді як досліджувані, за плечима яких було двадцять і більше експериментів, пам'ятали менше 24% усіх стимулів. PI має колосальний вплив на процеси збереження інформації і багато в чому визначає швидкість забування. Експерименти, в яких вивчають PI, часто використовують той же експериментальний дизайн, що й для маніпуляції RI. Однак з відмінністю – відтворюється другий список стимулів. Парадигма PI схожа на парадигму RI, за винятком того, що: 1) тестує пам'ять за відповідями на питання, що стосуються радше другого переліку слів, ніж першого, і 2) в контрольних умовах період відпочинку (або нерелевантної активності) частіше замінюється вивченням першого переліку, ніж другого.

Слід зазначити, що у ряді експериментів С.Бочарова з вивчення впливу попередньої діяльності на подальшу (PI), а також впливу наступної діяльності на збереження слідів попередньої (RI) були отримані дані про те, що менш стійкі сліди короткотривалої пам'яті більше піддаються інтерференції, а саме PI, ніж більш стійкі сліди довгострокової пам'яті [5]. Було встановлено, що сліди короткотривалої пам'яті в одних випадках можуть закріплюватися й переходити в довготривалу пам'ять, в інших же випадках вони послабляються й зникають одразу після їх утворення. Остання обставина обумовлена двома основними причинами: природним, спонтанним руйнуванням сліду і вже вище згаданим явищем інтерференції. Інтерференція може проявлятися в гальмуючому впливі подальшої діяльності на попередню й навпаки. Крім цього, інтерференція залежить від забування, викликаного відтворенням. В цьому випадку інтерференція з боку конкурентів під час відтворення цільових спогадів необхідна для того, щоб відбулося забування цих конкурентів, викликаних відтворенням. Таким чином, більше ймовірно, що загальмованими виявляться конкуренти, які часто зустрічаються (наприклад, фрукт – банан), які зіставляють більшу конкуренцію, ніж ті, які зустрічаються рідко (наприклад, фрукт – гуава).

Також А.Созинов, провівши дослідження, зробив висновок, що феномен інтерференції в групах індивідів, що навчалися виконанню поведінки двома способами з коротким інтервалом, більше, ніж у групах з довгим інтервалом. Це ще раз підтверджує, що інтерференція має вплив на короткотривалу пам'ять. Також він виявив, що ефект інтерференції відображає не тільки процес формування нового досвіду, але і ступінь залучення і модифікації раніше сформованого індивідуального досвіду при научінні. Цікавим його твердженням є те, що феномен інтерференції у людини більш виражений у негативній емоційній ситуації, ніж у позитивній. Якщо розбирати особливості інтерференції по видах, то дослідник припускає, що феномен RI пов'язаний з обмеженням можливостей узгодження нового досвіду з найбільш подібним і «свіжим» досвідом і необхідністю перерозподілу мнемонічних ресурсів [9].

Чому ж все-таки виникає інтерференція? Що є її причинами? З погляду класичної теорії інтерференції причиною забування є не час, як вважалося раніше, а події, які подібні між собою, і відповідно спогади про ці події накладаються одна на одну. Класична теорія інтерференції була основною понад півстоліття, проте наукові пошуки уже здійснювалися в напрямі пояснення причин виникнення та більш детального опису, а власне, як діє феномен інтерференції. Зокрема, в інтерференційній теорії можна виділити дві основні причини її виникнення: (1) оклюзія (occlusion) та (2) відучування (unlearning). Існує ще низка причин виникнення інтерференції, але ці дві зазначені вище найбільш вагомі.

Отже, ефект оклюзії можна охарактеризувати своєрідним виникненням «пробки», коли інформація, яка відтворюється, «закупорюється» і не може бути відтвореною, або ж відтворюється частково. Невдачі відтворити елемент іноді супроводжуються нав'язливими спогадами, які схожі на цільовий еле-

мент. Яскравим прикладом цього досвіду є ефект «на кінчику язика», в якому наша здатність назвати ім'я конкретної людини, місце або об'єкт здається зірваною нав'язливим словом. Якщо говорити про відучування, то воно характеризується частковим випаданням інформації з пам'яті, тому характерним тут є явище фрагментації самих спогадів. Це є актуальним, коли ми мимовільно щось запам'ятовуємо і коли вже намагаємося довільно відтворити, то ці частини, які випали, ми намагаємося заповнити самостійно, при цьому це може відбуватися не усвідомлено. Отже, відучування є результатом некоректно або частково збереженої інформації, де люди перебувають під впливом дезінформації, зі спробою отримання чітких спогадів вони намагаються заповнити прогалини інформацією, яку вони думають, що пам'ятають.

Висновки. Феномен інтерференції досить широко досліджений як у вітчизняних, так і зарубіжних наукових джерелах. Виникає проблема з понятійним апаратом, оскільки, як ми бачимо, одне і те ж явище, що описується, називається дещо інакше. Наприклад, явищу інтерференції є декілька аналогів. Проте можна виокремити такі фактори, що впливають на виникнення інтерференції: наявність подібної інформації в пам'яті; забування інформації, яка несумісна з досвідом і знаннями; заучування одного матеріалу замість іншого; виникнення асоціацій з попередніми подіями; змішування схем пригадування; наявність в пам'яті конкуруючої інформації; неадекватний вибір початкової інформації для відтворення; згасання тимчасових нервових зв'язків, що тривалий час не підкріплювалися – недостатня міцність запам'ятовування тощо.

Інтерференція як феномен, що спричиняє забування, є доволі неоднозначним у своїх проявах та механізмах. Загалом, погіршення збереження матеріалу, який запам'ятовується в результаті дії (накладення) іншого матеріалу, з яким оперує суб'єкт, зумовлюють виникнення феномену інтерференції. Основним чинником, що зумовлює, це є подібність, схожість та новизна матеріалу, який запам'ятовується. Також, залежно від послідовності запам'ятовування інформації виділяють два типи інтерференції: проактивна (PI) і ретроактивна (RI). PI та RI є якісно відмінними видами інтерференції, де PI є результатом запам'ятовування більш подібної та схожої інформації, а RI – результат зниження показників відтворення попередньо засвоєної інформації у зв'язку із запам'ятовуванням і роботою наступних функцій та процесів пам'яті. Базуючись на теоретичному огляді особливостей та ролі асоціації у процесах пам'яті, ми дійшли висновку, що асоціація може діяти по-різному: або фасилітувати (прискорювати) процеси пам'яті [4], або їх пригнічувати (конкуренція, оклюзія) [13].

Література:

1. Баддли, А. Пам'ять / А. Бадли, М. Айзенк, М. Андерсон. – СПб : Питер, 2011. – 560 с.

2. Бахов, І. Вплив комунікативного фактора на продуктивність мнемічної діяльності в навчальному процесі [Текст] / І. Бахов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Науково-методичний журнал. – 2003. – № 1. – С. 57–63.

3. Блонський П. П. Память и мышление // Избр. психолог. Произведения. – М. : Просвещение, 1964.

4. Большой психологический словарь / [ред. Б. Г. Мещерякова, акад. В. П. Зинченко]. – М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

5. Бочарова С. П. Исследование явлений интерференции в процессе обучения англоговорящих студентов / С. П. Бочарова, А. А. Иванченко // Вестн. Харьк. гос. ун-та – Х. : 1984. – № 253: Психология деятельности и познавательных процессов. – С. 62–68.

6. Бочарова С. П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности / С. П. Бочарова. – Тернополь : Астон, 1998. – 350 с.

7. Жовнірук А. Психологічні особливості розвитку пам'яті особистості пізнього юнацького віку.

8. Зеленін Г. І. Процеси інтерференції й перенесення в умовах міжмовної взаємодії при навчанні студентів іноземній мові [Текст] / Г. І. Зеленін // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2010. – Вип. 28-29. – С. 193–197.

9. Созинов А. А. Эффект интерференции и реорганизация памяти при научении: дис. канд. психол. наук: 19.00.02/ Созинов Алексей Александрович. – М., 2008. – 189 с.

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

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

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

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

14. Bower G. H. Reducing retroactive interference: An interference analysis / G. H. Bower, S. Thompson-Schill, E. Tulving // Journal of Experimental Psychology Learning: Memory and Cognition, 20, 1994. – P. 51–66.

15. Collins A. M. A spreading-activation theory of semantic processing/ A. M. Collins, E. F. Loftus // Psychological Review, 12, 1975. – P. 407–428.

16. Magill R. A. A review of the contextual interference effect in motor skill acquisition / R. A. Magill, K. G. Hall // Human Movement Science, Vol. 9. – 1990. – P. 241–289.

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

18. Meyer D. E. Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations / D. E. Meyer, R. W. Schvaneveldt // Journal of Experimental Psychology, 90. – 1971. – P. 227–234.

19. Postle B.R. Effects of verbal and nonverbal interference on spatial and object visual working memory / B.R. Postle, M. D'esposito, S. Corkin // Memory & Cognition, 33 (2). – 2005. – P. 203-212.

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

21. Rosinski R. R. Picture-word interference is semantically based / R. R. Rosinski // Child Development, 48. – 1977. – P. 643–647.

22. Saltz E. Does motoric imagery facilitate memory for sentences? A selective interference test / E. Saltz, S. Donnenwerth-Nolan // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 20. – 1981. – P. 322–332.

23. Wickens D.D. Some characteristics of word encoding / D.D. Wickens // Memory & Cognition, 1. – 1973. – P. 485–490.

УДК 378. 058. 261

Н. М. Гаврилюк

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ У ВИКЛАДАННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ – АГРОБІОЛОГАМ

У статті обґрунтовується важливість здійснення моніторингу технології проектування, виокремлюються етапи для роботи над проектами студентами, визначені функції студента-об'єкта у традиційній освіті і студента-суб'єкта в освіті, заснованій на партнерстві.

Ключові слова: *моніторинг, технологія проектування, студент-суб'єкт.*

В данной статье обосновывается важность осуществления мониторинга технологии проектирования, выделяются этапы для работы над проектами студентами, определены функции студента-объекта в традиционном образовании и студента-субъекта в образовании, основанном на партнерстве.

Ключевые слова: *мониторинг, технология проектирования, студент-субъект.*

The importance of realization of planning technology monitoring is highlighted in the article. The stages of students' projects are selected, and functions of student-object in traditional education and student-subject in education based on partnership are defined.

Keywords: *monitoring, planning technology, student-subject.*

Постановка проблеми. На практичних заняттях з латинської мови, коли створюється ситуація незнання, студенти – агробіологи ставлять перед собою навчальне завдання і розв'язують його завдяки спілкуванню з викладачем або іншими студентами. Через навчальний діалог студента зі студентом, викладача зі студентом виникає співробітництво студентів у парах, а потім у більших групах. Таким чином, студент виступає не як об'єкт навчання, а як суб'єкт.

У більшості випадків переважають групові форми роботи. Викладач і студенти спільно проводять дослідницьку роботу щодо відкриття закономірностей, наприклад, у з'ясуванні перекладу біноміальних назв рослин і грибів, назв з суфіксами латинського та грецького походження, утворення латинських термінів шляхом з'єднання основ тощо. При цьому викладач – рівноправний учасник навчальної праці, діловий партнер. Його педагогічна діяльність, яка є формою управлінської діяльності, вирішує два взаємопов'язані завдання: забезпечення процесу розвитку особистості і постійна самозміна педагога.

Використовуючи моніторинг у навчальному процесі, викладач встановлює зворотний зв'язок зі студентом при переході від одного рівня засвоєння навчального матеріалу до іншого й довіряє студентові поточний контроль за процесом засвоєння знань [2, с. 19].

Мета публікації полягає в обґрунтуванні актуальності здійснення моніторингу технології проектування на прикладі викладання латинської мови студентам – агробіологам.

Аналіз останніх досліджень. Технологія проектування, або метод проектів, був відомий ще у 20-ті роки XX сторіччя. Одним з авторів цього методу є американський педагог Д. Дьюї та його послідовник В. Кілпатрик, який розробив «проектну систему навчання» [3, с. 148].

Метод проектів виник у США, коли вчені педагоги-практики намагались знайти способи розвитку самостійності в учнів, але навчити дитину − це не просто відтворювати набуті знання, а застосовувати їх на практиці [7, с. 80].

Провідним теоретиком методу проектів є професор Є. Полат, яка, працюючи у співавторстві з О. Петровим, М. Бухаркіною, М. Мойсеєвою, дає відповіді на запитання, що виникають під час вивчення та використання проектних технологій.

Згаданий вище метод набув великої популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань і їх практичного застосування. Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну чи групову [1, с. 107]. Він здатний виховати людину, яка вміє працювати, постійно виявляючи свою ініціативу, яка ставить собі широкі практичні завдання і може їх виконувати. Цей метод надає змогу учням розширити свої знання із запропонованої тематики, активізувати мовленнєві навички, реалізувати свій творчий потенціал та розвивати свої соціально-комунікативні та управлінські навички [6, с. 26].

В основі методу лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Узагалі проектна діяльність студентів [5, с. 20]:

– зосереджена на вивченні змісту, а не конкретних мовних одиниць. Центром уваги проектів є життєві питання і теми, що викликають професійний інтерес у студента – агробіолога;

© Н. М. Гаврилюк, 2014

– зорієнтована передусім на студента, хоча й викладач відіграє важливу роль, пропонуючи свою підтримку та рекомендації впродовж усього процесу;

– побудована на співпраці, а не на конкуренції. Студенти можуть працювати самостійно, у парах, у невеличких групах або ж усією групою, щоб завершити проект, обмінюючись ресурсними матеріалами, ідеями та досвідом упродовж виконання проекту;

– веде до справжньої інтеграції вмінь та обробки інформації з різних джерел, відображаючи життєві практичні завдання, з якими студенти зустрінуться у майбутньому професійному середовищі;

– має кінцевий продукт (наприклад, усна презентація, стендова презентація, дисплей матеріалів або доповідь), яким можна поділитися з іншим, що надає проекту реального значення;

– мотивує, стимулює, уповноважує та захоплює. Проектна робота зміцнює впевненість студентів, самоповагу та самостійність, а також поглибленню знань латинської мови і розвитку пізнавальних здібностей.

Науковці виділяють дослідницькі, творчі, інформаційні, розважальні, ігрові, практично-орієнтовані проекти.

Дослідницькі проекти потребують добре продуманого плану, чітко визначених завдань, актуальності проекту для всіх учасників, соціальної значущості, продуманих методів, у тому числі експериментальних і дослідних робіт, методів опрацювання результатів. *Творчі* проекти не мають, як правило, детально розробленої структури, яка накреслюється лише в загальних рисах і розвивається відповідно до інтересів виконавців. Інформаційні проекти спрямовані на збір інформації про певний об'єкт, ознайомлення учасників із цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Потребують добре продуманої структури, систематичного контролю у ході їх виконання. *Пригодницькі, ігрові* проекти передбачають виконання від учасників проекту певних ролей. *Практично-орієнтовані* проекти мають чітко визначену від самого початку орієнтацію на практичний результат відповідно до соціальних інтересів учасників. Потребують добре продуманої структури, сценарію діяльності учасників із визначенням функцій кожного, участі в оформленні кінцевого продукту [4, с. 171].

За кількістю учасників виділяють індивідуальні (коли проект готує один студент), парні (виконують пари учасників) і групові (виконує група студентів) проекти. Оскільки цінність проектної роботи полягає не лише у кінцевому продукті, але й у процесі руху до кінцевого результату, то необхідно звернути увагу на особливості роботи над проектом, а саме на послідовність етапів. Над цим питанням працювали Г. Бакаєва, О. Борисенко, І. Зуєнок, В. Іваніщева, Л. Клименко, Т. Козимирська, С. Кострицька, Т. Мельник, Т. Скрипник, С. Стах, Н. Тодорова, А. Ходцева.

Ураховуючи думки вказаних авторів, ми виокремлюємо етапи для роботи над проектами:

Етап 1. Виявлення і формулювання загальної проблеми, або перше обговорення проблеми. Планується проведення мозкового штурму, формування команд, розробки та обговорення правил групової роботи, визначення етапів проекту.

Етап 2. Визначення мети проекту. Цей етап передбачає проведення презентації та проведення ідей, розподілу обов'язків у команді.

Етап 3. Розробка загального плану. Процес включає визначення етапів проекту, звітування перед групою студентів, обговорення початкового плану або перепланування роботи студентів.

Етап 4. Виконання базового дослідження з теми. Актуальними постають збір даних, обробка та аналіз даних, запис зібраної інформації.

Етап 5. Зіставлення інформації. Зіставлення інформації передбачається у формі читання конспектів, пояснення наочних матеріалів, підготовки звітів груп, обговорення презентацій і у формі відгуків.

Етап 6. Організація матеріалів. Передбачаються такі процедури: оформлення ідей та обробленої інформації у формі проекту, написання пропозиції, читання з метою порівняння перехресних посилань, обговорення пропозиції.

Етап 7. Виконання проекту. На цьому етапі відбувається створення остаточного продукту, складання звіту відповідно до рекомендацій, перегляд і редагування звіту.

Етап 8. Презентація проекту. Презентація проекту проходить в аудиторії, у процесі здійснюється обговорення проекту та його результатів.

Етап 9. Оцінка проекту. Мається на увазі коментування процесу, оцінювання продукту, оцінювання проекту в цілому, ефективний зворотний зв'язок, оцінювання однокурсниками.

Моніторинг здійснюється на різних етапах проекту і включає оцінювання за протоколами засідань та звітами про стан справ; самооцінювання та оцінювання групи на підставі заповнення бланків та опитувальників; зовнішнє оцінювання викладачами. Увага зосереджується на динаміці групи, якості групової роботи та мовному і пізнавальному розвитку. Моніторинг здійснюється завдяки зворотному зв'язку з викладачем та однокурсниками як в усній, так і в письмовій формі на всіх етапах проектної роботи.

Підсумкове оцінювання стосується якості продукту і його презентації. Цей вид оцінювання охоплює три аспекти проекту [5, с. 22]:

– якість змісту продукту. Продукт оцінюється з точки зору послідовності, оригінальності, відповідності майбутній професійній діяльності та освіті студентів – агробіологів, досягнення проектних цілей;

– якість презентації продукту. Усні та письмові презентації оцінюються з точки зору їх відповідності цілям і змісту проекту, їх чіткості, логічній послідовності та різноманітності. Оцінюються також уміння робити презентації, участь усіх членів групи в презентації і дискусії.

Якість підготовки студентів до розробки проектів доцільно оцінювати за такими напрямами:

– рівень володіння теоретичними знаннями, який можна виявити у процесі захисту проекту, у процесі відповідей на запитання, під час дискусій;

– якість практичних умінь і навичок, тобто вміння застосувати інформацію на практиці.

Фрагментарний рівень – студент фрагментарно й нечітко аргументує вибір теми власного проекту. Відтворює менше половини навчального матеріалу. Нечітка та часткова аргументація запропонованих рішень, підходів, висновків. Виявляє здатність лише елементарно висловлювати думки. Обсяг та глибина знань низькі. Ділові та вольові якості на низькому рівні.

Елементарний рівень – студент виявляє знання і розуміння основних положень та може частково самостійно обґрунтувати вибір теми власного проекту. З певним відхиленням може аргументувати запропоновані рішення, порівнювати підходи та робити висновки, виправляти допущені помилки. Рівень творчості – низький. Доповідь правильна, однак недостатньо усвідомлена. Відповіді на запитання переважно правильні, хоча з певною кількістю помилок та неточностей. Ділові та вольові якості середнього рівня.

Частково-пошуковий рівень – студент вільно володіє навчальним матеріалом та вміє застосовувати знання у дещо змінених ситуаціях. Повно та логічно аргументує вибір теми власного проекту. Аргументує запропоновані рішення, узагальнює та систематизує підходи і висновки. Творчість має систематичний характер. Доповідь обґрунтована, послідовна, логічна. Володіє глибокими знаннями щодо теми дослідження. Відповіді на запитання повні, змістовні, логічні, з узагальненням. Ділові та вольові якості на достатньо високому рівні.

Дослідницький рівень – студент володіє системними знаннями, виявляє здатність творчо аргументувати вибір теми проекту з високим обсягом і повнотою творчої розробки, приймати творчі рішення, аналізувати, систематизувати та порівнювати підходи і творчо узагальнювати висновки. Доповідь послідовна, логічно завершена, з використанням міжпредметних зв'язків. Відповіді на запитання мають дискусійний характер. Ділові та вольові якості на високому творчому рівні. Зазначені вище критерії дають змогу викладачам більш об'єктивно оцінити проектну діяльність студентів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що використання проектної технології сприяє забезпеченню в студентів позитивної мотивації, диференціації навчання, активізує самостійну творчу діяльність. Використання цього методу створює умови, за яких студент може самостійно здобувати чи застосовувати набуті раніше знання, причому замість дій за зразком переважно використовуються пошукові і дослідницькі дії.

Література:

1. Міхеєва Л. В. Формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями праці і професійного навчання. : Дисертація на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук. – Хмельницький, 2005. – 202 с.

2. Мишанська Л. Л., Позднякова Л. В. Впровадження шкільного моніторингу // Управління школою. – № 9 (березень). – С. 14–21.

3. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; За ред. О. М. Пєхоти. – К. : А. С. К., 2004. – 256 с.

4. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-е вид., випр., і доп. – Вінниця: «Книга-Вега», 2003. – 416 с.

5. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іваніщева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

6. Старуш О., Чужа Н. Метод проектів у освітніх закладах Канади // Рідна школа. – 2005. – №3 (березень). – С. 26–27.

7. Ходос Б. Метод проектів як один з прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів у викладанні іноземної мови // Рідна школа. – 2005. – №5 (904) травень. – С. 79–81.

УДК 316. 482

А. В. Галичанська

МІЖПОКОЛІННИЙ КОНФЛІКТ ЯК СПОСІБ ВЗАЄМОДІЇ ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ПОКОЛІНЬ У СІМ'Ї

Статтю присвячено проблемі міжпоколінних конфліктів у сім'ї. Автор зазначає, що серед основних причин міжпоколінних конфліктів у сім'ях з трьох поколінь є розподіл ролей та боротьба за верховенство. Суттю міжпоколінних стосунків не може бути ні «абсолютне оновлення», ні «абсолютний розрив» – і те й інше означало б соціальну катастрофу. Метою сучасного суспільства повинна стати гармонізація стосунків поколінь в їх спадкоємності, здатність кожного покоління занурюватися безболісно в єдиний соціокультурний простір без жорсткої ієрархії, без насильства, неповаги.

Ключові слова: *покоління, конфлікт, міжпоколінна взаємодія, конфлікт поколінь, трансмісія культури.*

Статья посвящена проблеме межпоколенных конфликтов в семье. Автор отмечает, что среди основных причин межпоколенных конфликтов в семьях из трех поколений является распределение ролей и борьба за верховенство. Сутью межпоколенных отношений не может быть ни «абсолютное обновление», ни «абсолютный разрыв» – и то и другое означало бы социальную катастрофу. Целью современного общества должна стать гармонизация отношений поколений в их преемственности, способность каждого поколения погружаться безболезненно в единое социокультурное пространство без жесткой иерархии, без насилия, неуважения.

Ключевые слова*: поколение, конфликт, межпоколенное взаимодействие, конфликт поколений, трансмиссия культуры.*

The article covers the problem of family conflicts that occur between the representatives of different generations. The author notes that among the main reasons of such conflicts in the families of three generations there are the distribution of roles and the struggle for supremacy. Intergenerational relations can be neither «absolute update» nor «absolute gap» as both would mean a social catastrophe. It is specified that the harmonization of relations between the generations in their succession, the ability of each generation to dive safely in a single social-cultural space without a rigid hierarchy and without violence and disrespect is the aim of modern society.

Keywords*: generation, conflict, interaction of generations, conflict of generations, transmission of culture.*

Постановка проблеми. Одним із виявів соціального неблагополуччя сучасного суспільства є порушення міжпоколінних зв'язків, що призводить до втрати універсальних норм і цінностей, втілених у звичаї і традиції. У сучасному суспільстві помітно загострилася проблема взаємин між поколіннями. Така тенденція почала проявлятися ще у XIX ст., але мала локальний характер, упродовж XX століття ситуація істотно загострилася у зв'язку з підйомом молодіжного і студентського руху в 60-70-х роках і почала набувати глобальних масштабів.

Метою статті є теоретичний аналіз внутрішньосімейних взаємодій та міжпоколінного конфлікту в родині. Вперше проблеми сім'ї і внутрішньосімейної взаємодії згадуються в працях Платона, Анаксагора, Аристотеля, Зенона, де сім'я розглядається як перший досвід суспільства, аналізується роль сім'ї в підтримці соціального порядку. Особливе значення для розуміння сімейних взаємостосунків і міжособових комунікацій мали роботи І. Кона, М. Мацьковського, А. Харчева. Проблеми взаємодії дітей і батьків невід'ємно пов'язані із спадкоємством традиційних культурних норм. Е. Берн, Р. Річардсон, Т. Харіс розглядали вікові періоди, найбільш сприятливі для засвоєння соціальних норм і цінностей, а також становлення і розвиток емоційного зв'язку батьків і дітей. Проблема соціальної взаємодії поколінь широко висвітлена в працях Г. Спенсера, який вважав, що людина стає соціальною істотою в ході тривалої еволюції. Е. Балабанова, М. Михайлова, З. Саралієва, С. Ярушенко вивчають процес спадкоємності культурних особливостей в сім'ї і в різних соціальних групах, у тому числі процеси депривації, трансляції культури від покоління до покоління. Саме сім'я виступає могутнім інститутом соціального проектування, закладаючи основи розвитку ціннісного потенціалу майбутньої людини нового покоління. Це припускає новий дискурс, що дозволяє простежити динаміку взаємодії поколінь.

Аналіз останніх досліджень. Проблема спадкоємності і конфліктів у стосунках «батьків» і «дітей» може розглядатися як взаємодія зустрічних потоків інформації і діяльності, як особливості передачі культурних цінностей від покоління до покоління [6, с. 101-121.]. Взаємодія поколінь існує завжди, проте зміст проблеми, гострота суперечностей має особливий конкретно-історичний характер. У сучасному суспільстві наявна трансформація ставлення молодших вікових груп до старшого покоління в напрямі від традиційно шанобливого до нетрадиційного, не характерного для слов'янського менталітету, осуджуючого, відкидаючого. В кращому разі йдеться про абсолютно байдуже ставлення як на

© А. В. Галичанська, 2014

державному, так і на побутовому рівні. У таких умовах немолоді люди виявилися кинутим поколінням, позбавленим співчуття, співпереживання і допомоги з боку молодших членів суспільства. Відбулася зміна багатовікової традиції суспільства, яка стала негативною не тільки для немолодих людей, але і для всієї решти членів суспільства. Зміни, що повністю відкидають досвід попередніх поколінь, ведуть до конфлікту і розриву між поколіннями [5, с. 49-55].

Проблема конфлікту цікавить багатьох дослідників, тому що конфлікти є досить розповсюдженим явищем у нашому повсякденному житті. Конфлікти виникають зазвичай тоді, коли відбувається зіткнення інтересів, поглядів, позицій окремих людей або груп. Ці інтереси можуть полягати у бажанні оволодіти і тими ж цінностями, простором, речами, соціальними ролями. При цьому велике значення має усвідомлення людиною ситуації конфліктною або ні. Конфліктною визначають ситуацію, у якій сторони проявляють схильність до зіткнення. Конфлікт є одним з видів особливо значущих ситуацій у спілкуванні між людьми. Психологами запропоновано діагностичні методи прогнозування поведінки людини у конфліктній ситуації, такі як тести, експерименти та ігрові процедури. Розроблено шляхи подолання конфліктів і запобігання їм, але швидкість суспільних змін призводить до постійної трансформації різних видів конфліктів, що, своєю чергою, вимагає нових підходів до їх вирішення [4, с. 311-312].

Міжпоколінний конфлікт у сім'ї – це різновид соціальної взаємодії нащадків і предків (прародителів, батьків, дітей, внуків та ін.), що належать до соціальної спільності, заснованої на шлюбові (співжитті) й/або спорідненості (усиновленні), в якій між ними існують принципові відмінності (вікові, соціально-економічні, ідейно-політичні, субкультурні та інші), відсутня згода, загострюються суперечності в системі сімейних, індивідуальних і суспільних цінностей і відбувається зіткнення взаємно не сумісних потреб, інтересів, поглядів із приводу виконання сім'єю (сімейною групою) її функцій, структури сімейних взаємини, визначення мети розвитку сім'ї та ін. [1].

Взаємодія між поколіннями відбувається у двох зустрічних потоках (від старшого до молодшого й навпаки). Молодь не має чіткого уявлення про життя старшого покоління і часто драматизує їх соціальний статус, породжує забобони і створюючи стереотипи, що, своєю чергою, проектується на міжпоколінну взаємодію. У масовій свідомості як у прихованій, так і в явній формі фіксується ставлення до немолодих людей як до непотрібної категорії населення, в суспільній свідомості поширена модель, яка характеризується затвердженням стратегії витіснення старості зі сфери доступу до престижних цінностей, влади та інших ресурсів, периферійним становищем їх проблем [5, с. 51-52].

Так, у дослідженнях І. Ліхніцької, А. Рубакіна, Н. Сачук, Є. Стеженської, В. Шапіро розкрито чинники, що впливають на зміни соціального статусу представників різних поколінь і призводять до розриву в міжпоколінній взаємодії, а саме: руйнування патріархального багатопоколінного клану, розповсюдження нуклеарної сім'ї, зміна характеру праці в індустріальному суспільстві, знецінення нагромадженого досвіду старших поколінь у результаті прискорення темпів науково – технічного прогресу, розповсюдження негласної політики усунення від роботи немолодих людей, що досягли пенсійного віку. Ці тенденції сприяють знеціненню старості в очах молодого покоління і посиленню геронтофобної установки в масовій свідомості.

Виклад основного матеріалу. Із методологічної точки зору при аналізі конфліктів поколінь у сучасній сім'ї необхідна їх типологізація. Так, М. Вдовіна виокремлює внутрішньоособові конфлікти (які протікають у свідомості індивіда без яскраво виражених проявів у його взаємодії з іншими сторонами конфлікту); міжособові (між конкретними представниками різних поколінь); між особою і групою (наприклад, між літньою людиною і сім'єю його сина або дочки); соціально-психологічними (між малими соціально-психологічними групами, наприклад, між молодою і батьківською сім'ями); соціальні (між сімейними поколіннями як представниками поколінь у суспільстві) [1].

За розподілом сімейних ролей виокремлюють конфлікти між батьками і дітьми; між дідами, бабусями і внуками; між представниками всіх трьох поколінь; між батьками і молодим подружжям (свекруха – невістка, теща – зять); між нуклеарною сім'ю й іншими родичами. Причому за критерієм спорідненості (усиновлення) ці конфлікти можна також класифікувати на конфлікти поколінь між родичами (або прирівняними до них згідно із законом особами), тобто між батьками і дітьми, всиновлювачами і усиновленими, бабусями/дідусями і внуками, міжпоколінні конфлікти між родичами [1].

У сучасній літературі з проблеми взаємостосунків поколінь переважають дві точки зору. Одні автори обгрунтовують ідею глобального загального розриву між поколіннями, який постійно збільшується (М. Мід, С. Паркінсон). Інші підкреслюють маятниковий характер міжпоколінних взаємостосунків. З їхньої точки зору періоди конфліктів чергують з періодами спадкоємності (Х. Ортега-і-Гассет, Л. Фойер).

Історичному аспекту розвитку взаємин між поколіннями присвячені роботи У. Колесова, А. Корінфа, А. Толстих. Етнологічні роботи Т. Бернштам, М. Громико відображають інтерес для аналізу ставлення до старості в слав'янській і конкретно в російській культурі, ролі вікової диференціації в соціальному і сімейному житті. Взаємини поколінь у сучасній сім'ї досліджували М. Александрова, Є. Балабанова, О. Жваво, М. Михайлова, З. Саралієва, В. Шапіро.

Особливу цінність для аналізу міжпоколінних взаємин мають роботи Б. Дубіна, Ю. Лотмана, в яких розкривається зв'язок змін з культурно-історичною традицією розвитку суспільства. На сьогодні посилюється увага до геронтологічної проблематики в контексті усвідомлення статусу немолодих як особливої соціальної проблеми (В. Альперович, А. Дмитрієв, М. Елютіна, Н. Сачук, Є. Стеженська, А. Рубакін, В. Шапіро).

З'явилося багато досліджень, у центрі уваги яких був «конфлікт поколінь», «розрив поколінь». Порізному потрактувало явище. Так, американський соціолог Л. Фойер вважав, що «конфлікт» поколінь є універсальною темою людської історії. Він ґрунтується на початкових рисах людської природи і є, можливо, навіть більш важливою рушійною силою історії, ніж класова боротьба [9, с. 154].

Психоаналітики вважають, що в основі конфлікту поколінь лежить одвічне суперництво між батьком і сином (Едіпів комплекс), матері і дочки (комплекс Електри). Хлопець не просто змагається з батьком, але і відкидає його як зразок, відмовляється від свого соціокультурного спадку. Представники авангардизму вбачають у молодіжній контркультурі єдино надійну, ефективну, радикальну опозицію щодо всього застійного, консервативного в суспільстві. Всі ці пояснення єства конфлікту поколінь, а також суб'єктивні оцінки молоді, яка схильна перебільшувати ступінь своїх відмінностей від старших, повинні бути доповнені аналізом об'єктивно наявних відмінностей та їх причин.

Взаємодія поколінь – це похідна характеристика соціальної структури, соціальних стосунків (Т. Парсонс, Ш. Айзенштадт). Міжпоколінні взаємини на мікрорівні соціальних зв'язків у сім'ї особливо значущі, оскільки на відміну від великої в малій соціальній групі стосунки людей мають безпосередній характер. Дуже важливо для кожної людини знання свого минулого, своєї генеалогії, історії життя своїх предків.

Відомо, що традиції сприяють покращенню взаємодії між поколіннями до тих пір, поки не втрачається зв'язок із часом. Потрібно вміло комбінувати традиційне і сучасне. Мудрість народу полягає не тільки в тому, що зберігається шанобливе ставлення молодших до старших, але й ставлення старших – батьків, учителів – до дітей підкреслено дбайливе, ласкаве, уважне. Дорослі прагнуть зробити життя дитини цікавим, змістовним. Здатність жити в гармонії з іншими, не втрачаючи при цьому своєї власної індивідуальності, багато в чому визначає успішний розвиток країни. Найбільш важливі чинники, що впливають на загострення сучасних міжпоколінних стосунків: науково-технічний прогрес, що часто підриває авторитет старших, зневага до минулого, традицій, руйнування сімейних зв'язків [8, с. 76-79].

У 60-ті роки XX ст. намітилися два полюси в оцінці міжпоколінних відмінностей: «великий розрив» та « відсутність нового». Розмова поки йшла в основному про конфлікти і їх причини у взаєминах поколінь, але початковим при цьому, хоч як би не розташовувалися «фігури» в цей момент, є неспинний розвиток людства. По-перше, молодь завжди буде спиратися на традиції і досвід минулих поколінь. По-друге, міжпоколінні відносини, трансмісія культури завжди включають зустрічні інформаційно-діяльнісні потоки не тільки від батьків до дітей, але і від дітей до батьків. На сьогодні в умовах інформатизації суспільства молодіжна інтерпретація культурної спадщини набуває великого значення. Потретє, визнаючи значення обох вище названих тенденцій, потрібно остерігатися перебільшення темпів культурного оновлення. Глибинні шари культури, традиції, форми побуту, сім'ї, що складаються тисячоліттями, старіють повільніше, ніж інновації у сфері техніки, науки, інформатики [4, с. 416-417].

Таким чином, суттю міжпоколінних взаємин не може бути ні «абсолютне оновлення», ні «абсолютний розрив» – і те й інше означало б соціальну катастрофу. Метою сучасного суспільства повинна стати гармонізація стосунків поколінь у їх спадкоємності. Проте відмова від спадку, невдячність, егоцентризм, нездатність до діалогу – ці крайні вияви відособленості нового покоління можуть завдати удару по самих основах цивілізації. Головне в міжпоколінних взаєминах – здатність кожного покоління занурюватися безболісно в єдиний соціокультурний простір без жорсткої ієрархії, без насильства, неповаги з боку «батьків» до дітей, з обов'язковим затвердженням авторитету немолодих людей і довіри, любові до людини, що зростає [2, с. 48-51].

Із погляду стосунків поколінь, світ переживає зараз унікальний історичний період, суть якого полягає в тому, що в суспільстві вперше склалася чотирипоколінна структура. Ніколи в історії ще такої ситуації не було, вона виникла в XX столітті і спричинила низку наслідків. Раніше було одне працююче покоління – «батьки», а молодших, тобто «дітей», виховували «старі». Таким чином, «батьки» забезпечували весь матеріальний побут, а функцію соціалізації виконували старий, виховуючи внуків. Тепер виробництво змінюється, важка фізична праця вже не потрібна, а є запит на досвід і знання або навіть просто на терплячість і поступливість. Тепер уже старші задіяні на виробництві, вони там потрібні. Вони більше не хочуть виховувати внуків. «Батьки» теж працюють, і «дітьми», виявилося, займатися нікому. Тому виникла потреба в інших формах соціалізації.

Висновки. Отже, підсумовуючи, слід зазначити, що причини найбільш частих конфліктів у сім'ях із трьох поколінь – розподіл ролей, боротьба за верховенство. Розпад, поділ великої сім'ї – процес об'єктивний. На заході він почався у 50-х роках минулого століття, у нашій країні пізніше. Нуклеарна

сім'я стає переважаючою. Це пов'язано з низкою складних суспільних процесів – індустріалізацією, урбанізацією, науково-технічною революцією. Але не можна тут, напевно, недооцінювати і чинників суб'єктивних, психологічних. Відхід з-під диктату можна вважати явищем суспільно-прогресивним і необхідним. Молоді люди прагнули до самоствердження і шукали можливості для цього. І сьогодні хоча від колишньої батьківської влади майже нічого не залишилося, молодь жадає автономії, особливо після вступу до шлюбу. Важко складаються взаємини в сім'ях, де в представників старшого покоління немає своїх інтересів, особистих цілей і вони повністю ототожнюють свою життєву перспективу з життям дітей. Часто конфлікти виникають через те, що молодь легко адаптовується до нових умов, у той час як старше покоління цінує те, до чого звикло.

Література:

1. Вдовина М. В. Специфика межпоколенных конфликтов в семье [Електронний ресурс] / М. В. Вдовина // Демографические исследования – № 4. – 2006. Режим доступа: http://www. demographia. ru/articles_N/index. html?idR=20&idArt=440

2. Жукова С. А. Технология межпоколенных коммуникаций // Международный Год Пожилых Людей: социальные исключения по полу и возрасту / Материалы межрегиональной конференции. – Саратов : Изд. дом «Пароход», 2000.

3. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид – М. : Наука, 1988. – 429 с.

4. Повалій Л. В. Сучасні тенденції виховання молодого покоління на українських національних традиціях / Л. В. Повалій // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: матеріали методологічного семінару АПН України 16 груд. 2004 р. / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005.

5. Смирнова. Т. В. Пожилые люди: стереотипный образ и социальная дистанция / Смирнова Т. В. // Социологические исследования. 2008. – № 8.

6. Спасибенко С. Г. Смерть и бессмертие: границы и безграничность социальной жизни человека / С. Г. Спасибенко // Социально-гуманитарные знания. -2004. –№ 6.

7. Спенсер Г. Неисповедимые тайны жизни. Факты и комментарии: пер. с англ. / Г. Спенсер. – Изд. 2-е. – М. : ЛКИ, 2007. – 208 с.

8. Толстых А. В. Опыт конкрнетно-исторческой психологии личности / А. В. Толстых; вступ. статья Ф. Т. Михайлова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 288 с.

9. Фойер Л. Конфликт поколений. / Л. Фойер // Нью Йорк, 1969 [на рус. яз.].

УДК 378

І. Г. Герасимова

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Стаття присвячена актуальній проблемі формування професійної мобільності, реалізація якої в навчально-вихованому процесі передбачає розробку відповідної моделі. Розглядаються специфічні особливості, які мають бути враховані під час моделювання процесу формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі. Вказується, що вимоги до професійної підготовки фахівців формуються поза системою освіти, зокрема як сучасними тенденціями світового економічного розвитку, що відбувається в умовах переходу до суспільства постіндустріального типу, так і особливостями розвитку аграрної галузі, її перспективами.

Ключові слова: *професійна мобільність, педагогічне моделювання, модель формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі.*

Статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональной мобильности, реализация которой через образовательный процесс предполагает построение соответствующей модели. Рассматриваются специфические особенности, которые должны быть учтены при моделировании процесса формирования профессиональной мобильности будущих специалистов аграрной отрасли. Указывается, что требования к профессиональной подготовке формируются вне системы образования, в том числе, как тенденциями мирового экономического развития, которое сопровождается переходом к обществу постиндустриального типа, так и особенностями развития аграрной отрасли.

Ключевые слова: *профессиональная мобильность, педагогическое моделирование, модель формирования профессиональной мобильности будущих специалистов аграрной отрасли.*

The article is dedicated to the problem of professional mobility forming, realization of which through teaching and educational process enables the development of an appropriate model. Special peculiarities which must be taken into consideration while forming professional mobility of future specialists of agrarian sphere are being examined. Demands to vocational training of specialists are pointed out to be excluded from an educational system because of modern trends of global economic development, which takes place in conditions of transition to post-industrial type society and through peculiarities of agrarian sphere development and its future prospects.

Key words: *professional mobility, pedagogical modelling, model of future specialists of agrarian sphere professional mobility forming.*

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні реалії розвитку України зумовлюють пошук шляхів професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема аграрної галузі. До числа найбільш перспективних належить формування професійної мобільності, яка має забезпечити успішну професійну діяльність спеціалістів в умовах економічної кризи, нестабільності на ринку праці, що відбуваються на тлі процесі глобалізації світової економіки, переходу до суспільства постіндустріального типу.

Аналіз останніх публікацій. Актуальність проблеми зумовлює увагу до неї науковців. За останні роки виконані дисертаційні дослідження з означеної вище проблеми – Л. Аміровою, О. Архангельським, К. Боярко, А. Ващенко, Л. Горюновою, О. Дементьєвою, В. Дюніною, Б. Ігошевим, Є. Іванченко, С. Капліною, О. Кердяшевою, Л. Меркуловою, Т. М'ясніковою, Л. Сущенцевою, І. Хом'юк та ін.

Учені пропонують свої підходи до вирішення дослідницьких завдань, які відображають як специфіку галузі виявлення професійної мобільності, так і особливості професійної підготовки майбутніх фахівців, особистих поглядів авторів. Проте специфіка аграрної галузі при формуванні професійної мобільності ще не знайшла свого відображення. Необхідність розробки моделі її формування зумовлює нашу увагу до специфічних особливостей, що мають бути враховані при її побудові.

Виклад основного матеріалу статті. Моделювання розглядається сучасними науковцями [1] як науковий метод дослідження будь-яких об'єктів, процесів шляхом побудови їх моделей, які зберігають основні властивості об'єктів дослідження.

Як зазначає Н. Селезньова [2], проектування моделі має забезпечити:

– цілісний характер підготовки спеціаліста з вищим професійним рівнем, передбачити наявність зворотних зв'язків у системі;

– можливість перенесення моделі, що відповідає сформульованим вимогам, на процес, що досліджується, перевіряється на практиці.

Принципового значення при розробці моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі набуває ідеал особистості, яка є суб'єктом освіти, виявляє впевненість у собі,

© І. Г. Герасимова, 2014

високі адаптаційні можливості, прагне до цілісного бачення світу з усіма його суперечностями й складнощами, проявляє активність, ініціативність, творчість у життєдіяльності, прагне до самореалізації, з-поміж іншого, в професійній діяльності, що в сучасних умовах, значною мірою, стає можливим завдяки професійній мобільності.

Узагальнюючи наукові доробки науковців [3; 4 с. 42; 5 с. 52], в основу розробки моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери покладаються положення щодо визнання неповторності індивідуальності людини як суб'єкта пізнання з її здібностями і досвідом, урахування якого є необхідним для створення умов для повноцінного прояву та розвитку особистісних функцій, таких як вибірковість, що забезпечує здатність вибору, рефлексії, що забезпечує оцінювання свого життя, пошук сенсу життя й творчості через буття, функцію формування шляхом створення образу «Я», відповідальності та автономності. Реалізувати це можливо в ситуації, коли особистісний і професійний розвиток особистості має поступальний характер, є незворотнім просуванням до нового рівня з реалізацією попередніх результатів, а також через набуття досвіду участі в різноаспектній розвивальній діяльності.

Розробка моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної сфери здійснюється з урахуванням того, що вимоги до професійної підготовки фахівців формуються поза системою освіти [6]. Вони становлять зовнішні чинники, що визначають завдання, які мають бути враховані при організації відповідного процесу. Тому орієнтація на основні тенденції світового економічного розвитку є важливим їх орієнтиром, а саме:

– перехід до постіндустріального суспільства, при якому більшої ваги набуває можливість кожного реалізувати свої здібності, самостійно приймати рішення, здійснювати подальше професійне й культурне зростання;

– перехід до ринкової економіки, при якому людина виступає активним суб'єктом на ринку праці, вільно розпоряджається своїм головним капіталом – своєю кваліфікацією;

– неодноразова зміна місця роботи, професії, що зумовлює надзвичайну рухливість кон'юнктури кожної людини;

– усього 20% зайнятого населення працює за отриманою спеціальністю в базовій професійній освіті, а 42% молоді змінюють свої професії впродовж двох років після закінчення ВНЗ;

– підвищення ролі знань і творчості при збільшенні вимог до людських ресурсів, що забезпечить розвиток країни, її історичне визнання;

– нагромадження знань, розвиток науки, створення нових технологій і наукоємних виробництв призводить до підвищення вимог до загальноосвітнього рівня й професійної кваліфікації працівника, зміщуючи акцент на розвиток його духовних здібностей як важливої умови здатності до праці [7].

У зв'язку з цим констатується також низка проблем психологічного-педагогічного характеру, що виникають у фахівців, а саме: необхідність долання психологічного бар'єру переходу з позиції найманого працівника до позиції активного суб'єкта ринку праці, що передбачає потребу самому шукати високооплачувану роботу, можливість працювати в декількох місцях, самостійно набувати знання, вміння, навички і т. ін. Така ситуація зумовлює необхідність прийняття особистісних рішень; потребу в наданні молоді такої базової освіти, яка дозволяла б їй відносно легко опановувати нові професії в майбутньому, тобто такої, що конвертується; розподіл працездатного населення на дві категорії, що відбувається через особливості розвитку наукоємних технологій – професійна еліта й решта працівників, що відносно легко можуть переходити від однієї професійної діяльності до іншої, з однієї галузі в іншу під впливом кон'юнктурних змін в економіці чи за своїми особистими спонуками.

Визначаючи зовнішні орієнтири розробки моделі формування професійної мобільності, маємо зважити на те, що постіндустріальна модель розвитку суспільства будується на:

– знаннях та інформації, які не зникають у процесі обміну, господарського використання, а, навпаки, здатні збільшуватися, збагачуватися в процесі застосування та обміну;

– мережах, які на відміну від ринків допускають використання ресурсів інших учасників процесу й дають перевагу тим, хто випереджає інших у стратегічний ініціативі, наданні більшої можливості, більшого спектра та якості послуг;

– конкуренції ідей, підходів, стратегій, а не людей, організацій, країн тощо [8, с. 8-9].

Ці положення підтверджуються міркуваннями Н. Балабанова [9] стосовно того, що вступ у глобальне економічне середовище, яке вже стало реальністю сьогодення, вимагає від кожної країни, яка прагне досягти найвищих щаблів конкурентоспроможності й не залишитися із сировинними та другоресурсними економіками, створення нових моделей взаємовідносин між наукою, освітою й бізнесом (сектором виробництва). Не дивує, що саме наука та освіта в сучасній системі суспільного виробництва розвинених світових економік стає чинником зростання ВАП. Водночас вони виконують провідну роль створювачів і відтворювачів інтелектуального потенціалу нації, а саме: готують висококваліфіковану, інноваційно-орієнтовану робочу силу, яка продовжує навчання впродовж життя за допомогою самоосвіти та перепідготовки, що стає джерелом утворення додаткової вартості товарів і послуг.

До цього необхідно додати й те, що освіта в інформаційному суспільстві має сконцентруватися на розвитку в особистості здатності до комунікації, до критичного мислення, до уміння пристосовуватися до змін, до того, щоб бути технічно прогресивною, творчою і володіти новими технологіями. Поряд зі знанням інтелектуального характеру, життєві навички дедалі частіше сприймаються як необхідні для життя інструменти, що дозволяють молодим людям краще адаптуватися до вирішення багатьох проблем [10].

Модель формування професійної мобільності фахівців аграрної галузі розробляється з урахуванням того, що за останні роки в економічному розвитку країни загалом, аграрного сектора зокрема, відбулися суттєві трансформації, насамперед вони виявилися у змінах форм власності, переході господарств на ринкові механізми управління, посилення інтеграції аграрної галузі у світову економіку у зв'язку зі вступом України до СОТ. Ці чинники також належать до зовнішніх і мають бути враховані при розробці моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі.

Розробляючи модель формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі, до числа зовнішніх факторів, що її зумовлюють, ми зарахували необхідність урахування нормативної бази, яка регулює розвиток аграрного сектору економіки й визначає його перспективи. Невідповідність функціонування аграрної освіти й науки соціально-економічним потребам суспільства акцентується у схваленій розпорядженням Кабінету Міністрів України Концепції реформування й розвитку аграрної освіти та науки [11], серед проблем підкреслюється й проблема підготовки фахівців із вищою освітою. Відповідно до державної цільової програми розвитку українського села на період до 2015 року [12], передбачається реалізація комплексу системних заходів щодо створення агропромислового комплексу, здатного до інноваційного, конкурентоспроможного та екологічно безпечного розвитку в умовах інтеграції України до світових економічних систем. Завдяки розробленій і реалізованій моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі має зменшитися суперечність між об'єктивними вимогами до професійної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв і рівнем професійної освіти у вищий школі.

Уже найближчим часом аграрна галузь стикатиметься з процесами, що відповідають стратегічним напрямам розвитку сільського господарства України, цілі якого визначають фахівці [13], а саме:

1. Збільшення обсягів виробництва сільськогосподарської продукції.
2. Розширення обсягів органічної продукції.
3. Збільшення експорту сільськогосподарської продукції.
4. Підвищення дохідності сільськогосподарського виробництва.
5. Підвищення продуктивності та оплати праці в сільському господарстві.

Серед основних напрямів досягнення стратегічних цілей визначаються:

– підвищення продуктивності рослинництва й тваринництва;
– розвиток виробництва альтернативних видів енергії;
– розвиток сільськогосподарського підприємництва та кооперації;
– техніко-технологічна модернізація агропромислового виробництва;
– розвиток аграрного ринку;
– інвестиційне забезпечення реформаційних перетворень;
– удосконалення інформаційно-аналітичного забезпечення розвитку галузі;
– формування ефективної системи інноваційного забезпечення агропромислового виробництва;
– розвиток сільських територій;
– розвиток зовнішньоекономічної діяльності.

Зовнішні чинники зумовлюють вимоги ринку праці до сучасних фахівців аграрної сфери, а можливість їх реалізації, значною мірою, визначається формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі й передбачає їх врахування при розробці моделі. Вони становлять завдання, які мають бути враховані при побудові моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців.

До ознак розвитку сучасного суспільства, що створюють передумови підготовки майбутніх спеціалістів для професійної діяльності в ньому, які проявляються і в аграрному секторі, слід зарахувати:

– невизначеність ситуації на ринку праці;
– зниження ролі фізичної праці з одночасним підвищенням важливості розумової;
– велику імовірність влаштування на роботу не за отриманою у ВНЗ спеціальністю.

Висновки. Для того, щоб встигнути за стрімкими змінами, що відбуваються в аграрній галузі зокрема, освітні заклади мають готувати спеціалістів, здатних усвідомлювати економічну дійсність, орієнтуватися в перспективах застосування своїх можливостей у різних напрямах діяльності, а також швидко самонавчатися, тобто бути мобільними. А для цього в модель формування професійної мобільності майбутніх фахівців має бути закладене завдання формування, завдяки соціально-гуманітарним знанням, цілісної картини сучасного світу у всій його складності, розмаїтті, що має забезпечити широкі соціальні інтереси й можливість різноспрямованої професійної самореалізації.

Окресливши завдання, які мають бути враховані при побудові моделі формування професійної мобільності майбутніх фахівців аграрної галузі, маємо перейти до розробки самої моделі, що і становить найближчу перспективу дослідницької роботи.

Література:

1. Архангельский С. И., Михеев В. И., Машников С. А. О Моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента/ С. И. Архангельский, В. И. Михеев, С. А. Машников – М. : Знание, 1974. – 48 с.

2. Селезнева Н. А. Размышления о качестве образования: международный аспект/ Н. А. Селезнева// Высшее образование сегодня. – 2004. – №4. – С. 35-44.

3. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии/ В. В. Сериков – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

4. Сисоєва С. О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі/ С. О. Сисоєва// Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць/ За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 39–50.

5. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе/ И. С. Якиманская – М., 1996. – 96 с.

6. Мещанінов О. П. Основні ознаки та проблеми розвитку університетської освіти [Електронний ресурс]/ О. П. Мещанінов – Режим доступу: / http://www. nbuv. gov. ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2006_33/33-1. pdf. – Заголовок з екрану.

7. Новиков А. М. Труд и образование в постиндустриальном обществе [Электронный ресурс]/ А. М. Новиков – Режим доступа: http://www. anovikov. ru/artikle/trud_ob. htm. – Заголовок с экрана.

8. Грабовенко Н. В. Сучасні підходи до формування нової моделі освіти в Україні/ Н. В. Грабовенко// Наука і методика: Збірник науково-методичних праць/ Редкол. : Т. Д. Іщенко (гол. ред.) та ні. – К. : Аграрна освіта, 2009. – Вип. 18. – С. 8-10.

9. Балабанова Н. В. Суспільство знань та інновацій: шлях до майбутнього України/Н. В. Балабанова – К. : Арістей, 2005. – 104 с.

10. Боков Д. Ю. Роль высшего образования в адаптации личности к глобальному информационному обществу/ Д. Ю. Боков// Педагогическая инноватика: инновационное образование, инновационное мышление, инновации. Материалы Международной научно-практической конференции. Под ред. В. П. Делия. ИСЭПиМ, 25-26 марта 2010 г. – Балашиха, Изд-во «Де-По», 2010. – С. 46-50.

11. Концепція реформування і розвитку аграрної освіти та науки від 6 квітня 2011 р. № 279 – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www. minagro. gov. ua/page/?11046. – Заголовок з екрану.

12. Постанова Кабінету Міністрів України від 19. 09. 2007 р. № 1158 Про затвердження Державної цільової програм и розвитку українського села до 2015 року (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1390 (1390-2011-п) від 28. 12. 2011– [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon1. rada. gov. ua/laws/show/1158-2007-%D0%BF – Заголовок з екрану.

13. Стратегічні напрями розвитку сільського господарства України на період до 2020 року/ за ред. Ю. О. Лупенка, В. Я. Месель-Веселяка. – К. : ННЦ «ІАЕ», 2012. – 182 с.

УДК 811. 161. 2:001. 4:372. 8

О. Є. Гриджук

ЛІНГВІСТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТАМИ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕРМІНІВ- СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ ЛІСІВНИЦТВА ТА ДЕРЕВООБРОБКИ)

У статті розглядаються теоретичні аспекти ознайомлення студентів лісотехнічних спеціальностей зі структурно-семантичними особливостями термінологічних словосполучень лісівництва та деревообробки; здійснено їх семантичний аналіз; визначено структурні моделі; обґрунтовано доцільність їх вивчення у вищому технічному навчальному закладі.

Ключові слова: *терміносистема лісівництва, терміносистема деревообробки, термінологічні словосполучення, структурні моделі.*

В статье рассматриваются теоретические аспекты ознакомления студентов лесотехнических специальностей со структурно-семантическими особенностями терминологических словосочетаний лесоводства и деревообработки; осуществлен их семантический анализ; определены структурные модели; обоснована целесообразность их изучения в высшем техническом учебном заведении.

Ключевые слова: *терминологическая система лесоводства, терминологическая система деревообработки, терминологические словосочетания, структурные модели.*

The term phrases used to describe specific concepts in the field of forestry and wood processing are analyzed and their lexical-semantic groups are researched in the article. The derivative models of term phrases of forestry and woodworking are described, two-, three- and multicomponent compounds are differentiated in their composition. The necessity of studying combinations of terms phrases of forestry and woodworking technology in a technical high school is justified.

Keywords: *forestry terminology, woodworking technology terminology, term phrases, structural models.*

Постановка проблеми. У сучасних ринкових умовах вища школа має готувати висококваліфікованих фахівців, які не лише повинні демонструвати належні професійні якості у виробничих ситуаціях, а й загальний високий рівень знань в усному й писемному професійному мовленні, уміти грамотно, аргументовано та переконливо висловлюватися.

Мовні одиниці, що використовуються в професійному мовленні, різноманітні, тому важливим є набуття вмінь і навичок комунікативно виправданого використання мовних засобів, вироблення навичок професійної комунікації, зокрема здобуття термінологічної компетенції, що є складовою мовно-комунікативної компетентності. Саме формування професійної мовно-комунікативної компетентності студентів вищої школи перебуває у сфері пильної уваги з боку науковців – психологів, лінгвістів, методистів. У працях І. Зимньої, К. Климової, Л. Мамчур, О. Павленко, В. Русецького, О. Селіванової, Т. Симоненко та ін. опрацьовано поняття мовно-комунікативної компетентності щодо її формування у студентів вищих навчальних закладів. Проблему використання когнітивно-діяльнісного, професійно орієнтованого підходів до навчання української мови у вищих навчальних закладах розглянуто у працях О. Горошкіної, І. Дроздової, В. Загороднової, О. Кучерук, М. Пентилюк, Т. Симоненко). Процес навчання фахової української мови, у тому числі й української наукової термінології у вищих технічних навчальних закладах досліджували Г. Бондаренко, Л. Вікторова, О. Дженджеро, Н. Ляшук.

Однак, незважаючи на актуальність цього напрямку дослідження, у вітчизняній лінгводидактиці відсутні наукові праці, присвячені формуванню професійної мовно-комунікативної компетентності студентів лісотехнічного профілю підготовки. Не дослідженими є також аспекти, що стосуються мовознавчих умінь і навичок роботи студентів із термінами. Саме це й зумовило вибір теми дослідження.

Метою статті є аналіз термінологічних словосполучень, що використовуються на позначення спеціальних понять у галузі лісівництва та деревообробки, щодо їх лексико-семантичних груп, опис словотвірних моделей, обґрунтування доцільності формування лінгвістичних умінь студентів для поглибленого засвоєння професійної термінолексики.

Для розв'язання складних лінгводидактичних завдань формування мовно-комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів лісотехнічного профілю підготовки слід визначити специфічні риси термінологічного характеру навчального матеріалу. Уважаємо за потрібне подати і пояснити принципи утворення термінологічних сполук. Звернемо увагу на відповідні конструкції, що дають змогу опанувати студентами лісотехнічного профілю вищої школи правила створення і застосування цих термінологічних конструкцій у професійних текстах.

Аналіз останніх досліджень. У сучасних терміносистемах лісотехнічного профілю процес найменування спеціальних понять здійснюється шляхом використання як однослівних термінів (*во-*

© О. Є. Гриджук, 2014

дошар, прорість, пасинок, сортимент, шпонка, п'ята), так і термінів-словосполучень (*бук лісовий, сировина деревна, шпилькові породи, округла окоренкуватість*). «Ці номінативні одиниці утворюють певний прошарок структурованої лексики, що створюється й відтворюється в процесі комунікації, задовольняючи потреби в спеціальній номінації наукового пізнання» [1].

Терміни-словосполучення (ТС) використовуються для позначення усіх понятєвих категорій, зокрема, у межах терміносистеми лісівництва можна виокремити такі лексико-семантичні групи: рослини (*сосна звичайна, ялина колюча, ялівець китайський, чистець лісовий*); тварини (*кіт лісовий, олень благородний, лось звичайний*); птахи (*зозуля звичайна, вівчарик зелений, куріпка сіра, лелека білий*); комахи (*сосновий підкоровий клоп, струменистий заболонник, шишкова вогнівка*); гриби (*тополеві вусачі, справжній трутовик, соснова губка*); види лісів (*соснові ліси, липові ліси, березові ліси*); лісові угруповання / елементи лісу (*складний деревостан, ярус лісостану, тимчасові лісонасіннєві ділянки*); властивості порід (*твердолистяні породи, м'яколистяні породи*); структура деревини (*мікроскопічна структура деревини, кільцевосудинні породи, розсіяносудинні породи*); фізичні властивості деревини (*колір деревини, блиск деревини, текстура деревини*); механічні властивості деревини (*міцність деревини, еластична деформація, умовна межа пружності*); вади будови деревини (*відкриті сучки, подвійна серцевина, завилькуватість волокон, несправжнє ядро, смоляні кишені*); захворювання рослин (*шюте ялиці, борошниста роса, поперечний рак дуба, сосновий вертун*); процеси (*сівозміни в лісових розсадниках, сортиментація лісу, таксація лісу вибіркова*); способи і види рубок (*лісовідновлювальна рубка, суцільна рубка, рівномірно-поступові рубки, насіннєво-лісосічні рубки*); машини (*корчувальні машини, трелювальні трактори, сучкорізні машини, машини для звалювання лісу*); ґрунти та їх властивості (*сірі лісові ґрунти, торфово-болотні ґрунти, тепловий режим ґрунту*); заповідники, заказники, розсадники (*заказник Скит Манявський, Сколівський лісовий заказник*), документи (*мисливський квиток, лісовий кадастр, Лісовий кодекс України*) та ін.

Виклад основного матеріалу. У терміносистемі деревооброблення ТС позначають: групи матеріалів (*листяні пиломатеріали, шпилькові пиломатеріали, деревостружкові плити, абразивні матеріали*); технологічні процеси (*пресування деревини, гнуття деревини, лущення фанерного чурбака*); назви обладнання (*деревооброблювальний інструмент, верстат крайколичкувальний, лісопиляльна рама*); знаряддя (*бондарний фуганок, важільні кліщі для пакування пачок фанери, пилка лучкова*); елементи деталей (*контур увігнутий, крайка пиломатеріалу, личківка чорнова*); види з'єднань (*рамні шипи, коробкові шипи, коробкові з'єднання на шипи типу «ластівчин хвіст»*); вади обробки (*кратер на поверхні покриття, булька в лакофарбовому покритті, булька під личківкою виробу*); види пилопродукції (*брус двокантний, дошка чиста обрізна, обапіл дощатий*); оздоблення (*декоративний елемент, декоративна деревина*); найменування виробів (*крісло для відпочинку, кухонна шафа-стіл, ліжко двоярусне*) тощо.

Як зазначає Л. Гаращенко, «складений термін, як і будь-яка мовна одиниця, має свою схему побудови й конкретне лексичне наповнення» [1]. Компоненти терміносполук поєднуються різними видами підрядного зв'язку – узгодженням, керуванням та прилеганням. За структурною будовою серед аналізованих ТС виділяємо прості (двочленні) (*брусок напрямний, штучне лісовідновлення, напрям лісокористування, порозаповнення деревини*) та складні (три-, чотири- і багаточленні) утворення (*площа живлення дерева, брикетування м'яких відходів деревини, лісові культури на осушених землях, шкала вибагливості до ґрунту деревних порід*).

У простих ТС стрижневим компонентом переважно є іменник у формі називного відмінка однини (*масивна деревина, виробництво лісопильне, наперстянка великоквіткова, ширина лісосіки, ярусність лісостану*), рідше множини (*лісові ресурси, компоненти лісу, вади сушіння*).

Прості ТС утворені поєднанням двох повнозначних слів за такими структурними моделями:

1. «Прикметник + іменник» (або навпаки): *зубчасті шипи, гніздова фреза, лісова типологія, фонд лісосічний.* У таких ТС іменник виконує основну номінативну функцію, а прикметник конкретизує, уточнює, вказує на додаткові ознаки базового поняття, надаючи «терміну різні спеціалізовані значення» [3, с. 57], і, таким чином, формує значення словосполучення в цілому. Так, наприклад, термін *деревина* став основою для утворення ряду ТС, семантику яких визначаємо як найменування різних видів сировини: *деревина ділова* – «круглі і колоті лісоматеріали…» [5, с. 59-60], *деревина основна* – «сировина, яка служить для виготовлення круглих і колотих лісоматеріалів…» [5, с. 60], *деревина додаткова* – «частина деревної сировини…» [5, с. 60], *деревина модифікована* – «видозмінена натуральна деревина…» [5, с. 60]. Також ТС з компонентом деревина позначають її текстурні (*хвиляста деревина, візерункова деревина*) та технологічні властивості (*тверда деревина, м'яка деревина*).

Прикметник у ТС – найменуваннях рослин надає їм додаткової ознаки, указуючи на форму або розмір листка (*липа серцелиста, липа широколиста, липа дрібнолиста, щавель кучерявий*), його забарвлення (*липа темно-зелена, зозулинець плямистий*), кількість листків або пелюсток (*проліска дволиста, бобівник трилистий, журавлина чотирипелюсткова*), величину рослини або квітки (*барвінок малий, підмаренник середній, чистотіл великий, наперстянка великоцвітна*), колір квітки (*люпин білий, люпин*

жовтий, фіалка триколірна, розхідник пурпуровий), період цвітіння (*пшінка весняна, первоцвіт весняний, конвалія травнева*), територію поширення (*дуб скельний*, *яблуня лісова, калюжниця болотна, цмин піщаний*), походження виду (*горіх волоський, граб східний, підбілик альпійський, тополя італійська, тополя китайська, шипшина французька*), смакові властивості (*полин гіркий, жовтець їдкий, паслін солодко-гіркий, гірчак перцевий*), колір плоду (*шовковиця біла, шовковиця чорна, кизильник чорноплідний*).

У ТС, що позначають назви птахів, прикметник конкретизує семантику словосполучення, називаючи територію поширення (*дрізд гірський, кулик лісовий, кулик болотяний, орел степовий*), походження (*завирушка альпійська, соловейко південний*), зовнішні ознаки (*златка вузькотіла, сова вухата, горлиця кільчаста, синиця чубата*), розмір (*яструб великий, яструб малий, чирянка велика, чирянка мала*), забарвлення (*дрізд чорногрудий, дрізд білобровий, сова сіра, руда морфа, зелений дятел*).

В аналізованих терміносистемах зафіксовано терміносполуки, у яких один або обидва компоненти вжито у переносному значенні. Такі словосполучення Д. Лотте називає умовно розкладними та нерозкладними [3, с. 80-81]. Умовно розкладні сполучення слів характеризуються тим, що, по-перше, один із компонентів є терміном, а інший – загальновживаним словом, по-друге, чітко простежується часткова зміна семантики одного з компонентів. Наприклад, значення абстрактного іменника *втома* «зменшення міцності» [4, т. X, с. 515] лише частково простежується у складі ТС *втома деревини* «процес накопичення пошкоджень у результаті багаторазового навантаження, який призводить до руйнування деревини…» [5, с. 47]. У складі ТС іменник *вуаль* втрачає первинне значення «прозора тканина або сітка, закріплена на жіночому капелюшку…» [4, т. I, с. 778] (пор. : *вуаль покриття виробу* «порушення прозорості лакофарбового покриття виробу» [5, с. 47]). Подібну зміну значення спостерігаємо у ТС *зморшки на поверхні виробу* – «згортки личкувального або лакофарбового матеріалів на поверхні деталі…» [5, с. 87] (пор. : *зморшка* – «невелике довгасте заглиблення чи борозенка, складка…» [4, Т. III, с. 632]), *лапка шпилькова* – «зрізані молоді, покриті хвоєю пагони дерев шпилькових порід» [5, с. 120] (пор. : *лапка* – «зменш. -пестл. до лапа» [4, т. IV, с. 448]) та ін.

До синтаксично нерозкладних належать ТС типу *борошниста роса, пори сиві, крива стебнівка, металева кузька.* «У складі таких термінів нема частин, що були б термінами або технічними словами, які використовуються у прямому значенні. Унаслідок цього в них не може бути виділена термінологічна… частина… Найчастіше це відбувається тому, що при найменуванні нового технічного поняття змінене значення не окремих слів, а всього сполучення повністю» [3, с. 81]

«Основний принцип побудови складених найменувань – конкретизація опорного компонента» [1]. Спектр використання видового поняття для позначення додаткових характеристик базового компонента ТС доцільно проілюструвати на прикладі терміна *ліс*. Прикметник конкретизує значення терміна *ліс* за такими ознаками: призначенням (*захисні ліси, водоохоронні ліси, рекреаційні ліси*); типом лісу (*ялинові ліси, вербові ліси, в'язові ліси, грабові ліси*); місцем зростання (*гірські ліси, заплавні ліси, прируслові ліси, степові ліси*); життєвими формами (*вічнозелені ліси, листопадні ліси, світлохвойний ліс*); складом (*чисті ліси, змішані ліси*); у межах цієї групи використовуються ТС, у яких атрибутивний компонент є складним словом (*сосново-дубові ліси, буково-соснові ліси, липово-дубово-соснові ліси*); віком (*середньовіковий ліс, пристиглий ліс, перестиглий ліс*); структурою (*одноярусні ліси, двоярусні ліси, триярусні ліси, чотириярусні ліси*).

Похідний прикметник *лісовий* також часто застосовується для творення простих термінологічних словосполучень, конкретизуючи їх значення відповідно до власної семантики «який знаходиться в лісі, розташований у ньому» [4, т. IV, с. 524] (*лісові землі, лісовий кордон, лісова ділянка, лісовий розсадник*), «який водиться або росте в лісі» [4, т. IV, с. 524] (*лісова ламань, лісові культури, лісове угруповання*), «вкритий лісами» [4, т. IV, с. 524] (*лісовий масив, лісові смуги*), «стосується до лісівництва» [4, т. IV, с. 524] (*лісова селекція, лісова типологія, лісове господарство, лісові промисли*).

2. «Дієприкметник + іменник» (або навпаки). Така структурна модель виявляє меншу продуктивність у творенні термінів-словосполучень деревообробки: *в'яжучі речовини, заготовка клеєна, контур увігнутий, фанера личкована, фанера шліфована, шпон струганий* та ін.

Лісівничі ТС такого типу представлені лише окремими одиницями: *деревина подрібнена, деревина модифікована, пристигаючий деревостан, переважаюча порода, жовтець повзучий, лунарія оживаюча.*

3. «Іменник + іменник в Род. відм. одн.»: *вік насадження, збіг стовбура, напрямок лісосіки, класифікація рубок, клеймування дерев, ненаселеність ґрунту, оциліндрування колоди, кривизна стовбура* та ін.

Продуктивність цієї словотвірної моделі простежується у творенні терміносполук, у яких термін *деревина* не є стрижневим компонентом, таким чином, наведені нижче ТС характеризують ознаки деревини за різними властивостями, зокрема: особливості будови (*макроструктура деревини, будова деревини*), вади (*пожолобленість деревини, завилькуватість деревини, гниття деревини, побуріння деревини*), властивості (*якість деревини, біостійкість деревини, люмінесценція деревини, пластичність деревини*), процес обробки (*тиснення деревини, довбання деревини, просочування деревини, ґрунтування деревини, консервування деревини*).

4. «Іменник + іменник в Оруд. відм. одн.»: *посадка з зазором, гнучкість за об'ємом, гнучкість за продуктом, замок з засувкою, замок з клямкою* (така структурна модель використовується лише для ТС деревооброблення).

У терміні *посадка з натягом* об'єднано два технологічні процеси, що відбуваються одночасно: «посадка, яка характерна тим, що спряжені деталі нерухомі і між ними в спряженні є гарантований натяг…» [5, с. 188]. Для творення ТС *пузир під личківкою* як стрижневий компонент використано термін, утворений шляхом переосмислення семантики загальновживаного слова (пор. : пузир – «кулька, наповнена повітрям або газом, що виникає в рідині або рідкій масі чого-небудь» [4, т. VIII, с. 386] і «*пузир під личківкою* – місцеве відшарування личківки, яке призводить до роздуття поверхні виробу…» [5, с. 201]. «У таких поєднаннях визначальна частина супроводжується прийменником, що підкреслює разом із закінченням характер відношень між частинами, яку визначають і яка визначає» [3, с. 83].

Трикомпонентні ТС часто утворюються шляхом ускладнення двокомпонентного ТС (наприклад, *сосновий пильщик → звичайний сосновий пильщик, рудий сосновий пильщик, жовтуватий сосновий пильщик; штучне лісовідновлення → штучне лісовідновлення дуба, штучне лісовідновлення бука, штучне лісовідновлення модрини*). Значно рідше просте термінологічне словосполучення доповнюється новим стрижневим компонентом, утворюючи таким чином складне ТС (*щити з рейковим заповненням, щити зі стільниковим заповненням, щити зі стружковим заповненням*).

Серед трикомпонентних ТС виділяємо такі структурні моделі: 1) прикметник + прикметник + іменник (*ґрунтозахисні лісові смуги, дубовий похідний шовкопряд, сірий довговусий вусач, головна деревна порода, паркет художній щитовий*); 2) прикметник + іменник + іменник (*вікова структура лісу, кореневa система дерева, просвіт пиляльної рамки, смугастий рисунок текстури*); 3) іменник + прикметник + іменник (*густота лісових культур, ліси державного значення, конструкція лісових смуг, оциліндрування фанерного чурбака, поштучний розкрій деревини*); 4) іменник + іменник + іменник (*кругообіг вологи в лісі, спектр освітлення в лісі, структура лісів за віком, теплота згорання деревини, машини для очищування лісосік*).

Чотирикомпонентні терміни-словосполучення утворюються від трикомпонентних ТС (*складання виробів з деревини → складання виробів з деревини безшурупове, складання виробів з деревини конвеєрне, складання виробів з деревини стапельне, складання виробів з деревини у ваймах* та ін.).

Ще одним способом творення чотирикомпонентних терміносполук є поєднання двох простих ТС у складному (*лісові культури + намет лісу → лісові культури під наметом лісу, лісогосподарські методи + захист лісу → лісогосподарські методи захисту лісу, плита деревостружкова + мала товщина → плита деревостружкова малої товщини* та ін.).

В окремих випадках чотирикомпонентні ТС утворюються додаванням трикомпонентного ТС до однослівного терміна (*тиснення + імітація пор деревини → тиснення з імітацією пор деревини, старіння + лакофарбове покриття деревини → старіння лакофарбового покриття деревини, регулювання + чисельність дикої фауни → регулювання чисельності дикої фауни*).

Загалом зафіксовано такі структурні моделі складних чотирикомпонентних термінів-словосполучень: 1) прикметник + прикметник + прикметник + іменник (*бура крупнопризматична деструктивна гниль, прямі косокутні коробкові з'єднання, деревні композиційні неорганічні матеріали*); 2) прикметник + іменник + прикметник + іменник (*лісові культури цільового призначення, природне відновлення корінних лісостанів, профільна поверхня гнуто-клеєної заготовки, шипорізний верстат для зубчастих шипів*); 3) прикметник + іменник + іменник + іменник (*прозоре опорядження виробів з деревини, основні параметри шорсткості поверхні, імітаційне опорядження виробів з деревини, типові випробування зразків для сертифікації*); 4) іменник + прикметник + іменник + іменник (*ліси зеленої зони міста, сипучість м'яких відходів деревини, межа довготривалого опору деревини, лущення фанерного чурбака у півдерева*); 5) іменник + іменник + прикметник + іменник (*зона впливу лісових смуг, обробіток ґрунту під лісові культури, шкала вітростійкості деревних порід, опорядження деревини з відкритими порами*); 6) іменник + числівник + прикметник + іменник (*ручка з одним кріпильним елементом, ручка з двома кріпильними елементами, ручка з трьома кріпильними елементами*); 7) іменник + іменник + іменник + іменник (*методи обліку самосіву та підросту, витримка заготовок з деревини після тиснення, верстат для плющення і формування зубів, відходи деревини виробничого споживання*).

П'ятикомпонентні терміносполуки є рідко використовуваними найменуваннями понять лісівництва (*методи визначення світлолюбності деревних порід, оцінка лісів в умовах ринкової економіки, переведення лісових культур у лісо вкриту площу, полезахисні лісові смуги на богарних землях*); у терміносистемі деревообробки це переважно назви спеціальних верстатів (*верстат фрезерно-копіювальний з верхнім розташуванням шпинделя, верстат фрезерний одношпиндельний з шипорізною кареткою, верстат свердлильний присадний багатошпиндельний горизонтально-вертикальний*).

ТС з більшою кількістю компонентів використовуються у термінологічній системі лісівництва для найменування лісовідновних процесів (*природне насіннєве відновлення бука під наметом лісостанів,*

природне насіннєве відновлення дуба під наметом лісостанів, природне насіннєве відновлення смереки під наметом лісостанів).

Багато термінів є вузловими, тобто вони входять терміноелементами до складу багатьох складних термінів [3, с. 16], зокрема це терміни *рубка (рубки), деревостан, порода, деревина, лісосіка* тощо. Такі найменування виявляють значну продуктивність для творення як двокомпонентних, так і багатокомпонентних ТС. Розмаїття видів і способів рубок призвело до утворення великої кількості похідних ТС, переважно двокомпонентних: *категорія рубок, система рубок, способи рубок, види рубок, рубки догляду, санітарні рубки, спеціальні рубки, вибіркова рубка, поступова рубка, суцільна рубка, вибіркова рубка.*

Часто компонентом простого ТС є прізвище лісничого або вченого, який запропонував певний спосіб вирубування дерев (*рубки Ебергарда, рубки Корнаковського, рубки Філіпа*). Аналогічні процеси спостерігаємо й у складних термінах-словосполученнях (*каймові рубки Вагнера, вузькострічкові рубки Каутца, вибірково-лісосічні рубки Лейбундгута.* Трикомпонентні ТС з терміном *рубки* є нечисленними: *рубка формування ландшафту, рубка проміжного користування, рубки головного користування, рубки догляду за лісом.* Чотири- та багатокомпонентні ТС використовуються для конкретизації специфіки застосування певного виду рубки в різних типах лісів (*групово-вибіркові рубки Бузулуцького бору, рубки догляду в насадженнях м'яколистяних порід, рубки догляду в букових лісах, рубки догляду в дубових насадженнях, рубки догляду в соснових насадженнях*).

Від терміна *деревостан* утворено прості ТС (*природній деревостан, штучний деревостан, чистий деревостан, змішаний деревостан, корінний деревостан, паростевий деревостан, тип деревостану*), складні ТС здебільшого є трикомпонентними (*деревостан насінного походження, деревостан вегетативного походження, природне відновлення деревостану*).

Термін *порода* став основою для формування двокомпонентних ТС (*листяні породи, хвойні породи, порода другорядна, порода панівна, порода підгінна*), серед складних ТС з компонентом порода переважають трикомпонентні (*панівна деревна порода, дуже тверда порода*) та чотирикомпонентні (*зміна головних лісоутворюючих порід*).

Терміни-словосполучення з компонентом *лісосіка* з меншою продуктивністю використовуються для найменування спеціальних лісівничих понять: це прості (*розрахункова лісосіка, напрямок лісосіки, примикання лісосік*) та складні ТС (*лісосіки суцільних рубок, лісосіки несуцільних рубок, кулісне прилягання лісосік*).

Висновки. Загалом спосіб найменування спеціальних понять у галузі лісівництва та деревообробки словосполученнями різних типів має високий ступінь продуктивності, активно використовуються як прості, так і складні ТС, більшість яких характеризуються прозорою мотивацією. Серед простих терміносполук переважають атрибутивно-номінативні та номінативно-номінативні словосполучення. Двокомпонентні ТС виконують функцію базисних структур для побудови багатокомпонентних термінів-словосполучень.

Вивчення студентами лісотехнічних спеціальностей термінологічних сполук у лінгвістичному аспекті вважаємо доцільним із кількох причин: по-перше, розуміння їх номінативної функції, по-друге, уміння визначати обсяг позначуваного поняття, по-третє, розуміння того, що конкретизація семантики відбувається завдяки використанню залежних слів, по-четверте, з'ясування місця ТС у фаховій терміносистемі.

Вивчення термінологічних словосполучень у функційно-семантичному аспекті поглибить розуміння студентами формальних ознак ТС кожного типу, що, своєю чергою, вплине на засвоєння їх змісту.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в створенні системи вправ, спрямованих на роботу зі словниками, тренувальних, творчих та комунікативних завдань, а також вправ для спостереження й аналізу мовних одиниць у зв'язному науковому тексті для ефективного засвоєння спеціальних терміносполук студентами – майбутніми фахівцями лісотехнічних спеціальностей.

Література:

1. Гаращенко Л. Аналітичні терміни загальнотехнічної галузі [Електронний ресурс] / Лілія Гаращенко // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка» : Серія «Проблеми української термінології». – 2012. – № 733. – С. 96-100. – Режим доступу до докум. : http://tc. terminology. lp. edu. ua/TK_Wisnyk733/TK_ wisnyk733_3_harashchenko. htm.

2. Головин Б. И. Лингвистические основы учения о терминах / Б. И. Головин, Р. Ю. Кобрин. – М. : Вышая школа, 1982. – 311 с.

3. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики / Д. С. Лотте. – М. : АН СССР, 1961. – 158 с.

4. Словник української мови : в 11 т. – К., 1970 – 1980. – Т. IV. – 840 с.

5. Тлумачний словник з деревооброблення / [Б. Прокопович, І. Войтович, С. Гайда, Б. Кшивецький]. – Львів : Рейсмус-Поліграф, 2002. – 280 с.

6. Українська енциклопедія лісівництва : в 2 т. / [під ред. С. А. Генсірука]. – Львів : НВФ «Українські технології», 1999. – Т. 1. – 464 с.

7. Українська енциклопедія лісівництва : в 2 т. / [під ред. С. А. Генсірука]. – Львів : НВФ «Українські технології», 2007. – Т. 2. – 422 с.

УДК 159.9:504

І. В. Гушук, А. Є. Нижник, М. А. Шугай

ВПЛИВ ЕКОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена вивченню критеріїв психічного здоров'я, ролі психологічної стійкості та впливу стресу на психічне здоров'я особистості. Розкриває екологічну складову психічного здоров'я, вплив екологічної катастрофи та екологічної кризи на психічне здоров'я особистості. Висвітлює роль та значення екологічної психології у роботі з наслідками аварії на ЧАЕС.

Ключові слова: *психічне здоров'я, екологічний простір, екологічна катастрофа, екологічна криза, екологічна психологія, аварія на ЧАЕС, «синдром чорнобильця».*

Статья посвящена изучению критериев психического здоровья, роли психологической устойчивости и влияние стресса на психическое здоровье личности. Раскрывает экологическую составляющую психического здоровья, влияние экологической катастрофы и экологического кризиса на психическое здоровье личности. Освещает роль и значение экологической психологии в работе с последствиями аварии на ЧАЭС.

Ключевые слова: *психическое здоровье, экологическое пространство, экологическая катастрофа, экологический кризис, экологическая психология, авария на ЧАЭС, «синдром чернобыльца».*

This article is devoted to the study of mental health criteria, the role of psychological resilience and the impact of stress on the mental health of the individual. Reveals the environmental dimension of mental health impact of environmental disasters and environmental crisis on the mental health of the individual. Highlights the role and importance of environmental psychology in dealing with the consequences of the Chernobyl accident.

Keywords: *mental health, environmental space, ecological disaster, ecological crisis, ecological psychology, the accident at Chernobyl, «Chornobyl syndrome».*

Постановка проблеми. Людина є частиною природи. Споконвіку людство цікавило питання впливу на долю, життя і здоров'я непізнаних сил Всесвіту та Землі. Це питання актуальне й нині.

Серед численних проявів взаємодії людини з довкіллям зазвичай найбільшої уваги приділяється двом аспектам: це вплив навколишнього середовища на людину, на її здоров'я, у т. ч. і психічне. Другий аспект: це вплив людини на навколишнє середовище – усвідомлення та осмислення цього антропогенного впливу.

Незважаючи на численні наукові дослідження щодо цих питань, дотепер немає цілісної, систематизованої позиції вчених щодо вказаної проблеми як на індивідуальному, так і популяційному рівні. Цією статтею ми маємо за мету започаткувати цикл досліджень, які будуть спрямовані на систематизацію наявних наукових розвідок і з цих, безперечно, актуальних проблем.

Сучасна наука свідчить, що здоров'я людини є складним феноменом, який визначається комплексом біологічних (спадкових і набутих) і соціальних чинників та має розглядатися, в першу чергу, як філософська, соціальна, біологічна, медична та економічна категорії, що характеризується його рівновагою з навколишнім середовищем і відсутністю будь-яких хворобливих змін та станів. У зв'язку з цим досі серед науковців немає однозначного трактування поняття «здоров'я». У нашій роботі ми будемо посилатися на визначення ВООЗ: «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад» і зупинимося на визначеннях духовного благополуччя та психічного здоров'я в контексті екологічних чинників.

У нас час невпинне зростання ступеня візуального та інформаційного навантаження, несприятливе суспільно-економічне становище, а також деструктивна за своїм змістом для різноманітних чинників епохи соціальних змін, що мають місце, справляють виражений негативний вплив на провідні показники функціонального стану і адаптаційних ресурсів організму, стан соматичного і психічного здоров'я людини. Дані численних наукових досліджень доводять, що лише впродовж двох останніх десятиліть рівень поширення психічних захворювань різного генезу у світі збільшився майже в 30 разів [13]. Однак домінуюче становище у структурі патологічних змін, які відбуваються у стані психічного здоров'я, займають психічні зрушення донозологічного змісту, що являють собою низку проміжних між нормою та патологією якісно різних за своєю природою психопатологічних і психоневрологічних феноменів, відзначаються наявністю ознак виснаження та зриву адаптаційно-компенсаторних механізмів, призводять до формування різноманітних проявів соціальної та психічної дезадаптації.

Мета статті – теоретично дослідити вплив екологічних чинників на психічне здоров'я особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При аналізі наукових інформаційних джерел видно, що в останні десятиліття значно збільшилася тривога як серед наукових кіл, так і серед населення щодо

© І. В. Гушук, А. Є. Нижник, М. А. Шугай, 2014

зростаючого негативного (шкідливого) впливу множини чинників довкілля на стан здоров'я людини [2]. Також відбуваються швидкі зміни в картині психічного здоров'я людини. Тож перейдемо до більш детального аналізу вказаного поняття.

На сьогодні психічне здоров'я особистості розглядається як стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів та забезпечує адекватну до умов дійсності регуляцію поведінки і діяльності, забезпечуючи, таким чином, взаємодію біологічного, психологічного та соціального рівнів.

Як відомо, психічне здоров'я це не тільки відсутність психічних порушень, а й внутрішній особистісний ресурс, завдяки якому людина переживає у своєму житті різні стресові ситуації.

До критеріїв психічного здоров'я, визначених ВООЗ, належать [13]:

– усвідомлення та відчуття безперервності, постійності та ідентичності свого фізичного та психічного «Я»;

– відчуття постійності та ідентичності переживань в однотипних ситуаціях;

– критичність до себе та своєї власної психічної діяльності і її результатів;

– відповідність психічних реакцій (адекватність) силі та частоті впливів середовища, соціальним обставинам та ситуаціям;

– здатність самокерування поведінкою відповідно до соціальних норм, правил, законів;

– здатність планувати власну життєдіяльність та реалізовувати заплановане;

– здатність змінювати спосіб поведінки залежно від зміни життєвих ситуацій та обставин.

Особливої уваги серед вищезазначених критеріїв психічного здоров'я заслуговує критерій психічної рівноваги. Вона є необхідною для соціальної адаптації особистості, для збереження психологічної стійкості та при переживанні стресу.

До складових психологічної стійкості належать: здатність до особистісного зростання з можливістю розв'язання внутрішньо-особистісних конфліктів (ціннісних, мотиваційних, рольових); відносна (неабсолютна) стабільність емоційного стану; розвинене вольове регулювання.

Також серед чинників впливу на психічне здоров'я важливо виділити найбільш узагальнений, до якого належить стрес. Патогенез екологічно зумовлених психічних розладів обґрунтовано пов'язують з концепцією стресу Г. Сельє, введеної в медицину і у фізіологію в 30-х роках XX століття, яка розглядає стрес як неспецифічну реакцію людського організму, що виникає у відповідь на підвищені вимоги середовища, так званий «адаптаційний синдром».

Існує неодностайність у визначенні поняття «стресу», яка викликана тим, що наявні поняття (стрес – це широке коло станів людини, що виникають у відповідь на різноманітні екстремальні впливи, або стрес – це емоційний стан організму, що виникає у напружених обставинах) не охоплюють всього розмаїття як причин, так і наслідків стресу. Взагалі, стрес визначають як комплекс фізичних, біофізичних і ментальних реакцій людини на стимули або стресори навколишнього середовища. За теорією Кокса і Маккея (Cox, Mackay) [16], стрес можна розглядати як частину комплексної системи взаємодії людини та навколишнього середовища.

У результаті аналізу сучасних уявлень про стрес можна виділити такі положення:

1) стрес розвивається внаслідок певної взаємодії між людиною та навколишнім середовищем;

2) стрес розглядається як індивідуальний феномен;

3) існують значні індивідуальні відмінності не тільки в переживаннях стресу, але й у відповідних реакціях організму на стрес.

Наслідком тривалої дії стресора може бути дезінтеграція психічної цілісності людини, на фоні чого розвиваються різноманітні психосоматичні захворювання, психоневрози, психози.

На сьогодні більшість психологів вважають, що душевне здоров'я людини залежить не стільки від подій, що відбуваються в її житті (навіть найсприятливіших), скільки від її реакції на них. Тож стійкість у подоланні труднощів, збереження віри в себе, упевненості в собі, своїх можливостях, досконалість психічного саморегулювання, постійний досить високий рівень настрою − це невід'ємні складові психічного здоров'я.

Варто також зазначити, що на стан психічного здоров'я окремих верств населення і суспільства загалом негативно впливають багато макросоціальних та макроекономічних чинників. Психічне здоров'я підривається багатьма чинниками наукового прогресу, глобалізації, інформатизації, матеріалізації, політичного й соціально-економічного характеру тощо.

Виклад основного матеріалу. Детальніше ми зупинимося на вивченні екологічної складової психічного здоров'я особистості. Невід'ємною складовою здорової особистості є сформована екологічна свідомість – це вищий рівень психічного відображення природного, штучного, соціального середовища та свого внутрішнього світу; рефлексія місця та ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція цього відображення.

Від народження до смерті людина перебуває у певному екологічному просторі, який певним чином впливає на неї, але й сама людина формує цей простір, будує його або, навпаки, руйнує. Від того, як людина сприйматиме цей простір, як побудує свої стосунки з ним, залежатиме її психологічний стан. Адже відомо, що невдало побудований екологічний простір (наприклад, тісна або темна кімната з затхлим повітрям, невдало підібрані кольори жилого або робочого приміщень) негативно впливає на психічний стан людини. З іншого боку, сьогодні активно вдаються до психотерапевтичних інтервенцій, зокрема таких як терапія мистецтвом, природотерапія, аромотерапія, які широко використовують екологічні чинники (як штучні, так і природні) для лікування психічних захворювань, депресивних станів та загального поліпшення настрою і працездатності людини [14].

Проте найбільш деструктивний вплив на екологічну свідомість мають екологічні катастрофи та екологічні кризи. Важливо зазначити, що ще з початку зародження людства і дотепер людина піддавалася впливу чинників навколишнього середовища, таких як землетруси, урагани, пожежі, потопи, сонячні затемнення, епідемії, техногенні катастрофи, атомна зброя, війни тощо. Проте на сьогодні їх вплив значно посилився та урізноманітнився.

Несподівані лиха (саме таке визначення дається катастрофам у довідковій літературі) мають найрізноманітнішу природу, це аномальне явище характеризується, перш за все, наявністю двох ознак: невисокою ймовірністю кожного конкретного випадку та особливою складністю наслідків. Варто також зазначити, що оскільки будь-яка катастрофа відбувається у певному середовищі, вона буде за своїм статусом екологічною катастрофою.

За винятком тих стихійних лих, що обходять стороною освоєні людиною території, катастрофи викликають тотальне потрясіння життєвих основ окремих категорій населення та суспільства в цілому. Окрім загибелі людей, вони призводять до зміни звичного укладу життя (така зміна може бути миттєвою або порівняно пролонгованою у часі), фізичні пошкодження, масові стреси, зростання девіантної поведінки.

Мобілізація зусиль та ресурсів для ліквідації наслідків катастрофи не проходить безслідно і для тих, хто не був у епіцентрі подій. Наслідки найбільш значних катастроф (наприклад, Чорнобильської) відчуваються далеко за межами регіону, у якому відбулася катастрофа.

Екологічна катастрофа – це гостра форма екологічної патології, що має важкі соціальні та екологічні наслідки [8]. За рівнем соціальності, тобто за рівнем впливу соціального чинника, що призвів до екологічної катастрофи, А. Пригожин виділяє такі типи катастроф: природні, екологічні або соціоприродні, технічні, соціальні [12].

Екологічна криза – це загрозливий для ідентичності системи чи об'єкта процес, що протікає в екосистемі. Екологічна криза антропогенного походження – це такий стан екосистеми, коли її характерні ознаки зміщені під впливом людського чинника до межі, поза якою виникає загроза втрати ідентичності такої системи [там само].

В. Крисаченко пропонує розрізняти типи екологічних криз за такими критеріями: за чинником (рушієм), об'єктною визначеністю, ієрархічним статусом та за здійснюваним ефектом [5].

Екологічна криза може впливати на людину двома шляхами – прямим та опосередкованим. Так, коли життєдіяльність людини протікає у екосистемі, яка є джерелом її існування, і ця екосистема зазнає кризи, то виникає загроза існуванню і самої людини.

Але в сучасному суспільстві життєдіяльність людини протікає головним чином у штучному або штучно-природному середовищі. У цьому випадку екологічні кризи впливають на людину опосередковано, здебільшого вони стають негативним психологічним чинником середовища або мають віддалені наслідки.

При цьому варто зазначити, що в сучасному суспільстві в умовах пережитих змін у значної частини населення проявляється такий психологічний феномен, як криза ідентичності. Це поняття означає втрату почуття самого себе, неможливість (або утрудненість) пристосування до власної ролі у зміненому суспільстві.

Криза ідентичності в наших сьогоднішніх соціальних умовах визначається розривом між вимогами змінних суспільних і економічних відносин і ригідністю особистісних настанов, стереотипів поведінки. У ході досліджень визначаються чотири варіанти кризи ідентичності: аномічну (пасивний відхід у себе від труднощів – 40%); дисоціальну (активізація агресії, руйнівного стилю поведінки, нетерпимості – 12%); негативістську або пасивно-агресивну (прихована, завуальована агресія, ортодоксальність і ригідність мислення – 27%); магічну (вихід у світ містики, ірраціонального – 21%) [10; 11].

Тож на сьогодні дуже гостро постало питання: «Як середовище, що зазнало принципових змін під впливом науково-технічної революції, впливає на психіку людини?». З іншого боку, постає не менш значуще питання: «Як людина повинна будувати свої стосунки з навколишнім середовищем, щоб не завдати йому непоправних збитків, які, своєю чергою, завдадуть шкоди людству?». На ці, а також інші подібні питання повинна відповісти наука, яка набула особливої гостроти та актуальності у постчорнобильську епоху − екологічна психологія.

Екологічна психологія – це наука про психологічні аспекти взаємовідносин людини та навколишнього середовища (природного, штучного, соціального, культурного), яке органічно включене у життєдіяльність людини і слугує важливим чинником регуляції її поведінки та соціальної взаємодії [8].

Розглядаючи вплив радіації на психічне здоров'я особистості, важливо розуміти, що пряму дію радіації на психічний стан людини виміряти досить складно, крім того, лише високі дози випромінювання можуть значно вплинути на психічний стан людини. Так, у перші години ліквідації аварії на ЧАЕС у людей, що отримали дозу 50 Бер, простежувалося нервове збудження, страх, а потім – депресія. Вивчення розумового розвитку в дітей, які зазнали внутрішньоутробного опромінення внаслідок аварії на ЧАЕС, показало, що інтелектуальний індекс нижче 70 визначається у майже 6% дітей з уражених районів та у 2% дітей з контрольних, не уражених районів [3].

Проте патогенну дію на психічне здоров'я екологічного неблагополуччя досліджено в ході транскультуральних досліджень, при обстеженні населення в екологічно несприятливих регіонах, в екстремальних ситуаціях, у районах природних і техногенних катастроф. У зазначених умовах визначається також [4] зростання числа психосоматозів (соматичних захворювань і органічних, функціональних розладів, у розвитку яких велике значення мають негативні психологічні чинники або дистрес). Патологія, що виникає при екологічному неблагополуччі, має особливості [там само]: поєднання, синергізм низки чинників (у тому числі умовно патогенних); їх соматотропізм і, як наслідок цього, співіснування психічних, соматичних і неврологічних змін; спряженість екзогенних і психогенних реакцій, індивідуальної та популяційного; сенсибілізація, особлива вразливість відносно нових, навіть ординарних, у тому числі екологічних впливів.

Натомість значно більшою була опосередкована дія радіації не лише на окремих людей, а й на суспільство в цілому. Так, у людей, що проживали на територіях, що були забруднені радіоактивними викидами, життя раптово переструктурувалося: вони втратили не тільки здоров'я, але й середовище свого існування, роботу, дружні, а часто й сімейні, зв'язки, а разом з цим – впевненість у завтрашньому дні.

У таких випадках вченими простежуються специфічні психологічні явища на постчорнобильському просторі. До цих явищ у першу чергу можна зарахувати так званий «синдром чорнобильця» [8; 15], до якого належать: рентні настанови; позиція «жертви»; відчуття втраченого здоров'я; «симптом евакуації»; «симптом винятковості», відчуття «втраченого майбутнього»; симптом безпорадності.

Проте, розглядаючи екологічні чинники, що впливають на психічне здоров'я людини, передусім нам треба звузити поняття навколишнього середовища до визначення «середовище життєдіяльності людини» − сукупність об'єктів, явищ і чинників навколишнього середовища (природного і штучно створеного), що безпосередньо оточують людину і визначають умови її проживання, харчування, праці, відпочинку, навчання, виховання тощо. А також розуміння під чинниками середовища життєдіяльності будь-які біологічні (вірусні, пріонні, бактеріальні, паразитарні, генетично-модифіковані організми, продукти біотехнології тощо), хімічні (органічні й неорганічні, природні та синтетичні), фізичні (шум, вібрація, ультразвук, інфразвук, теплове, іонізуюче, неіонізуюче та інші види випромінювання), соціальні (харчування, водопостачання, умови побуту, праці, відпочинку, навчання, виховання тощо) та інші чинники, що впливають або можуть впливати на здоров'я людини чи на здоров'я майбутніх поколінь [1].

Серед найпоширеніших чинників середовища життєдіяльності людини, які негативно впливають чи можуть шкідливо впливати на життя і здоров'я, найбільш обговорюються в соціумі, це забруднення атмосферного повітря, що викликає онкологічні та хронічні захворювання верхніх дихальних шляхів, алергії; розширення озонової діри, що збільшує ризик виникнення раку шкіри; забруднення питної води, що веде до виникнення епідемій та хімічних отруєнь; забруднення поверхневих водойм; забруднення ґрунту відходами (твердими та рідкими, побутовими та промисловими); забруднення харчових продуктів (викликає алергії, масові отруєння та епідемії); використання ГМО; вплив неіонізуючого випромінювання, в т. ч. електромагнітного (комп'ютерна техніка, мобільні телефони, базові станції тощо); сонячна активність та магнітні бурі тощо. Множинність та особливість всіх вищезазначених чинників варто враховувати в контексті вивчення деструктивних впливів на психічне здоров'я особистості, формування превентивних заходів та інтервенцій при роботі з порушенням психічного здоров'я.

Висновки. Отже, в результаті теоретичного аналізу впливу екологічних чинників на психічне здоров'я особистості нами було розглянуто критерії психічного здоров'я, зокрема критерій психічної рівноваги, досліджено роль психологічної стійкості та вплив стресу на психічне здоров'я особистості. Вивчено екологічну складову психічного здоров'я, зокрема вплив екологічного простору на психічний стан індивіда; розкрито поняття, типи та особливості впливу екологічної катастрофи та екологічної кризи на психічне здоров'я особистості; розглянуто роль кризи ідентичності внаслідок соціального впливу на психологічне здоров'я особистості. Обґрунтовано роль екологічної психології у роботі з наслідками аварії на ЧАЕС, розкрито пряму та опосередковану дію радіації на психічний стан людини, особливості патології внаслідок екологічного неблагополуччя, подано характеристику «синдрому чорнобильця». Виділено основні чинники середовища життєдіяльності людини, які негативно впливають на її життя і здоров'я.

Література:

1. Гущук І. В. Оцінка медико-екологічних ризиків при впровадженні державної системи соціально-гігієнічного моніторингу / І. В. Гущук, Д. Д. Зербіно // Матеріали науково-практичної конференції «ДОВКІЛЛЯ І ЗДОРОВ`Я» 27-28 квітня 2012 року. – Тернопіль, 2012. – С. 109–110.

2. Зербіно Д. Д. Экологическая патология: проблемы превентивной медицины. Концепция первичной профілактики / Д. Д. Зербіно // Мистецтво лікування. – 2010. – № 1. – С. 10–12.

3. Козлова І. А. Внутрішньоутробне пошкодження головного мозку (наслідок Чорнобильської катастрофи) / І. А. Козлова, А. А. Пухівська, В. Ю. Рябухін // Матеріали XII з'їзду психіатрів Росії. – М. : Знание, 1995. – С. 151–152.

4. Краснов В. М. Екологічна психіатрія: методологія, предмет дослідження і найближчі практичні завдання // Матеріали XII з'їзд психіатрів Росії. – М. : Знание, 1995. – С. 158–160.

5. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика : навч. посібник / В. С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 349 с.

6. Лебединський М. С. Введение в медицинскую психологію / М. С. Лебединский, В. Н. Мясищев. – СПб. : Русь, 1966. – 358 с.

7. Логановський К. М. Психічні розлади при дії іонізуючого випромінювання внаслідок Чорнобильської катастрофи : автореф. дис. на здобуття док. мед. наук: спец: 03.00.01 «Радіобіологія», 14.01.16 «Психіатрія» / К. М. Логановський. – К., 2002. – 52 с.

8. Льовочкіна А. М. Екологічна психологія у постчорнобильську епоху : навч. посібник. – К. : Свічадо, 2003 – С. 142–148.

9. Петраков Б. Д. Основні закономірності поширеності психічних хвороб в сучасному світі і в Російській Федерації // Матеріали XII з'їзд психіатрів Росії. – М. : Знание, 1995. – С. 98–99.

10. Положій Б. С. Психічне здоров'я як відображення соціального стану суспільства / Б. С. Положій // Обозрение психиатрии и мед. психологии. – 1993. – № 4. – С. 6–11.

11. Положій Б. С. Культуральні аспекти психічного здоров'я населення Росії // Матеріали XII з'їзду психіатрів Росії. – М. : Знание, 1995. – С. 102–103.

12. Пригожин А. И. Социодинамика катастроф / А. И. Пригожин // Социологические исследования. – 1989. – № 3. – С. 35–45.

13. Устінов О. В. Психічне здоров'я як складова національної безпеки [Електронниц ресурс] / О. В. Устінов // Український медичний часопис. – I/II 2013 – № 1 (93). – Режим доступу до статті : http://www.umj.com.ua/article/52851/psixichne-zdorov-ya-yak-skladova-nacionalnoi-bezpeki.

14. Хохлов Л. К. Психическое здоровье населения и современные экологические, социокультуральные влияния / Л. К. Хохлов, А. А.Шипов, В. И. Горохов / Педагогический Вестник. – 1997. – № 4. – С. 14–18.

15. Яковенко С. І. Психологія людини за умов радіоекологічного лиха / С. І. Яковенко. – К. : Чорнобильінтернінформ, 1996. – 114 с.

16. Cox, T., and MACKAY, C. J, A transactional approach to occupational stress New York. 1981, – Pp. 39–53.

УДК: 159.953.3

Т. А. Довгалюк

ДО ПРОБЛЕМ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТАПАМ'ЯТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз поняття ефективності метапам'яті, визначено та узагальнено низку основних проблем, що стосуються її ефективного функціонування, а саме: динамічності та ситуативності метапам'яті, взаємовідношення метапам'яттєвого моніторингу та метапам'яттєвого контролю, значення метапам'яттєвих знань, самоефективності пам'яті, досвіду та навчання у ефективності метапам'яті, перенесення досліджень з експериментальної площини в умови академічної діяльності.

Ключові слова: *Ефективність метапам'яті, моніторинг, контроль, метапам'яттєві знання, самоефективність пам'яті.*

В статье проведен теоретический анализ понятия эффективности метапамяти, определены и обобщены ряд основных проблем, касающихся ее эффективного функционирования, а именно: динамичности и ситуативности метапамяти, взаимоотношения мониторинга и контроля памяти, значение знаний метапамяти, самоэффективности памяти, опыта и обучения в эффективности метапамяти, перенос исследований по экспериментальной плоскости в условия академической деятельности.

Ключевые слова: *Эффективность метапамяти, мониторинг, контроль, знания метапамяти, самоэффективность памяти.*

In this paper the theoretical analysis of the concept of metamemory efficiency was conducted. The author defines and summarizes a number of key issues related to its effective functioning, namely dynamics and situationality of metamemory, the relationship between metamemory monitoring and control, the importnace of metamemory knowledge, self-efficacy of memory, experience and training in metamemory efficiency. The transfer of studies from experimental field into academic activities is realised.

Keywords: *Metamemory efficiency, monitoring, control, metamemory knowledge, memory self-efficacy.*

Постановка проблеми. Із загальнонаукової позиції ефективність будь-якого процесу розглядається як співвідношення корисного ефекту до витрат ресурсів на його отримання. Пам'ять як процес у своєму функціонуванні також передбачає наявність витрат ресурсів на здійснення запам'ятовування, знаходження доступу до інформації в пам'яті, її відтворення, що виражається у кінцевому результаті – її продуктивності. Під ресурсами у цьому випадку розуміються властивості пам'яті, що виражають її можливості, такі як обсяг пам'яті, швидкість запам'ятовування і відтворення, тривалість збереження та ін. Ресурсами є і зовнішні можливості, які наявні в ситуації обробки інформації, наприклад, час, визначений на запам'ятовування чи пригадування інформації, вимоги та критерії до відтвореної інформації (точність, інформативність, повнота), типи пригадування (відтворення або розпізнавання), заохочення і штрафи за помилки та ін. Відповідно пам'ять є ефективною, коли витрачені ресурси є мінімальними, а продуктивність максимальною. Проте, чи можна таку ознаку, як «ефективність», застосувати до поняття «метапам'ять»? Справді, з одного боку метапам'ять особистості передбачає витрату ресурсів на моніторинг, організацію, регуляцію діяльності процесів пам'яті, на використання засобів, що беруть участь у діяльності пам'яті, на імплементацію стратегій метапам'яттєвого контролю та ін. У цьому випадку ресурсами є властивості суміжних когнітивних процесів, що беруть участь у діяльності метапам'яті (наприклад, властивості внутрішньої уваги), особистісні якості (властивості вольових процесів, самооцінки), ті ж попередньо вказані зовнішні можливості, що присутні у ситуації обробки інформації і т.д. Проте, з іншого боку, метапам'ять є процесом, невіддільним від пам'яті, і ми не можемо повною мірою простежити результат її діяльності, оскільки він включений у результат діяльності пам'яті, тобто він також виражається у її продуктивності. З цієї позиції ефективність метапам'яті можна розглядати у сукупності її структурних компонентів: точності моніторингу пам'яті, повноти метапам'яттєвих знань, ефективності стратегій метапам'яттєвого контролю, витратами ресурсів на діяльність матапам'яті та пам'яті і їх співвідношенням із загальною продуктивністю пам'яті.

Цією тематикою та окремими аспектами займало чимало науковців, таких як Son L. K. [25], Reder L. M. [19], Benjamin A. S., Bjork R. A. [8] та Metcalfe J. [16], які досліджували особливості стратегій метапам'яттєвого контролю; Atkinson R. C. та Shiffrin R. M. [4] розробляли моделі оптимізації навчання та досліджували стратегії пригадування інформації; Wickens D. D., Simpson C. K. [29], Koriat A. [13], Dunlosky J. [10] вивчали фактори функціонування моніторингу. Bandura, A. [6] досліджував самоефективність пам'яті як елемент її Я-концепції, Савин Е. Ю. [1] досліджував проблематику перенесення результатів експериментальних досліджень метапам'яті в умови академічної діяльності. Тому ця тематика є актуальною і на основі наявних теоретичних надбань потребує подальших розробок та узагальнень.

© Т. А. Довгалюк, 2014

Метою статті є теоретичне вивчення метапам'яті особистості з позиції ефективності функціонування цього процесу на етапах запам'ятовування, знаходження доступу до інформації в пам'яті та її відтворення.

Викладення основного матеріалу. Ми можемо припустити, що метапам'ять є ефективною, коли у процесі обробки інформації здійснюється точний моніторинг можливостей пам'яті та процесу діяльності пам'яті у відповідності до зовнішніх умов та вимог, використовується найбільш оптимальна стратегія метапам'яттєвого контролю пам'яті відповідно до результату моніторингу та цих вимог, що забезпечить найвищий можливий рівень продуктивності пам'яті у конкретній ситуації. Згідно з цим припущенням, проаналізувавши ряд досліджень, низку моделей [4; 8; 16; 21], принципи функціонування та фактори, що лежать в основі метапам'яті [11; 17; 19; 25; 29], ми визначили такі типи проблем у площині її ефективності, що виражається у продуктивності пам'яті:

• проблема функціонування метапам'яті, як динамічного та ситуативного процесу;

• проблема взаємовідношення між функціонуванням метапам'яттєвого моніторингу та метапам'яттєвого контролю;

• проблема значення метапам'яттєвих знань, самоефективності пам'яті в ефективному функціонуванні метапам'яті;

• проблема ролі досвіду та навчання у підвищенні ефективності метапам'яті;

• проблема перенесення досліджень з експериментальної площини в умови академічної діяльності.

Детальніше про ці типи проблематики розглянемо далі.

Проблема функціонування метапам'яті як динамічного та ситуативного процесу.

Метапам'яттєвий моніторинг, що проявляється у поточній оцінці результату проходження процесів пам'яті, функціонує в умовах взаємодії трьох факторів: 1) індивідуальні характеристики та ресурси пам'яті узгоджуються із 2) характеристиками інформації і 3) зовнішніми умовами ситуації обробки інформації у конкретний момент функціонування певного процесу пам'яті [13].

Динамічність проявляється в тому, що оцінки метапам'яттєвого моніторингу постійно варіюються із зміною хоча б одного фактору, далі відбувається адаптація рішень метапам'яттєвгого контролю відповідно до оцінок метапам'яттєвого моніторингу. Так, беручи до уваги всі фактори, суб'єкт свідомо або несвідомо може обирати чи запам'ятовувати інформацію взагалі, яку саме інформацію запам'ятовувати і коли її запам'ятовувати (чи спочатку, чи в кінці), скільки часу затрачати на її кодування, коли завершити кодування, чи відтворювати інформацію, яку інформацію відтворити першою, щоб це сприяло відтворенню наступної інформації, коли завершити відтворення, яка міра точності відтвореної інформації повинна бути, коли інформацію відтворити неможливо: чи продовжувати її пошук далі, чи завершувати його.

Чинниками ефективності є точність оцінок вказаних факторів і здатність індивіда обрати оптимальне рішення метапам'яттєвого контролю у конкретний момент часу. Імовірно суб'єкти, які демонструють низьку продуктивність пам'яті, використовують невідповідні стратегії контролю до конкретних умов, тобто, або моніторинг є неточним, або індивіди проявляють ригідні форми поведінки.

Прикладом того, що суб'єкти орієнтуються на вказані фактори під час здійснення моніторингу та контролю, є низка принципів функціонування метапам'яті. Наприклад, згідно з принципом «зниження невідповідності» [10], суб'єкт оцінює відповідність своїх знань бажаному рівню вивчення інформації і на основі цієї оцінки здійснює мемапам'яттєвий контроль. Принцип «зони найближчого рівня вивчення» [17] демонструє те, що суб'єкт, який вже здійснював акт витягу інформації з пам'яті, оцінює міру оволодіння нею, узгоджуючи результат відтворення з бажаним результатом. Так інформація, яка оцінюється як така, що лежить за межами певного рівня знань про неї, оцінюється, як важка для обробки, і в звичайних умовах індивіди витрачають більше часу та більше ресурсів на її опрацювання [25]. Також інформація, яка оцінюється, як складна, має більше шансів на ґрунтовне опрацювання, ніж простіша. Проте в умовах, що обмежують можливість обробки інформації (наприклад, часові обмеження) індивіди схильні до запам'ятовування суб'єктивно легшої інформації [27].

За принципом «суб'єктивної оцінки важливості» суб'єкт здійснює оцінку пріоритетності або важливості інформації і (або) орієнтується на ту оцінку, яка надається ззовні. Пріоритетними для кодування є об'єкти, які оцінені, як більш важливі – вони кодуються первинно, далі кодуються об'єкти, які оцінені, як менш важливі. За умов зовнішніх обмежень менш важливі об'єкти взагалі ігноруються, оскільки суб'єкти свідомо уникають потенційно інтерферуючої або другорядної інформації, уникають цілей, що призводять до обробки такої інформації [29]. Існують дані, що відображають значущість умов ситуації для суб'єкта: вони обирають таку оптимізуючу стратегію для покращення збереження, віддаючи перевагу орієнтуючим зовнішнім вказівкам, що забезпечує мінімальну витрату ресурсів. Пам'ять може бути продуктивнішою, коли суб'єктам надають вказівки щодо «ґрунтовної» обробки конкретних об'єктів вивчення, а не коли вони самі регулюють цей процес [19].

Ще одним проявом динамічності є особливості організації матеріалу в процесі його кодування [4]. Суб'єкти використовують свої оцінки об'єктів, щоб задіяти ефективну стратегію упорядкуван-

ня матеріалу з урахуванням умов запам'ятовування. Вони обирають більш ефективну стратегію для складніших матеріалів. Наприклад, стратегія «Розподілу» сприяє вищій продуктивності пам'яті, коли інтервали між повтореннями інформації є довшими, ніж коли буде здійснена така ж кількість повторень за короткий період часу, що передбачає стратегія «Накопичення» [25]. Так, Benjamin and Bjork визначили, що до суб'єктивно важчих частіше застосовується стратегія «Розподілу», а до суб'єктивно легших обирають «Накопичення». Проте в умовах нестачі часу відмінності у наданні переваг між цими стратегіями є незначними [8].

Суб'єкти точно оцінюють обмеженість своїх можливостей. Інформація, яка є іррелевантною до вимог ситуації, цілей, затрат ресурсів, не піддається такій обробці [8]. Беручи до уваги конкретний рівень вимог зовнішнього середовища, суб'єкти обробляють інформацію, релевантну цьому рівню, не обробляють іррелеванту, тобто не витрачають зайвих ресурсів, якщо в цьому немає необхідності.

Здійснюючи пошук інформації в пам'яті у процесі пригадування чи розпізнавання, суб'єкти виконують її екстракцію з пам'яті з деякою імовірністю на успіх та пов'язаними з цим витратами: в окремих суб'єкти бажають точно відтворити інформацію, що відповідно може вимагати багато ресурсів, а в інших випадках вони можуть оцінити витягнуту інформації з пам'яті як «прийнятну», – така оцінка має менший шанс на успіх точного відтворення, проте передбачає меншу витрату ресурсів [19]. У процесі пригадування із збільшенням кількості релевантних об'єктів у пам'яті до затребуваного об'єкту, імовірність витягу «прийнятної» інформації є вищою, ніж витяг точної інформації. На відміну від ситуації розпізнавання, дистрактори можуть відповідати релевантним об'єктам у пам'яті, тому імовірність надання «прийнятних» умовиводів зменшується. За умов часових обмежень суб'єкти мають тенденцію надавати швидкі «прийнятні» відповіді, аніж точні. Така сама тенденція наявна із збільшенням інтервалу між запам'ятовуванням та відтворенням [20]: принцип пояснює зменшення імовірності успіху точного відтворення з пройденим часом.

Суб'єкти відтворюють об'єкти, орієнтуючись на ситуацію відтворення, де вони змінюють стратегії пошуку з одної на іншу, коли ці стратегії стають у певний момент неефективними. Вони можуть відтворювати спочатку суб'єктивно складні об'єкти, оскільки усвідомлюють швидкоплинність доступності деяких слідів пам'яті. Або, наприклад, за моделлю Аткінсона-Шифріна суб'єкти динамічно модифікують запит до пам'яті для ініціалізації максимального відтворення – можуть включати в пошук не запам'ятовані щонедавно об'єкти і переходити до більш давніх. Інформація відтворюється першою, якщо її потенція до відтворення найвища, і переключаються на іншу, у якої потенція є найвищою вже після відтворення попередньої. Орієнтуючись на наявні можливості пам'яті, суб'єкти свідомо здійснюють пошук довше, коли вони вірять, що цей процес має високу імовірність успіху в конкретний момент [11].

Ще одним доказом того, що в структурі метапам'яті як динамічного процесу одним із ключових фактором є зовнішні умови – наявність зворотного зв'язку. Суб'єкти мають досить точну пам'ять щодо того, що вони вже відтворювали, проте за відсутності зворотного зв'язку, коли суб'єкти не можуть проаналізувати якість їхнього відтворення, кількість помилок і повторень вже відтворених об'єктів зростає [15].

Як бачимо, здійснюючи моніторинг та подальший контроль, суб'єкти беруть до уваги особливості інформації, яка обробляється, та умови, в яких вона обробляється. Проблематика в тому, що продуктивність пам'яті залежить від того, наскільки суб'єкт здатен відстежувати зміни у цих факторах і точно здійснювати моніторинг функціонування процесів пам'яті, оскільки метапам'яттєвий контроль, завданням якого є зменшення інформаційного перевантаження на пам'ять, здійснюється залежно від оцінок моніторингу, що в кінцевому випадку позначається на продуктивності пам'яті.

Проблема взаємовідношення між функціонуванням метапам'яттєвого моніторингу та метапам'яттєвого контролю.

Ця проблема стосується попередньої, тобто того, як залежить контроль від моніторингу, і того, що для ефективної діяльності метапам'яті моніторинг повинен здійснюватись постійно, тобто суб'єкт має аналізувати і результат процесу контролю пам'яті і на основі цього модифікувати подальше здійснення контролю, проте така діяльність не завжди відбувається.

У межах цієї проблематики нами було висунуто низку припущень про причини невідповідності моніторингу певним стратегіям контролю.

1) Судження метапам'яті недостатньо інформативні для суб'єкта, тобто не повністю описують ситуацію вивчення. Наприклад, JOLs (Судження про відчуття знання) є точними у розрізненні об'єктів за складністю (показник резолюції), проте вони погано описують час, який потрібно тратити на вивчення інформації. Тому, оцінюючи свою впевненість у майбутньому відтворенні, суб'єкт не повинен орієнтуватися на ці судження, щоб визначити, як довго вивчати інформацію або яким способом, оскільки це призводить до зниження показників кореляції суджень і відтворення, що в результаті призводитиме до зниження продуктивності пам'яті [23].

2) Суб'єкти обирають радше відповідати зовнішнім вимогам, а не максимізувати результат. Наприклад, при дослідженні стратегій «Розподіл» і «Накопичення» визначено, що, беручи до уваги кон-

кретний рівень вимог зовнішнього середовища, суб'єкти обробляють інформацію, релевантну цьому рівню, не обробляють іррелеванту, тобто не витрачають зайвих ресурсів, якщо в цьому немає необхідності. Щодо ефективності наявні різноманітні результати: респонденти мають тенденцію більше використовувати накопичення і оцінюють як кращий спосіб оволодіння інформацією [24]. Надання переваги певним стратегіям кодування є більш інформативним, ніж їхня оцінена ефективність; вони відображають доцільність (бажаність) їх використання.

Відповідно до принципу «тестової очікуваності», знання про специфіку майбутнього тесту забезпечують кращу продуктивність пам'яті, оскільки суб'єкти залучають оптимальну стратегію вивчення інформації відповідно до вимог та умов її майбутнього відтворення [5]. Проблематика в тому, що суб'єкти розподіляють ресурси для досягнення деякої наперед визначеної норми продуктивності пам'яті, тобто вони не намагаються максимізувати продуктивність пам'яті у відповідність до всіх можливих умов [24].

3) Суб'єкти оцінюють цілі та дії, пов'язані з обробкою інформації у суб'єктивно важчих стратегіях, як іррелевантні – такі, які не напряму призводять до збереження інформації, тому використовують стратегії пасивного кодування. Таке припущення було зроблене як наслідок отриманих результатів досліджень стратегії «групування», як поєднання об'єктів в одну одиницю за певними ознаками: складність, семантична близькість, рівень абстрагування – слова в речення, набір цифр в кластери; та «категоризації»: розподілення об'єктів за категоріальними ознаками. Визначено, що успішні суб'єкти стратегічно використовують ці мнемонічні та організаційні схеми, щоб підвищити продуктивність пам'яті. Вони проявляють кращу продуктивність пам'яті під час відтворення, ніж ті суб'єкти, що просто вчать списки слів без перегрупування [3]. Проте, навіть маючи досвід застосування даних стратегій, більшість недооцінюють їхню ефективність і частіше запам'ятовують інформацію пасивно. A. S. Benjamin та R. A. Bjork визначили, що суб'єкти використовують стратегії пасивного кодування як більш підходящі для збереження інформації [8].

4) Суб'єкти недооцінюють перевагу одної стратегії над іншою, але переоцінюють міру того, як індивідуальні характеристики об'єктів регулюють продуктивність. Це припущення надав A. Koriat і це може бути основною ознакою того, що похибки пам'яті спричиняють недооцінку власних можливостей в обробці інформації [13]. Це пояснює, чому кореляції збільшувались упродовж спроб тестування, коли маніпульованою змінною були внутрішні характеристики стимулу, а не коли це були характеристики, що належали до процесу обробки цих слів [2].

Ця ж тенденція спостерігається у випадку принципу «глибинної обробки» інформації. Суб'єкти точно передбачають високий рівень відтворення для більш ґрунтовно оброблених об'єктів, проте вони не обов'язково завжди використовують це на свою користь і недооцінюють ефект ступеню обробки [21].

Із цих припущень виникає чимало запитаннь про те, як індивіди співвідносять витрати ресурсів на функціонування метапам'яті та функціонування пам'яті? І, відповідно до цього, наскільки часто і наскільки ґрунтовно суб'єкти відрефлексовують і удосконалюють свої метапам'яттєві навички і наскільки точними є їхні метапам'яттєві знання? Далі, наскільки індивід бажає витратити ресурс, щоб проаналізувати свою діяльність, її ефективність і зробити висновки, а не просто виконати завдання? Тобто, загалом, якою мірою суб'єкт є активним у діяльності своєї метапам'яті?

Проблема значення метапам'яттєвих знань, самоефективності пам'яті в ефективному функціонуванні метапам'яті.

Метапам'яттєві знання – це відносно стійке знання про зміст і контекст використання пам'яті, про те, коли і які стратегії пам'яті є найефективнішими.

У цьому знанні присутній ситуативний субкомпонент, який допомагає людині визначити, чому, коли і де використовувати ту чи іншу стратегію або за яких умов за допомогою неї можна досягнути оптимальної продуктивності. Ситуативні знання відіграють особливо важливу роль у контролі пам'яті [16].

Одним із проявів проблематики ефективності метапам'яті є повнота метапам'яттєвих знань. Стверджується, що суб'єкти мають обмежені знання або хибні упередження щодо ефективності деяких стратегій [24]. Це у свою чергу впливає на вибір метапам'яттєвих стратегій контролю і на можливість максималізації власної продуктивності пам'яті.

Існують статистично значущі відмінності між використанням ефективних стратегій метапам'яттєвого контролю та знанням про ці стратегії відповідно до завдань та умов у запам'ятовуванні й відтворенні [22]. Позитивний ефект спостерігався у тестах із практичним використанням стратегій, ніж просто ознайомленням із їхньою ефективністю.

Самоефективність пам'яті відображає впевненість у своїй здатності виконати тест пам'яті, який виражає віру у свої можливості [22]. Термін включає знання про пам'ять, проте є ширшим явищем, ніж метапам'яттєві знання, оскільки включає також мотиваційний компонент [6]. Самоефективність пам'яті є елементом Я-концепції особистості, залежить від процесу навчання постановки реалістичних цілей і свідомої рефлексії, включає орієнтації не тільки на контекст ситуації виміру пам'яті (напр., запам'ятовування),

а й соціальний контекст (наприклад, самооцінка). Продуктивність пам'яті залежить від того, як особистість працює над завданням, оцінює свою продуктивність, чи є вона наполегливою, від того чи вона ставить оптимальні цілі, реальні для досягнення, оскільки їх досягнення призводить до постановки нових амбітних цілей. Наприклад, самооцінка є важливим фактором у тому, чи буде пам'ять продуктивною, оскільки суб'єкт намагається відповідати нормативним стандартам – соціальне порівняння допомагає визначити доцільність поведінки, а досяжність чи недосяжність стандартів – на мотивацію.

Отже, проблематика у тому, якою мірою зовнішнє середовище впливає на нашу метапам'ять і, як наслідок, на нашу продуктивність пам'яті, наскільки цей ефект є значущим, якою мірою оцінки, які ми робимо, є адекватними?

Проблема ролі навчання та набуття досвіду в підвищенні ефективності метапам'яті.

Формування метапам'яті є важливим аспектом у її ефективному функціонуванні. У нашому випадку воно стосується попередніх типів проблем. Щодо динамічності процесу метапам'яті та проблеми взаємовідношення метапам'яттєвого моніторингу та контролю, то тут основна увага звертається на підвищення точності моніторингу та формування здатності до модифікації контролю пам'яті в процесі її функціонування. Важливим тут є самотестування як засіб отримання зворотнього зв'язку про функціонування метапам'яті. Питання можуть бути поставлені таким чином: чи здійснювати пошук у пам'яті [19] і як довго [9], або оцінити імовірність успішного розпізнавання або відтворення [12] та ін. Висновки із результату відтворення можуть бути використані для передбачення майбутнього відтворення або сприяти додатковому вивченню та більш ефективному кодуванню [7]. Також зазначається, що самотестування інформативніше, коли воно відкладене в часі від моменту запам'ятовування або відтворення (залежно від того, коли самотестування здійснюється).

Іншим фактором є практика свідомого застосування метапам'яті. Відомо, що акт здійснення експліцитних суджень протягом випробування призводить до корекції їхніх помилок. Здійснення «Study-test» випробувань покращує здатність передбачення суб'єктами тих об'єктів, які вони зможуть або не зможуть відтворити. Практика запам'ятовування та відтворення із свідомим використанням метапам'яттєвих суджень призводить як до корекції суджень, так і оптимізації стратегій контролю. Вони можуть врегулювати відповідні параметри для прийняття рішень, такі як критерії відповіді (співвідношення точності та повноти відповіді, складність інформації, порядок відтворення), щоб більш точно відповідати вимогам, витратам ресурсів або рівням імовірності точного відтворення (стратегія «прийнятних умовиводів»), які вони можуть оцінювати тільки з досвідом. Практика та навчання сприяють корекції, формуванню та поглибленню метапам'яттєвих знань, що сприяє підвищенню продуктивності пам'яті [26; 27].

Важливим також є більш глобальний, а саме особистісний фактор. Формування метапам'яті повинно здійснюватись із позиції підвищення адекватності самооцінки особистості в аспекті діяльності її пам'яті і підвищення вольових якостей, формування самомотивації, наполегливості, здатності долати перешкоди у діяльності пам'яті, тобто загалом підвищувати самоефективність пам'яті.

Проблема перенесення досліджень з експериментальної площини в умови академічної діяльності.

Ця проблематика стосується більше процедурних моментів дослідження метапам'яті, оскільки велика частка досліджень проводиться в лабораторних умовах із використанням стимульного матеріалу у вигляді списків стимулів або списків пар стимулів, для можливості простеження особливостей суджень про передбачення майбутньої продуктивності або діяльності моніторингу загалом та особливостей здійснення контролю. Проте робота із текстами або неоднорідними стимульними матеріалами призводить до ускладнень використання цих методів вимірів. В умовах академічної діяльності відіграють роль і інші фактори, такі як оточення, життєвий стиль суб'єкта, когнітивні стилі, інші метакомпоненти свідомомсті (наприклад, метарозуміння) і т.д. [1 ; 14]. Тому з позиції того, що метапам'ять є динамічним процесом і залежить від умов ситуації обробки інформації, то результати досліджень в лабораторних умовах можуть відрізнятися від реальних, що і так є загальнотеоретичною проблемою експериментальної психології.

Висновки. Функціонування метапам'яті з позиції її ефективності розглядається як взаємовідношення продуктивності пам'яті із структурними компонентами метапам'яті, тобто метапам'яттєвого моніторингу, метапам'яттєвих знань, стратегій метапам'яттєвого контролю, витратами ресурсів на діяльність матапам'яті та пам'яті, особистісними якостями суб'єкта та ін. Метапам'ять є динамічним процесом, і характер його проходження постійно змінюється залежно від зміни факторів її функціонування: індивідуальних характеристик пам'яті, характеристик інформації та зовнішніх умов ситуації обробки інформації. Динамічність визначає проблематику формування метапам'яті, оскільки немає єдиної проблеми, тому і немає єдиного рішення.

Ефективність метапам'яті залежить від особливостей взаємовідношень функціонування моніторингу та контролю, від повноти метапам'яттєвих знань, від особистісних особливостей, що виражають віру у можливості своєї пам'яті, адекватність оцінок моніторингу, наполегливість, здатність до навчан-

ня ефективних стратегій метапам'яттєвого контролю. Також проблематика ефективності метапам'яті стосується педагогічних аспектів її дослідження, наприклад, в умовах академічної діяльності (у випадку навчання студентів), оскільки лабораторні дослідження можуть не повністю відображати особливості функціонування метапам'яті в аудиторії.

У нашій статті описаний не весь обсяг проблем, що стосуються ефективності метапам'яті, оскільки ця тематика є досить широкою і може включати велику кількість факторів із різних декількох досліджень когнітивної та метакогнітивної сфери особистості, що спонукає до подальших її вивчень.

Література:

1. Савин Е. Ю. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Психология в вузе. – М. : Издательский дом НИУ ВШЭ. – 2013. – № 3 – С. 67–83.

2. Age-related equivalence and deficit in knowledge updating of cue effectiveness. / [Matvey, G., Dunlosky, J., Shaw, R. J., Parks, C., & Hertzog, C.]. – Psychology and Aging. – 2002. – Vol. 17. – P. 589-597.

3. Allen M. Rehearsal strategies and respons cueing as determinants of organization in free recall / M. Allen // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. – 1968. – Vol. 7. – P. 58–63.

4. Atkinson, R. C. Optimizing the learning of a second-language vocabulary. / R. C. Atkinson // Journal of Experimental Psychology. – 1972. – Vol. 96. – P. 124–129.

5. Balota D. A. Test-expectancy and word-frequency effects in recall and recognition. / D. A. Balota, J. H. Neely // Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. – 1980. – Vol. 6. – P. 576–587.

6. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory / A. Bandura // Englewood Cliffs . – NJ : Prentice-Hall. – 1986.

7. Battig W. F. Priority of free recall of newly learned items. / W.F. Battig, M. Allen, A.R. Jensen // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. – 1965. – Vol. 4. – P. 175–179.

8. Benjamin A. S. On the relationship between recognition speed and accuracy for words rehearsed via rote versus elaborative rehearsal / A. S. Benjamin, R. A. Bjork // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 2000. – Vol. 89. – P. 250–280.

9. Costermans J. Confidence level and feeling of knowing in question answering: The weight of inferential processes. / J. Costermans, G. Lories, C. Ansay // Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. – 1980. – Vol. 18. – P. 142–150.

10. Dunlosky J. Training programs to improve learning in later adulthood: Helping older adults educate themselves. / J. Dunlosky, C. Hertzog // Metacognition in educational theory and practice. – Mahwah, NJ. : Lawrence Erlbaum Associates, 1998b. – P. 249–275.

11. Gronlund S. D. Retrieval strategies in recall of natural categories and categorized-lists. / S. D Gronlund, R. M. Shiffrin // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 1986. – Vol. 12. – P. 550–561.

12. Hart J. T. Memory and the memory-monitoring process. / J. T. Hart // Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior. – 1967. – Vol. 6. – P. 685–691.

13. Koriat A. Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning / A. Koriat // Journal of Experimental Psychology: General. – 1991. – Vol. 126. – P. 349–370.

14. Maki R. H. Metacomprehension of text material. / R. H. Maki, S. L. Berry // Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. – 1984. – Vol. 10. – P. 663–679.

15. Memory for remembered events: Effects of response mode and response-produced feedback. / [Gardiner, J. M., Passmore, C., Herriot, P., & Klee, H.]. – Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior. – 1977. – Vol. 16. – P. 45-54.

16. Metcalfe J. Metamemory: Theory and Data. / J. Metcalfe. – In The Oxford Handbook of Memory; [ed. Endel Tulving and Fergus Craik]. – New York: Oxford University Press. – 2000. – P. 228–247.

17. Metcalfe J. The Dynamics of Learning and Allocation of Study Time to a Region of Proximal Learning / J. Metcalfe, N. Kornell // Journal of Experimental Psychology: General. – 2003. – Vol. 132. – P. 530–542.

18. Name and Face Learning in Older Adults: Effects of Level of Processing, Self-Generation, and Intention to Learn. / [Troyer, A. K., Hafliger, A., Cadieux, M. J., & Craik, F. I. M]. – Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences. – 2006. – Vol. 61B. – P. 67–74.

19. Reder L. M. Strategy selection in question answering. / L. M. Reder // Cognitive Psychology. – 1987. – Vol. 19. – P. 90–138.

20. Reder L. M. Strategy use in question-answering: Memory strength and task constraints on fan effects. / L. M. Reder, C. Wible // Memory & Cognition. – 1984. – Vol. 12. – P. 411–419.

21. Schacter D. L. Memory systems. / D. L. Schacter, E. Tulving. – Cambridge, MA : The MITPress. – 1991. – P. 128–157.

22. Schneider W. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. / W. Schneider, K. Lockl // Applied metacognition. – New York NY : Cambridge University Press. – 2002. – P. 224–257.

23. Schwartz B. L. Metamemory and memory efficiency: Implications for student learning [Електронний ресурс] / B. L. Schwartz, A. Efklides. – Режим доступу до журн. : http://dx.doi.org/10.1016/j.jarmac.2012.06.002.

24. Simon D. A. Metacognition in motor learning. / D. A. Simon, R. A. Bjork // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 1957. – Vol. 27. – P. 907–912.

25. Son L. K. Metacognitive and control strategies in study-time allocation. / L. K. Son, J. Metcalfe // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 2000. – Vol. 26. – P. 204–221.

26. Thiede K. W. The importance of monitoring and self-regulation during multitrial learning / K. W. Thiede // Psychonomic Bulletin & Review. – 1999. – Vol. 6. – P. 662–667.

27. Thiede K. W. Toward a general model of self-regulated study: An analysis of selection of items for study and self-paced study time. / K. W. Thiede, J. Dunlosky // Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition. – 1999. – Vol. 25. – P. 1024–1037.

28. West R.L. Aging and memory control beliefs: performance in relation to goal setting and memory self-evaluation. / R.L. West, M.S. Yassuda // Psychol Sci Soc Sci. – 2004. – Vol. 59. – P. 56–65.

29. Wickens D. D. Trace cue position, motivation, and short-term. / D. D. Wickens, C. K. Simpson// Journal of Experimental Psychology. – 1968. – Vol. 78. – P. 282–285.

УДК 925 : 159. 923

Е. З. Івашкевич

СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ЙОГО БАЗОВИХ СКЛАДОВИХ

Стаття присвячена дослідженню питань соціального інтелекту в структурі загального інтелекту особистості. На основі аналізу наукової літератури було показано, що соціальний інтелект вміщує в себе біологічний та психометричний інтелект; соціальний інтелект формується в результаті розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних умов. Автор говорить про те, що соціальний інтелект вміщує декларативні та оперативні (процедурні) знання, які індивід використовує в реальному житті для інтерпретації подій, складання планів та прогнозування як дій повсякденного життя, так і професійних ситуацій. Авторська концепція соціального інтелекту передбачає, що він вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури.

Ключові слова: *загальний інтелект, соціальний інтелект, біологічний інтелект, психометричний інтелект, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.*

Статья посвящена исследованию вопросов социального интеллекта в структуре общего интеллекта личности. На основании анализа научной литературы было показано, что социальный интеллект включает в себя биологический и психометрический интеллект; социальный интеллект формируется в результате развития общего интеллекта под влиянием внешних социокультурных условий. Автор говорит о том, что социальный интеллект включает декларативные и оперативные (процедурные) знания, которые индивид применяет в реальной жизни для интерпретации событий, составления планов и прогнозирования как действий повседневной жизни, так и профессиональных ситуаций. Авторская концепция социального интеллекта предполагает, что социальный интеллект включает когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры.

Ключевые слова: *общий интеллект, социальный интеллект, биологический интеллект, психометрический интеллект, когнитивная, мнемическая, эмпатийная подструктуры социального интеллекта.*

This article deals with the problem of social intellect in the structure of general intellect of a person. Having analyzed scientific literature, the author shows that social intellect includes biological and psychometrical intellect. Social intellect is formed in the result of the development of general intellect and under the influences of sociocultural conditions. According to the author of the research, social intellect includes declarative and operative knowledge which the person uses in real life with the aim to interpret of the events, to make plans and anticipate real actions that happen in life and in professional context. The author's conception of social intellect shows that this intellect includes cognitive, mnemic and emphatic structures.

Key words: *general intellect, social intellect, biological intellect, psychometrical intellect, cognitive, mnemic and emphatic structures of social intellect.*

Постановка проблеми. Проблема соціального інтелекту є недостатньо вивченою в психологічній літературі. Це пояснюється, насамперед, тим, що в сучасних психологічних дослідженнях досить мало уваги приділяється вивченню саме проблеми сутності і функцій соціального інтелекту. Хоча соціальний інтелект, крім того, що він є однією з важливих складових процесу життєдіяльності людини, великою мірою визначає пізнання і розуміння особистістю як своїх дій, вчинків, діяльності в цілому, так і інших людей. Деякі психологи відносять соціальний інтелект до структурних компонентів комунікативних здібностей людини, оскільки вважають, що саме він відповідає за розуміння або нерозуміння суб'єктом вербальних і невербальних реакцій особистості. Ні в кого не викликає сумніву, що саме соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати міжособистісні відносини, інтуїтивно передбачати те або інше завершення певних ситуацій, що свідчить про сформовану когнітивну емпатію людей з високим рівнем розвитку соціального інтелекту. Такі індивіди, як правило, відрізняються психологічною витривалістю, стресостійкістю, що допомагає їм із гідністю виходити з різного роду проблем, приймати самостійні рішення навіть в екстремальних ситуаціях і при цьому не боятися зробити помилку або зазнати невдачі.

Соціальний інтелект, на думку Г. Оллпорта, – особливий «соціальний дар», що забезпечує розуміння у взаєминах з людьми, їх соціальне пристосування до навколишньої дійсності. При цьому вчений вважає соціальний інтелект певною особистісною властивістю, яка разом з тим не має на увазі глибину розуміння об'єктів міжособистісної взаємодії [5, с. 513–516]. Необхідно відзначити, що Г. Оллпорт був першим, хто звернув особливу увагу саме на взаємодію з людьми, а виділені ним особистісні якості відображали взаємодію певних соціальних здібностей з метою кращого розуміння іншої людини.

Наприклад, Г. Айзенк [1] і Дж. Гілфорд [6] розглядали соціальний інтелект через структуру загального інтелекту. Г. Айзенк вказував на той факт, що існують три відносно самостійних концепцій інте-

© Е. З. Івашкевич, 2014

лекту, хоча, в той же час, він не протиставляв одну інший і навіть намагався їх об'єднати. Дослідник вважав, що фундаментальним аспектом інтелекту є біологічний інтелект. Він слугує фізіологічною, нейрологічною, біохімічною і гормональною основами пізнавальної поведінки людини, тобто в основному пов'язаний зі структурами і функціями кори головного мозку; саме без них не можливим є ніяке осмислення поведінки, і є резонним припустити, що вони ж відповідають і за індивідуальні відмінності, які існують в інтелекті.

Разом з тим, вважав Г. Айзенк, рівень розвитку біологічного та психометричного інтелекту визначається і соціокультурними чинниками, які також мають незаперечне значення. На його думку, до таких факторів слід віднести культуру, виховання, освіту, соціо-економічний статус і т. ін. Згідно з його оцінками, близько 30% результатів тестування визначаються вище перерахованими змінними соціокультурного середовища. Таким чином, психометричний інтелект на 70% залежить від біологічного і на 30% – від середовищного факторів. Тому психометричний інтелект – це свого роду сполучна ланка між біологічним інтелектом і соціальним [5, с. 118]. Г. Айзенк також вказував на те, що соціальний інтелект – це інтелект індивіда, що формується в ході її соціалізації, під впливом соціокультурних умов навколишнього середовища. Крім цього, в концепції дослідника можна виділити ще одну особливість: біологічний інтелект позначається вченим як інтелект А, а соціальний – як інтелект Б. При цьому, вважає Г. Айзенк, інтелект Б набагато ширший, ніж інтелект А, і включає в себе IQ; IQ, своєю чергою, набагато ширше, ніж інтелект А [1, с. 121].

Отже, не всі питання з цієї проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і в цілому про правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості.

Так, **метою** нашої роботи є проаналізувати сутність соціального інтелекту особистості, а також запропонувати власну концепцію, яка розкриватиме структуру цього складного психологічного феномену.

Зважаючи на актуальність проблеми, **завданнями** нашої статті є:

1. Розглянути соціальний інтелект через структуру загального інтелекту особистості.

2. Описати особливості біологічного та психометричного інтелекту, окреслити їхній вплив на розвиток соціального інтелекту людини.

3. Охарактеризувати авторську концепцію соціального інтелекту, яка передбачає, що соціальний інтелект вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури.

Виходячи з аналізу наведених вище праць, можна стверджувати, що соціальний інтелект включає в себе біологічний і психометрический інтелект. Вищевикладена концепція інтелекту дозволяє зробити висновок про те, що соціальний інтелект займає не тільки важливе, але й ієрархічне місце в структурі загального інтелекту. Крім того, соціальний інтелект формується в результаті розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних умов.

Аналіз останніх досліджень. Цікавою є концепція Н. Кентор, у якій соціальний інтелект розглядається як деяка когнітивна компетентність, яка дозволяє людям сприймати події, об'єкти і предмети навколишнього світу з великим ступенем несподіванки і максимальною користю для самого себе. За словами вченої, когнітивна підструктура психіки особистості визначається як сукупність декларативних і процедурних знань (які, одночасно, належать до фактичних знань). Останні індивід застосовує у процесі інтерпретації текстів, подій, під час складання планів на майбутнє і в ситуаціях повсякденного життя [7, с. 464].

Дослідники М. Форд та М. Тисак передбачали, що показником сформованого соціального інтелекту можна вважати успішне розв'язання проблемних завдань та ситуацій. У результаті проведення емпіричних досліджень їм вдалося показати, що соціальний інтелект є досить чіткою та узгодженою сукупністю ментальних здібностей, пов'язаних з обробкою суто соціальної інформації, а саме групою здібностей, що фундаментально відрізняються від здібностей логічного (чи «формального» мислення), які перевіряються за допомогою академічних стандартизованих тестів на вимірювання інтелекту [цит. за 4, с. 69].

Також соціальний інтелект вважається досить самостійною групою основних ментальних здібностей (на противагу здібностям, знову ж таки, академічного чи формального інтелекту) в дослідженнях Д. Китинга [цит. за 4, с. 71]. Близькою до цієї концепції є теорія К. Космитського та О. Джона, які визначили сім складових, що, на погляд вчених, є головними в концепції соціального інтелекту. Це – когнітивні елементи (вони вміщують оцінку перспективи, розуміння інших людей, знання соціальних правил та відкритість у взаємостосунках з навколишніми) та поведінкові елементи (мається на увазі здатність співпрацювати з іншими людьми, знаходити з ними спільну мову, здатність до соціальної адаптації, пристосування та теплоти в міжособистісних стосунках). Таке тлумачення певною мірою повторює теорії також й інших дослідників, але разом з тим вміщує деякі додаткові аспекти, які ще до сих пір не були враховані науковцями, а саме акцентування уваги на аспектах теплоти в міжособистісних стосунках, відкритість щодо інших людей тощо [цит. за 4, с. 72].

Отже, як правило, в зарубіжних дослідженнях соціального інтелекту акцентується увага або на здатності розуміти інших людей, прогнозувати їхню поведінку, або на, так би мовити, соціально-корисній адаптації як здатності до пристосування до життя в певному суспільстві (чи то соціальній групі).

У вітчизняних працях соціальний інтелект розглядається переважно в аспекті комунікативної компетентності, а також у деяких дослідженнях описані структура та функції соціального інтелекту. Зокрема, першу спробу визначити сутність соціального інтелекту здійснив Ю. М. Ємельянов. Вчений вважає, що сферу здатностей індивіда до суб'єкт-суб'єктного пізнання інших осіб можна назвати його соціальним інтелектом, розуміючи під ним досить стійку, засновану на специфіці мисленнєвих процесів здатність людини до афективного реагування на поведінку інших. Соціальний інтелект, вважає Ю. М. Ємельянов, також передбачає здатність людини розуміти саму, інших людей, їх взаємостосунки тощо на основі набутого соціального досвіду [2].

Соціальний інтелект Н. О. Кудрявцева розглядає як здатність до раціональних мисленнєвих операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії. При цьому передбачається психологічна автономність та незалежність суб'єкта, що дозволяє йому протистояти тиску з боку інших людей та обставин. Важливим компонентом у структурі соціального інтелекту є самооцінка людини. Особливу увагу авторка досліджень приділила питанню щодо мотивації як важливій детермінанті соціального інтелекту та здатності до його самоорганізації. Суттєвим моментом у концептуальній моделі Н. О. Кудрявцевої є спроба співвіднести загальний та соціальний інтелект. Як виявилося, і цей, і другий інтелект є відносно незалежними один від одного. Про це, на думку Н. О. Кудрявцевої, передусім свідчить отриманий негативний кореляційний зв'язок між соціальним інтелектом та емпатією. Завдяки цьому вчена підтвердила вихідну гіпотезу дослідження про те, що соціальний інтелект є здатністю до раціональних мисленнєвих операцій, що сприяє подоланню людиною стану емоційного зараження [цит. за 3].

Виклад основного матеріалу. Отже, соціальний інтелект індивіда являє собою своєрідний психологічний інструмент забезпечення людиною власної ефективної життєдіяльності, тому він організований особливим чином, а не існує ніби відірвано від соціальної активності суб'єкта. При цьому активність індивіда, його позиція суб'єктності щодо соціуму виявляється не тільки й не стільки в тім, що людина робить внесок в дещо загальне, інтегрально-соціумне, а в тому, що індивід здатен поза безпосереднього узгодження з усіма представниками свого соціуму створювати власну систему способів взаємодії з іншими людьми, так званий соціально зумовлений інтерпретаційний комплекс. Такий підхід до розв'язання сутності соціального інтелекту є особливо важливим для педагогічної практики. Адже в структурі індивідуального соціального інтелекту вже є певний репертуар стереотипних способів, прийомів, засобів, які дозволяють встановлювати контакт з іншими людьми та здійснювати оптимальну взаємодію навіть в умовах, коли, наприклад, когнітивна емпатія в одного з членів діади знижена, або в суб'єкта недостатньою мірою розвиненою є здатність до узагальнення та раціоналізації, або не співпадають ціннісні орієнтації, морально-етичні настановлення у партнерів зі соціальної взаємодії. Соціальний інтелект дозволяє досить глибоко зрозуміти іншу людину. При цьому ми передбачаємо, що існує певна стала сукупність базових динамічних структур соціального інтелекту, які дозволяють людині адекватно й емпатійно здійснювати взаємодію з іншими суб'єктами соціальної взаємодії.

Соціальний інтелект кожної людини піддається розвиткові в межах об'єктивно заданого соціокультурного простору, в якому вже сформувалися певні норми поведінки та соціальної взаємодії. Ці сталі норми є ніби кристалізованими фреймами у структурі соціального інтелекту. Проблема кристалізації соціального інтелекту в теоретичній та практичній психології лише починає розроблятися. Зокрема, потребує вивчення питання щодо характеру та форми структурування цих норм в індивідуальну складову на рівні соціального інтелекту. Сучасні явища суспільного та культурного життя формують нові вимоги до соціального інтелекту людини, який відображуватиме пріоритетні на цей момент ціннісні орієнтації суб'єктів соціальної взаємодії, що поєднані завдяки новим культурним, етнічним, національним та цивілізаційним процесам.

Ми вважаємо, що на відміну від загального інтелекту соціальний інтелект кожної окремої людини орієнтується не лише на середньостатистичні соціальні норми. Його нормативність визначена як орієнтацією на соціальні, морально-етичні стандарти близького до людини оточення, так і протилежною тенденцією – бажанням індивіда зайняти в соціумі своє власне місце, завдяки чому цінним для суб'єкта стає його відмінність від інших, власна унікальність та неповторність тощо. Суперечність між стереотипізацією та індивідуалізацією соціального інтелекту є активізатором його становлення та розвитку. Із психологічної токи зору різниця між стереотипізацією та індивідуалізацією соціального інтелекту не є абсолютною величиною. Відштовхуючись від прикладів реального буття, можна стверджувати про деякий оптіум у співвідношенні стереотипного та унікального. У випадку, коли баланс рухається у бік стереотипів, соціальний інтелект людини не виконує адаптативної функції щодо змін, і соціальний інтелект майже не формується (залишається на своєму рівневі розвитку). У випадку домінування

унікального індивід демонструє ціннісні фрейми, які характеризують розвиток особистості у період вікових криз, особистісних конфліктів чи ситуацій когнітивного дисонансу.

Процес становлення соціального інтелекту передбачає, що індивід одночасно знаходить у структурі особистості інших дещо як типове, так й унікальне. Цього, на жаль, не відбувається у випадку, якщо в структурі соціального інтелекту людини не задані його власні унікальність та стереотипність.

Отже, за своєю внутрішньою природою соціальний інтелект є динамічним утворенням. Динаміка ставлень до інших стає презентабельною, якщо уявити їх у структурі процесу соціального обміну ідеями. З одного боку, такий обмін не є лише процесом проекції власних настановлень або прийняття настановлень інших суб'єктів соціальної взаємодії. У своїй найвищій формі розвитку процес творчої взаємодії з іншими призводить до актуалізації та інтенсивного розвитку соціального інтелекту. З іншого боку, соціальний обмін стає недосконалим тоді, коли індивід лише пасивно, імпліцитно включає інформацію про іншу особу у свій звичний арсенал думок, ідей, суджень тощо. Але разом з тим соціальний обмін піддається викривленню і в протилежному випадку, коли індивід цілком сприймає («приймає») іншого, для чого намагається відмовитися від власних нормативно-ціннісних настановлень, моральних норм, які вже давно утвердилися в соціокультурному середовищі. Лише частковий вихід за межі власного соціального інтелекту дозволяє індивіду знайти певні загальні моменти, що забезпечуватимуть рівноцінний обмін інформацією між суб'єктами соціальної взаємодії. Такий вихід завжди являє собою єдність різноспрямованих процедур: з одного боку, фіксація в інших людях неочікуваного, унікального порівняно зі звичними для себе постулатами; з іншого боку, – від ідентифікації невідомого, незвичного – до відомого, стереотипного тощо. При цьому природа цього обміну наголошує на двох сторонах щодо взаємного збагачення суб'єктів соціальної взаємодії.

Так, людина, опиняючись у процесі соціального обміну інформації з іншими людьми, виокремлює в цій інформації дещо типове та унікальне, демонструє своє суб'єктне ставлення до неї, прагматично оцінює іншого з точки зору реальної ситуації спілкування та мети спільної діяльності тощо. При цьому стереотипні, унікальні, суто особистісні, мотиваційні та цільові тощо засоби здійснення обміну не існують у конкретної людини безпосередньо, не усвідомлюються всіма індивідами та не завжди підлягають контролю. У більшості випадків обмін інформацією виникає природно та мимовільно, і лише завдяки впливові зовнішніх обставин або внутрішніх стимулів може бути представлений на рівні соціального інтелекту в певній, потрібній для людини формі.

Отже, соціальний інтелект зумовлюється сукупністю подій, інформаційних обмінів людини з навколишнім світом. Соціальний інтелект забезпечує процес, характер, оцінку та регуляцію спілкування з іншими, соціальний обмін та орієнтацію суб'єкта в соціумі, характеризується як стереотипністю, так й унікальністю. Проблема соціального інтелекту як індивідуального, суб'єктного утворення передбачає розв'язання людиною цілі низки завдань, які потребують спеціального дослідження та аналізу. Отже, науці ще потрібно буде віднайти психологічні утворення, які створюють основу соціального інтелекту. На нашу думку, до таких утворень належать характеристики суб'єктивного простору взаємодій з навколишнім людину світом, а також аналіз стереотипного та унікального, які у своєму синтезі забезпечують ефективну регуляцію соціальних аспектів життєдіяльності індивідів, їх розуміння один одного тощо.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект, однозначно, включає декларативні та оперативні (процедурні) знання, які індивід застосовує в реальному житті для інтерпретації подій, створення планів і прогнозування як дій повсякденного життя, так і професійних ситуацій. Ці уявлення, особисті спогади і правила інтерпретації становлять когнітивну підструктуру соціального інтелекту. Своєю чергою, мнемічну підструктуру заповнює придбаний людиною досвід, а емпатійні можливості суб'єкта спрямовані на актуалізацію механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя.

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

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних

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

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

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

Наявний на рівні мнемічного компонента комплекс інтерпретацій має власну ієрархію: Я – інші люди – навколишній світ. Кожен з цих рівнів інтерпретацій представлений на рівні мнемічного компонента у вигляді його специфічних залежних підструктур. Ядром особистісного інтерпретаційного комплексу є нагромадження індивідом сукупність оцінок самого себе. При цьому оцінне ставлення до себе завжди залишається суб'єктивно незавершеним, відкритим. Ураховуючи особливості взаємодії особистості з навколишнім соціумом, у людини виявляється інтегральна характеристика індивідуального досвіду – самоповага особистості, сполучена з поняттям суб'єктивної вартості. Особистісний інтерпретаційний комплекс індивіда характеризується можливістю інтерпретацій інших, їх поведінки і вчинків. Ці інтерпретації дозволяють їх учасникам безперервно розширювати і коректувати інтерпретаційний запас особистісного досвіду, забезпечують перевірку на сполучуваність і подібність різних інтерпретаційних комплексів.

У процесі життєдіяльності в індивіда у зв'язку з необхідністю постійно оцінювати інших, їх особливості поведінки і вчинків, поступово виробляються різні стратегії оцінок за критерієм сумісності свого сприйняття світу і сприйняття його іншими. Своєю чергою, ці стратегії оцінок і формують відповідний особистісний інтерпретаційний комплекс у міжособистісній сфері, який є домінантним на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту.

Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки індивід обирає як пріоритетну, що очікує від суб'єктів, які його оточують, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у цього індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя тощо.

Досі в психології залишається не до кінця зрозумілим зв'язок між здатністю досліджуваного давати кількісну оцінку деякій якості особистості та безпосередній здатності індивіда розуміти інших людей, сприймаючи, оцінюючи та аналізуючи ситуації повсякденного життя. У загальному вигляді мікроструктура соціального інтелекту здійснює функції *входу* (сприйняття та переробка інформації, поведінкових дій чи ситуації) й *виходу* (оцінка інформації та прийняття рішення), а також функції збереження, кодування та відбору потрібної інформації. Виникає справедливе запитання: у формі якої психологічної реальності представлені ці функції?

Так, ми передбачаємо, що одним з основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність в індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це – й простір суб'єктивних психосемантичних шкал, і символіка невербальної поведінки, і нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображують всілякі сторони життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини, тривалості життя, репрезентативності та ін. При цьому статистики, як одиниці соціального інтелекту, за своєю будовою, функціями та ґенезою досить глибоко відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту, що є інваріантою стосовно різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною, рухомою структурою. Статистики щодо стереотипів є вихідною феноменальною базою їхньої подальшої організації.

Сприймаючи нову інформацію, завдяки стереотипам людина або сприймає її, або відштовхує, нівелює залежно від ступеня опанування цією інформацією, з огляду на існуючі в індивіда схеми стереотипів. На відміну від цього, статистики не відкидають нові інформаційні надходження, а здатні до змін останніх, їх уточнення та реконструкції. Тому можна стверджувати, що стереотип щодо нового

сигналу виконує роль фільтра (відбувається первинне уподібнення), потім статистика асимілює сигнал та, відповідно, сама змінюється (вторинне уподібнення).

Висновки. Отже, розмірковуючи за принципом аналогії щодо основних постулатів теорії фіксування сигналів [13], будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала («справедливий – несправедливий», «емпатійний – не емпатійний», «вірний – невірний» та ін.), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, у подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистики не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Щодо цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін.

Більш докладно структура соціального інтелекту буде проаналізована в наступних наших публікаціях.

Література:

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: Новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.

2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 163 с.

3. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : [учебник для вузов] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.

4. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. (Серия : «Мастера психологии»).

5. Allport G. W. Personality: A Psychological Interpretation / G. W. Allport. – N. Y., 1937. – P. 513–516.

6. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – N. Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.

7. Kihlstrom J. F., Cantor N. Social Intelligence / J. F. Kihlstrom, N. Cantor / http://istsocrates. berkeley. edu/~kihlstrom/social_intelligence. htm

УДК 811. 111 : 378. 147 (045)

Н. І. Єлагіна

РОЛЬОВА ГРА ЯК АСПЕКТ МОТИВАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ

У статті виявлено сутність і структуру рольової гри та подано її методичну характеристику; розглянуто класифікацію та функції рольової гри; проаналізовано комплекс вправ для закріплення навичок та вмінь англійської мови студентів-медиків на основі рольової гри.

Ключові слова: *рольова гра, мотивація, вивчення іноземних мов, вміння і навички, студенти-медики.*

В статье выявлены сущность и структура ролевой игры и представлена ее методическая характеристика; рассмотрена классификация и функции ролевой игры; проанализирован комплекс упражнений для закрепления навыков и умений английского языка студентов-медиков на основе ролевой игры.

Ключевые слова: *ролевая игра, мотивация, изучение иностранных языков, умения и навыки, студенты-медики.*

The essence and structure of role-play are revealed and its methodological characteristics are demonstrated in the given article. The classification and review of functions of a role-play are realized. The author analyzes a set of exercises to help medical students acquire English language, master skills and develop abilities with a help of role-play.

Key words: *role-play, motivation, learning foreign languages, skills, medical students.*

Постановка проблеми. Одним із шляхів підвищення ефективності викладання англійської мови є використання рольової гри, яка дає змогу висунути на перший план оволодіння студентами-медиками мовленнєвою діяльністю. Рольова гра допомагає реалізувати основний методичний принцип – комунікативної спрямованості навчання. Вона сприяє підвищенню в студентів мотивації вивчення іноземної мови, дозволяє враховувати психолого-вікові особливості студентів, їх інтереси і нахили, сферу їхньої діяльності, моделюючи ситуації реального професійного спілкування.

Аналіз останніх досліджень. У вітчизняній та зарубіжній науці та практиці за останні роки нагромаджено позитивний досвід використання навчально-рольових ігор у різноманітних ланках системи підготовки кадрів (Р. Вілкінсон, О. Волобуєва, А. Воробйов, П. Городов, В. Губін, О. Гуськов, В. Давидов, М. Кравчук, С. Лівінгстон, В. Лопатка, Т. Олійник, Г. Рогова, О. Тернопольський, О. Торічний та ін.).

Мета статті полягає в короткому огляді основних тенденцій та проблем, пов'язаних із застосуванням рольових ігор у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням у медичних вищих навчальних закладах.

Для досягнення поставленої мети необхідно реалізувати такі завдання: виявити суть рольової гри та дати її методичну характеристику; розглянути класифікацію та функції рольової гри; проаналізувати комплекс вправ для закріплення навичок та вмінь англійської мови студентів-медиків на основі рольової гри.

Виклад основного матеріалу. Рольову гру як різновид гри слід вважати діяльністю. Вона поєднує в собі риси ігрової та навчальної діяльності. З позиції викладача рольова гра є формою організації навчального процесу. На нашу думку, метою рольової гри є формування і розвиток у студентів мовленнєвих навичок і вмінь. Рольова гра є керованою, її навчальний характер чітко усвідомлюється викладачем. Найбільш оптимальну структуру рольової гри запропонувала Т. Олійник. Вона вважає, що рольова гра складається з ролей, навчально-мовленнєвої ситуації і рольової дії [7, с. 84].

Ролі – це поняття запозичене із соціальної психології, тому, розробляючи вправи для рольової гри, ми погоджуємося з визначенням Б. Паригіна, що ролі – це ті призначені суспільством права і обов'язки особистості, котрі випливають з її соціального становища [10, с. 205]. У нашому дослідженні будемо опиратися на загальноприйнятий у соціології розподіл ролей на соціальні та міжособистісні [1, с. 196].

Під соціальною роллю розуміють поведінку людини, що визначається місцем, яке вона займає в системі суспільних відношень [1, с. 198]. Програвання такого типу ролей психологічно налаштовує студента на ті практичні та мовленнєві дії, які очікуються від нього у визначеній ситуації.

Міжособисті ролі визначають поведінку людей відповідно до встановлених між ними взаємин. Програвання таких ролей надає особистісної орієнтації мовленнєвій поведінці співрозмовників [15; 16].

Роль формує в собі основні параметри ситуації і є важливим інформативним компонентом рольової гри, тому особливу значущість має відбір ролей [4, с. 144-147]. Знаючи індивідуальні характеристики студентів, можемо підібрати відповідні для кожного з них ролі.

© Н. І. Єлагіна, 2014

У методичних дослідженнях навчально-мовленнєва ситуація як компонент рольової гри розглядається як рольова ситуація, що імітує вмотивований, цілеспрямований акт мовленнєвого спілкування носіїв соціальних ролей, детермінований місцем і часом його реалізації [6; 9; 11]. Отже, навчально-мовленнєва ситуація є засобом реалізації рольової гри. Вона спонукає студентів до спілкування, керує їхньою мовленнєвою поведінкою, «запускає» механізм рольової гри. Навчально-мовленнєва ситуація включає чотири компоненти:

1) суб'єкт, тобто того, хто говорить, слухає, читає або пише;

2) предмет, який мовець говорить, слухає, читає або пише;

3) ставлення мовця до предмета, що зумовлює формування потреби щось сказати, почути, про щось написати або прочитати;

4) умови комунікації, які роблять можливою мовленнєву діяльність відповідно до потреби мовця і з урахуванням предмета розмови. Таким чином, при створенні рольової ситуації слід враховувати рольовий репертуар учасників, характер рольових відносин між ними та місце, час, мотив і ціль комунікативного акту. Зважаючи на це, необхідно брати до уваги дві умови: зміст ситуації і сутність поставлених в ній проблем повинні бути адекватними рольовій дійсності і важливими для учасників гри [1, с. 196].

Рольові дії органічно пов'язані з роллю і складають разом з нею нерозривну основу, суть гри. Згідно з Т. Олійник, рольові дії включають вербальні і невербальні дії учасників визначеної ролі [7, с. 54]. Рольова дія передбачає конкретне використання певного лексико-граматичного механізму, який підбирається до конкретної теми. Студенти користуються професійно-зорієнтованими лексичними одиницями (ЛО) та граматичними структурами (ГС) до теми.

Навчальна програма з дисципліни «Англійська мова» (за професійним спрямуванням) для студентів другого курсу медичного факультету Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського структурована на модулі, змістові модулі і теми. Зокрема, навчальна програма складається з двох модулів, які включають п'ять змістовних модулів. Змістовні модулі передбачають вивчення 16 тем, що ґрунтуються на засвоєнні студентами знань з біології, фізики, хімії, анатомії, фізіології і латинської мови та інтегрується з цими дисциплінами. Засвоєння тематики змістовних модулів охоплює знання з біологічної термінології, з перспективою їх подальшого використання у професійній діяльності.

Згідно з підручником були створені тематичні групи, підібрані ролі та розроблені рольові ситуації до кожної теми змістовного модуля. При відборі мовленнєвих моделей бралися до уваги такі критерії:

– критерій комунікативної цінності, який передбачає врахування цілі висловлювання (професійне спрямування);

– критерій структурної закінченості і граматичної оформленості, який передбачає здатність цієї моделі включати в себе всі структурні компоненти, необхідні і достатні для оформлення в мові того чи іншого діалогічного висловлювання.

Програма рольових дій: предметно-змістова, граматична, лексична фіксується для кожного учасника рольової гри в інструкціях.

Поряд з вербальними діями велике значення в рольовій грі мають також і невербальні засоби комунікації. До них зараховують: жести, контакт очей, позу, манери, інтонацію, наголос і інше [7, с. 42].

Рольова гра є не лише моделлю спілкування, а й специфічною ігровою формою навчальної діяльності. Процес оволодіння будь-яким новим видом діяльності включає шість основних етапів: мотиваційний, орієнтований, етап виконання дій у матеріальній формі, зовнішньо-мовленнєвий, зовнішнє мовлення про себе, розумові дії. Опираючись на рекомендації А. Дєєва та І. Зімньої, вважаємо за доцільне проводити три стадії рольової гри: підготовчу, основну і завершальну [3, с. 148-150].

На підготовчій стадії реалізуються чотири етапи: мотиваційний, орієнтовний, етап виконання дій в матеріальній формі і зовнішньо-мовленнєвій (ознайомити з рольовою ситуацією і її компонентами, показати, як вирішуються комунікативні задачі в процесі спілкування, передбачити виконання студентами вправ на промовляння мовленнєвих зразків за диктором). Основною метою на цій стадії є оволодіння мовленнєвими зразками без опори на текст.

На основній стадії рольової гри реалізується зовнішнє мовлення про себе і розумові дії. Завдання – навчити студентів узагальнювати весь вивчений лексичний, фонетичний та граматичний матеріал, скорочувати його до потреб висловлювання та подавати його у зрозумілій для інших формі.

На завершальній стадії відбувається контроль і оцінка діяльності кожного студента. Цей етап реалізується на завершальній стадії рольової гри. Відбувається відбір рольової гри і оцінка її ефективності: смислової та емоційної [14, с. 56]. Смислова ефективність полягає в досягненні комунікативної мети гри, а також у з'ясуванні рівня сформованості мовленнєвих вмінь студентів. В емоційному плані – наскільки студенти захоплені і зацікавлені грою.

На завершальній стадії методисти радять проводити аналіз і виправлення помилок, оскільки ніщо так не знижує ентузіазм і прагнення, як постійне виправлення помилок [14, с. 57].

Т. Олійник класифікує рольові ігри за трьома критеріями:

– навчальною метою;

– кількістю учасників;

– рівнем самостійності учасників.

За першим критерієм розрізняють рольові ігри на засвоєння основних видів діалогічних єдностей, мікродіалогів та основних функціональних типів діалогів. Другий критерій передбачає парні та групові рольові ігри. За третім критерієм, тобто рівнем самостійності учасників, розрізняють керовані, спрямовані та вільні рольові ігри.

Рольова гра – явище поліфункціональне. У навчальному процесі з іноземної мови рольова гра може виконувати такі функції:

– навчальну, оскільки вона виступає як особлива вправа, метою якої є оволодіння навичками і вміннями діалогічного мовлення в умовах міжособистісного спілкування;

– мотиваційну, тому що вона приводить у дію механізми мотивації;

– орієнтуючу, тому що вона орієнтує студентів на планування власної мовленнєвої поведінки і передбачення поведінки співрозмовника, розвиває вміння оцінювати вчинки (свої та інших);

– компенсаторну, яка дає змогу розв'язати суперечності, що виникають між потребою студента виконати мовленнєву дію і не можливість здійснити операції, що їх вимагає дія;

– виховну, яка реалізується завдяки тому, що через рольову гру забезпечується всебічний вплив на студентів. Рольова гра сприяє формуванню позитивних якостей особистості, активної життєвої позиції студента в колективі та суспільстві [7, с. 6-10].

Рольові ігри, що використовуються на занятті іноземної мови, повинні відповідати таким вимогам:

– вони мають бути адекватними меті навчання;

– рольові ігри повинні відповідати психолого-віковим особливостям студентів та їх інтересам;

– рольові ігри повинні відображати особистий досвід студентів, сприяти розширенню контексту їхньої діяльності. Слід домагатися, щоб ролі та ситуації ігор якомога повніше співвідносилися з їх життєвим досвідом, бажаннями та мріями;

– пропоновані ролі, ігрові ситуації мають відповідати реальному життю, бути близькими студентам.

Для досягнення навчальної мети, зокрема для навчання та закріплення лексичних та граматичних вмінь та навичок студентів-медиків, необхідно використовувати чітку систему вправ, яка передбачає три етапи:

– засвоєння студентами діалогічних єдностей (взаємопов'язаних пар реплік, з яких перша є керуючою або стимулюючою, а друга залежною);

– засвоєння мікродіалогів (взаємозв'язаних ланцюгів діалогічного мовлення) [12, с. 32].

– самостійне складання студентами власних діалогів [13, с. 25].

Перший етап включає підготовчу частину, де діалог складається із запитання та відповіді (запитання вимагає короткої чіткої відповіді і спонукає використати якусь певну лексичну одиницю), та основну частину, де лексична одиниця вживається у поєднанні з іншими уже відомими словами, на запитання дається вичерпна відповідь одним реченням.

Діалог другого етапу включає 3-4 репліки. На запитання дається не лише вичерпна відповідь, а ще й додаткова інформація.

Студенти самостійно складають діалоги на третьому етапі. Таким чином, можна перевірити не лише знання діалогічних єдностей, а й вміння вживати їх у мовленні.

Відповідно до етапів навчання діалогічного мовлення, розрізняють три групи вправ.

Усі вправи першої групи належать до типу умовно-мовленнєвих. Вони спрямовані на вивчення діалогічних єдностей [7, с. 13]. Перша група складається з вправ двох підгруп:

– вправи на імітацію, підстановку, відображення та конструювання;

– вправи на засвоєння діалогічних єдностей та «готових речень», необхідних для діалогічного мовлення.

Друга група включає вправи на оволодіння мікродіалогами на основі засвоєних діалогічних єдностей та використання їх у мовленні. Вправи другої групи спрямовані на вдосконалення навичок оволодіння діалогічними єдностями та розвиток умінь складати мікродіалоги, використовуючи засвоєні раніше діалогічні єдності. Діалог уже об'єднує три – чотири репліки, що відповідно збільшує кількість лексики та можливість її комбінування. Для полегшення виконання вправ цієї групи використовуються слухові вербальні опори діалогу – зразка та зорові вербальні опори – мікродіалог – підстановку таблицю [2, с. 104].

Вправи третьої групи спрямовані на складання студентами власних діалогів різних функціональних типів. Мета вправ третьої групи – самостійне складання студентами діалогів. Усі опори зняті, вправи носять творчий характер. Вони належать до типу мовленнєвих та характеризуються довільним вибором

функціонального типу діалогу. Вправи третьої групи вимагають активної участі обох партнерів. Вони розвивають вміння складати власні діалоги до навчально – мовленнєвої ситуації на рівні програмних вимог. Рольова гра на цьому етапі наближена до реального спілкування, ролі підібрані відповідно до студентських інтересів. Вирішуючи проблеми, які їх цікавлять, студенти отримують задоволення від спілкування, тому помітно підвищується мотивація навчання [5; 8].

Висновки. Рольова гра має бути включена до навчального процесу як метод забезпечення підвищеної динамічності, мотивації, енергійності та гармонійності у досвіді викладання іноземної мови. Таке викладання за допомогою рольових (ділових) ігор показало досить високий рівень володіння студентами іншомовною мовленнєвою діяльністю, а також ефективність застосування рольових ігор у навчальному процесі. Саме рольова гра сприяє посиленню мотивації та підвищенню результативності викладання англійської мови в студентів-медиків. Щоб складати гідну конкуренцію на ринку праці, майбутні медики повинні володіти певними уміннями і навичками, які б характеризували рівень їх професійно-комунікативної компетентності, серед яких: володіння термінологією фахових дисциплін, вміння вести бесіди, доводити власну думку, вирішувати всі комунікативні завдання в процесі професійного спілкування. Ці уміння формуються за допомогою використання рольової гри, яка допомагає в усвідомленні студентами важливості опанування професійної термінології; виступає постійною мотивацією.

Література:

1. Богомолова Н. Н. Ситуативно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки / Н. Н. Богомолова // Теоретические и методические проблемы социальной психологии. – М. : Изд-во Московского института, 1977. – С. 183-204.

2. Дубровицкая М. И. Мотивация при обучении иностранному языку и учебные материалы / М. И. Дубровицкая // Иностр. яз. в школе. – 1978. – №1. – С. 28-33.

3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.

4. Коломиец И. В. Методика проведения ролевой игры с учетом индивидуально-психологических особенностей / И. В. Коломиец. – К. : Наука, 1992. – 252 с.

5. Лапидус Б. А. Интенсификация процесса обучения иноязычной речи (пути и приумы) / Б. А. Лапидус. – М. : Высш. школа, 1970. – 128 с.

6. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Иностр. яз. в школе. – 1985. – №5. – С. 12-14.

7. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови / Т. І. Олійник. – К. : Освіта, 1992. – 127 с.

8. Основы методики преподавания иностранных языков : [учебник] / В. А. Бухбиндер, В. Штраус. – К. : Высш. школа, 1986. – 335 с.

9. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках /. В. А. Бухдиндер. – Киев : Вища школа, 1980. – 247 с.

10. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 315 с.

11. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

12. Скляренко Н. К., Олейник Т. И. Обучение диалогической речи с использованием ролевой игры в VII классе / Н. К. Скляренко, Т. И. Олейник // Иностр. яз. в школе. – 1985. – №1. – С. 29-35.

13. Скляренко Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / Н. К. Скляренко. – К. : Рад. школа, 1988. – 150 с.

14. Филатов В. М. Комплекс упражнений для обучения инициативному говорению (с использованием ситуативно-ролевых игр) / В. М. Филатов // Иностр. яз. в школе. – 1985. – №3. – С. 78-83.

15. Livingstone C. Role-Play in Language Learning / C. Livingstone. – M. : Higher School Publishing House, 1988. – 127 p.

16. Shaw P., Wilkinson R. Role-Playing Exercises for Students of English as a Foreign Language / P. Shaw, R. Wilkinson. – Boston, 1992. – 308 p.

УДК 159.923.2

Н. І. Жигайло, О. В. Шибрук

ПРОБЛЕМА ФЕНОМЕНУ ТА СТРУКТУРИ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПОГЛЯДІВ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ

У статті проаналізовано дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених щодо проблеми феномену «Я-концепції», її змісту та основних компонентів структури; представлено рівні розвитку самосвідомості та «Я-концепції» особистості; виокремлено поняття самооцінки та самореалізації особистості.

Ключові слова: *свідомість, самосвідомість, «Я-концепція», «образ Я», самооцінка, самореалізація.*

В статье анализируются исследования различных ученых по проблеме феномена «Я-концепции», ее содержания и основних компонентов структуры; представлено уровни развития самосознания и «Я-концепции» личности; выделены понятия самооценки и самореализации личности.

Ключевые слова: *сознание, самосознание, «Я-концепция», «Образ Я», самооценка, самореализация.*

In the article the study of domestic and foreign scholars of the phenomenon of «self-concept», its contents and basic structure of the components are presented. Different levels of consciousness and the phenomenon of «self-concept»of a personality are specified. The concept of self-esteem and self-identity are singled out.

Keywords: *consciousness, self-consciousness, «self-concept», «Image I», self-esteem, self-fulfillment.*

Постановка проблеми. Внутрішній світ людини давно був однією з провідних тем для дослідження науковців з різних галузей науки та практики. Вчення про свідомість та самосвідомість становлять не тільки основу для теоретичного вивчення проблеми становлення особистості, але й для вирішення практичних питань, а саме формування життєвої позиції, переживання внутрішньої кризи, самоактуалізації та саморозвитку. Одним з базових понять самосвідомості є «Я-концепція» особистості, що являє собою динамічну систему уявлень людини про себе, яке включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, природних властивостей та самооцінку особистості.

Упродовж сторіч теологи, філософи і громадські діячі сходилися у тому, що витоки і наслідки уявлення людей про себе, або «Я-концепція», заслуговують найсерйознішої уваги. Проте при цьому практично не робилося спроб дати однозначне визначення «Я-концепції». Складність та багатогранність «Я-концепції» обумовлюється її сутністю, змістом, структурою та методами вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел показав, що «Я-концепція» виступає одним з центральних понять психологічної науки. Питання, що стосуються «Я-концепції», розглядаються низкою вітчизняних і зарубіжних вчених: І.С. Кон, С.Д. Максименко, М.Й. Боришевським, П.Р. Чамата, І.Д. Пасічником, Р.В. Каламаж, Н.І. Жигайло, Р. Бернсом, З. Фрейдом, А. Адлером, А. Маслоу, К. Роджерсом тощо, проте однозначного трактування немає.

Чимало авторів вважають «Я-концепцію» виявом самосвідомості особистості щодо оцінювання себе суб'єктом практичної і теоретичної діяльності. Деякі розглядають «Я-концепцію» – як неповторність особистості, як сукупність усіх уявлень про себе.

Існують дослідження, у яких вивчається проблема «Я-концепції» у різних вікових періодах. Так, А.М. Андреєва та Н.І. Гуткіна розглядають самосвідомість студентської молоді; І.С. Булах та Л.В. Долинська висвітлюють особливості «Я-концепції» у зрілому віці.

Мета дослідження полягає в аналізі підходів до визначення поняття та структури «Я-концепції» особистості.

Результати дослідження. Вперше проблема «Я-концепції» була виділена й охарактеризована В. Джеймсом. Він вважав, що глобальне, особистісне «Я» включає в себе дві складові: «Я-свідоме» (чистий досвід) та «Я-як об'єкт» (зміст цього досвіду), які існують суміжно. Згодом другу половину глобального «Я» стали називати «Я-концепцією» чи «Я-образом».

Ч. Кулі і Дж. Мід вказували на важливу роль соціальних взаємодій у формуванні «Я-концепції», яка, своєю чергою, розглядалася як основна детермінанта соціальної поведінки людей. Ч. Кулі запропонував теорію «Я-Дзеркального», стверджуючи, що уявлення людини про те, як її оцінюють інші, суттєво впливає на її «Я-концепцію».

Відомий психоаналітик З. Фройд вважав внутрішнім джерелом розвитку «Я» особистості суперечність між його реальним та ідеальним компонентами (боротьба «Его» та «Супер-Его»).

Представники гуманістичної психології описують феноменологію особистості, тобто те, як людина сприймає, розуміє і пояснює себе та реальні події свого життя. А. Маслоу вбачає внутрішню суперечність у невідповідності реального рівня самоактуалізації індивіда його можливому рівню. У резуль-

© Н. Жигайло, О. Шибрук, 2014

таті суб'єкт шукає нові способи поведінки, які дозволяють йому більш самоактуалізуватися. У своїх концепціях самоактуалізації особистості А. Маслоу дає опис вимог, яким повинен відповідати індивід.

К. Роджерс підкреслює здатність людини до особистісного самовдосконалення. Центральним поняттям його теорії є поняття «Я», оскільки кожна людина вирішує: Хто я? Що я можу зробити, щоб стати тим, ким я хочу бути? Образ «Я» складається в умовах особистісного життєвого досвіду.

Поняття «Я-концепція» вітчизняні автори визначають як відносно стабільна, більшою або меншою мірою усвідомлена, така, що переживається як неповторна, система уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе (І.С. Кон, С.Д. Максименко, М.Й. Боришевський, П.Р. Чамата, І.Д. Пасічник, Р.В. Каламаж, Н.І. Жигайло).

Так, В.В. Столін вважає, що «Я-концепція» та самосвідомість є нерозривними та взаємопов'язаними поняттями. Під самосвідомістю він розуміє процес, за допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до себе самої; при цьому самосвідомість характеризується своїм продуктом – уявленнями про себе, тобто «Я-образом» («Я-концепцією»). Проте пізнає не самосвідомість, а людина, яка володіє свідомістю та самосвідомістю, користуючись при цьому цілою системою внутрішніх засобів і уявлень, образів, понять, з-поміж яких важливу роль виконують уявлення людини про себе саму: особистісні риси, здібності, мотиви. Це свідчить про те, що уявлення про себе водночас є не лише продуктом самосвідомості, а й суттєвою умовою її розвитку. В.В. Столін розглядає два аспекти «Я-образу»: знання про себе та самоставлення. Дослідник вважає, що зміст «Я-концепції» складають знання, здобуті людиною упродовж життя в процесі самопізнання. Проте самій людині знання про себе не є байдужими, тому зміст таких знань стає об'єктом її емоцій, оцінок, а також предметом її більш-менш стійкого самоставлення. Деякі аспекти «Я-образу» є неусвідомленими, оскільки не все можна реально осягнути в собі самому і у ставленні до себе.

Ю.М. Орлов розглядає «Я-концепцію» через існування «Я» у вигляді досить жорсткої програми певних типів поведінки і психічних станів та підтримує думку інших дослідників про те, що «Я-концепція» частково усвідомлена, а частково існує в несвідомій формі.

П.Р. Чамата вважає, що до змісту «Я-концепція» належать уявлення про будову тіла та функції окремих органів, усвідомлення психічних процесів, психічних властивостей, дій, мотивів і цілей, ставлення до себе з боку інших людей, а також усвідомлення свого місця в житті, власного розвитку.

Згідно з теоретичним аналізом можна визначити, що «Я-концепція» – це система, сукупність уявлень, суджень, переконань індивіда про самого себе. На основі цих уявлень людина будує свої стосунки з іншими людьми, визначає тенденції поведінки, дає відповіді на запитання про те, хто вона є.

«Я-концепція» – це водночас передумова й наслідок соціального життя, соціальної взаємодії, що визначається соціальним досвідом. Мета взаємозв'язку «Я-концепції» та соціального життя полягає не стільки в розширенні можливостей «Я», скільки в досягненні гармонії з навколишнім оточенням, в його підтримці. Отже, йдеться не про підведення індивідуальних властивостей під соціальний стандарт, а про свідому оцінку людиною своїх дій і вчинків, прийняття (або неприйняття), зміну, корекцію тих стереотипів, цінностей і норм, які проповідує суспільство.

Сучасна дослідниця Р.В. Каламаж відзначає значну строкатість термінології в цій галузі досліджень, що часто проявляється в ототожненні понять «самосвідомість» і «Я-концепція», «Я-образ» і «Я-концепція», «самооцінка» і «Я-концепція», «замість» і «Я-концепція», «Я», «Его» і «Я-концепція» тощо.

Також у сучасних психологічних дослідженнях підкреслюють роль «Я-концепції» як узагальненого механізму саморегуляції особистості, зазначають, що саме «Я-концепція» забезпечує самототожність (ідентифікацію), особистісну відповідальність, породжує почуття соціальної причетності. Механізм саморегуляції «Я-концепції» виявляється у вербалізованій формі: власного бажання – «я хочу», усвідомлення своїх можливостей – «я можу», вимогливості – «мені потрібно», цілеспрямованості – «я прагну».

Індивіди з різними «Я-концепціями» не однаково сприймають світ: правильно чи неправильно, спотворено, наприклад: «Я-реальне» і «Я ідеальне» не збігаються. Це спричинює незадоволення, розчарування. Від задоволення рівня домагань у досягненні особистості залежить формування важливого компонента її свідомості – самоповаги. Вона впливає фактично на всі аспекти діяльності людини: включає і задоволеність собою, і прийняття себе, і почуття власної гідності, і позитивне ставлення до себе, і узгодженість свого надособистісного та ідеального «Я». Мотивація досягнення, будучи домінуючою для людини, є також важливим регулятором її розвитку.

«Я-концепція» формується під впливом життєвого досвіду людини, насамперед стосунків у сім'ї, проте досить рано вона сама набуває якості активності й починає впливати на інтерпретацію цього досвіду, на мету особистості, систему її очікувань та прогнозів щодо свого майбутнього, на оцінку своїх досягнень і тим самим на її ставлення до самої себе.

Отже, вивчення феноменів, які можна зарахувати до сфери «Я», має досить складну і неоднозначну історію. Так, Ф.Г. Михайлів зазначає, що аналіз теоретичних концепцій вітчизняних і зарубіжних науковців

переконує нас в тому, що образ «Я» – багатоканальна підсистема як єдиний багаторівневий динамічний саморегулюючий комплекс, який, взаємодіючи з навколишнім середовищем, забезпечує адекватне відображення і регулювання, де кожен елемент виконує специфічну функцію. Узагальнюючи проблему дослідження «Я-концепції» в науково-психологічній літературі, можна виділити певні труднощі у її вивченні: 1) багатогранність складових «Я-концепції» як об'єкта формування; 2) відсутність єдиної термінології понять, які констатують розвиток «Я-концепції» особистості; 3) недостатньо наукових обгрунтувань, які б надавали достовірні результати про зворотну дію компонентів самосвідомості на поведінку тощо.

Аналізуючи останню проблему, зазначимо, що думки науковців не завжди збігаються, як відомо, самосвідомість є складне психічне утворення, котре налічує низку структурних одиниць. Зазвичай виокремлюють два основних компоненти – знання себе і ставлення до себе та їх поєднання.

У дослідженнях М.Р. Бітянової наголошується, що «Я-концепція» особистості включає такі компоненти: пізнавальний, емоційно-оціночний, мотиваційно-поведінковий.

Протеінші вчені, такі як К.А. Абульханова, С.Л. Рубінштейн, А. Бандура, Ж. Піаже, Дж. Мід вважають, що «Я-концепція» складається з трьох відношень – до себе, до інших та очікування відношення інших до себе. Іншими словами, в структуру «Я-концепції» включаються відношення між особистістю й іншою людиною, вона охоплює специфіку відношення «Я» – інший.

Основним чинником для виділення різних рівнів у структурі «Я-концепції» особистості А.Г. Спіркин та І.І. Чеснокова визначають ступінь розвитку когнітивних, емоційних і вольових процесів, які покладені в основу формування та функціонування різних актів самосвідомості.

І.І. Чеснокова у своїх дослідженнях пропонує розрізняти два рівні самосвідомості за критерієм тих рамок, у яких відбувається співвідношення знань про себе. В основу характеристики рівнів самосвідомості І.І. Чеснокова пропонує покласти:

• джерела самосвідомості (діяльність або спілкування);

• механізми самосвідомості (самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, самоосмислення);

• результати самосвідомості («образ – Я»).

На першому рівні відбувається співвідношення в рамках зіставлення «Я» та «іншої людини». На цьому рівні якість сприймається і розуміється, а потім вона переноситься на себе, основними механізмами виступають самосприйняття та самоспостереження;

Другий рівень – співвідношення знань про себе відбувається в процесі аутокомунікації, тобто в рамках «Я і Я», тут людина оперує вже готовими знаннями про себе, але за рахунок думок і висновків формує нові знання, основними механізмами є – самоаналіз і самоосмислення. На цьому рівні людина співвідносить свою поведінку і мотиви, потреби, інтереси. Для цього проводиться аналіз своїх мотивів. Вищого розвитку самосвідомості на цьому рівні особистість досягає приформуванні життєвих планів і сенсу життя.

До найбільш науково розроблених досліджень самосвідомості належить концепція В.В. Століна. У циклі проведених ним досліджень була сформульована модель рівневої побудови самосвідомості, заснована на обліку характеру активності людини. Згідно з його поглядом, є вертикальна і горизонтальна організованість самосвідомості. Горизонтальна будова припускає:

• виділення когнітивної складової і самовідношення (відчуття, емоційне переживання), які разом складають «образ Я»;

• розділення «Я-образу» на:

• знання про загальні риси і якості, які об'єднують індивіда з іншими людьми (система ідентичності), – це приєднуюча складова «Я-концепції»;

• знання, що виділяють індивіда порівняно з іншими людьми, це диференціююча складова «Я-концепції», що додає унікальність і неповторність людині.

Вертикальна будова розглядається вченим як рівнева, критерієм розділення якого є рівні активності людини.

Р. Бернс також розглядав «Я-концепцію» як сукупність установок індивіда, спрямованих на самого себе. Проте ці установки, він вважав, можуть мати різні ракурси і модальності. Існує три основні модальності самоустановок:

1. «Реальне Я» – установки, пов'язані з тим, як індивід сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій актуальний статус, тобто його уявлення про те, який він насправді.

2. «Дзеркальне (соціальне) Я» – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, як його бачать інші.

3. «Ідеальне Я» – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, яким він хотів би стати.

Більшість авторів при вивченні «Я-концепції» враховували ці модальні відмінності. Розглядаючи структуру «Я-концепції» індивіда, важливо підкреслити, що «реальне Я» і «соціальне Я» повинні бути узгоджені за змістом. З іншого боку, між змістом «реального Я»і змістом «ідеального Я» можуть спостерігатися істотні розбіжності, які піддаються об'єктивному вимірюванню. «Ідеальне Я» складається з ряду уявлень, що відображають сокровенні сподівання і бажання індивіда. Ці уявлення бувають відірвані від реальності.

К. Хорні відзначає, що велика розбіжність між реальним та «ідеальним Я» нерідко веде до депресії, яка обумовлена недосяжністю ідеалу. Допомогти людині відмовитися від нездійсненних устремлінь, продиктованих «ідеальним Я», надмірно відірваним від реальності, є, на її думку, одним з найбільших полегшень, які може принести людині психотерапія.

Г.Олппорт вважає, що «ідеальне Я» відображає цілі, які індивід пов'язує зі своїм майбутнім.

І. Комбс і І.Сьюпер розглядають «ідеальне Я» як образ людини, якою індивід хоче або сподівається стати, тобто як набір рис власної особистості, які необхідні для досягнення адекватності, а іноді і досконалості. Багато авторів пов'язує «ідеальне Я» із засвоєнням культурних ідеалів, уявлень і норм поведінки, які стають особистими ідеалами завдяки механізмам соціального підкріплення. Такого роду ідеали властиві всім індивідам.

Узагальнюючи найбільш поширені погляди на проблему дослідження структури «Я-концепції» особистості, А.В. Каїмов виділяє такі рівні її розвитку:

• Низький рівень – зміст структури «Я-концепції» характеризується наявністю зв'язку між компонентами, але вона має або виражений суперечливий характер, або відрізняється домінуванням певних компонентів і якостей, тому діапазон взаємини особистості до себе, як до професіонала коливається від активного до пасивного.

• Середній рівень – поєднання характеристик низького і високого рівнів розвитку «Я-концепції».

• Високий рівень – структурні зв'язки стійкі, діалогічна модель взаємин особистості до себе та світу; самореалізація здійснюється різними способами.

Згідно з теоретичним аналізом літератури, «Я-концепцію» часто визначають як сукупність установок, спрямованих на себе, і виділяють в ній три структурні елементи:

• когнітивний – «образ Я» (характеризує зміст уявлень про себе);

• емоційно-ціннісний, афектний (відображає ставлення до себе в цілому або до окремих сторін своєї особистості, діяльності та виявляється в системі самооцінок);

• поведінковий (характеризує прояви перших двох елементів у поведінці). До підструктурних елементів у складі третього компоненту належать:

– саморегуляція, що відбувається на першому рівні саморегулювання;

– самоконтроль, складна дія якого реалізується на другому рівні саморегулювання і створює передумови для цілеспрямованого самовиховання.

Важлива функція «Я-концепції» – забезпечення внутрішньої узгодженості людини себе із собою, відносної сталості її поведінки, незважаючи на безперервний тиск проблемного світу. Розвиток особистості в усіх її окультурених формах (спілкування, поведінка, діяльність, вчинок) перебуває під визначальним ситуативним впливом «Я-концепції».

Центральним компонентом «Я-концепції» є самооцінка особистості. Самооцінка – це та цінність, значущість, якої надає собі індивід загалом та окремим рисам своєї особистості, діяльності, поведінки. Самооцінка виконує регуляційну і захисну функції, впливає на поведінку, діяльність і розвиток особистості, її стосунки з іншими людьми. Відображаючи рівень задоволення чи незадоволення собою, самооцінка створює основу для сприймання власного успіху чи неуспіху в діяльності, досягнення мети певного рівня, тобто рівня домагань особистості.

Рівень домагань особистості – це прагнення до досягнення мети тієї складності, на яку людина вважає себе здатною. В основі рівня домагань лежить самооцінка (чи своїх можливостей, потенціалу в окремій сфері, чи себе як особистості загалом). Самооцінки розвиненого індивіда утворюють складну систему, яка включає в себе як загальну самооцінку (вона відображає рівень самоповаги, прийняття чи неприйняття себе), так і часткові, що характеризують ставлення до окремих сторін своєї особистості, вчинків.

З огляду на викладене, можна зробити такі **висновки.**

«Я-концепція» – це сукупність всіх уявлень індивіда про себе, що виявляється в самооцінці, почутті поваги до себе, рівні домагань. У багатьох психологічних теоріях «Я-концепція» є одним із центральних понять. Але не існує ні її універсального визначення, ні єдності в термінології.

Такі дослідники, як У. Джемс, К. Роджерс, М. Розенберг і багато інших, виділили різні форми уявлень про себе, диференційовані або за сферами людини («соціальне Я», «духовне Я», «фізичне Я», «інтимне Я», «публічне Я», «моральне Я», «сімейне Я» і т. ін.), або як реальність та ідеал («реальне Я», «ідеальне Я»), або на часовому континуумі («Я в минулому», «Я в теперішньому»), або за якоюсь іншою істотною ознакою. Число таких «Я –образів» і їх зміст визначається, як правило, на основі теоретичних міркувань.

Але на сьогодні ще досі залишаються відкритими питання, наскільки всі ці уявлення у суб'єкта насправді існують як відносно самостійні, наскільки вони по-різному пов'язані із самоставленням і поведінкою у відповідних ситуаціях.

Причини формування багатозначності у визначенні змісту Я-концепції та її компонентів слід виділити такі: вікові характеристики Я-концепції; прийняття людиною різноманітних соціально-психо-

логічних ролей; багатогранність потреб і діяльностей індивіда; соціально-психологічні особливості сприймання людиною себе і найближчого довкілля; широкомасштабний спектр методологічних основ при конструюванні цього терміну тощо.

Література:

1. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берне. – М. : Прогрес, 1986. – 416 с.
2. Бех И. Д. Нравственность личности: стратегия становления / И. Д. Бех. – Ровно, 1991. – 146 с.
3. Боришеввский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Диссертация в форме научного доклада. д-ра психол. наук: 19.00.07. – К., 1992. – 77 с.
4. Джемс У. Психология / Под ред. Л. А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
5. Жигайло Н. І. Соціально-економічна діагностика: Навчальний посібник / Н. І. Жигайло. – Львів : Новий Світ-2000, 2008. – 224 с.
6. Жигайло Н. І. Комунікативний менеджмент: навчальний посібник / Н. І. Жигайло. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012 – 368 с.
7. Начлаждян А. А. Социально-психологическая адаптація личности / А. А. Начлаждян. – Ереван, 1988. – 364 с.
8. Каламаж Р. В. Я-концепція як складова професійної самосвідомості юристів / Р. В. Каламаж // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2006. – Вип. 7. – С. 156–164.
9. Кочубейник О. М. Трансформація уявлень про «Я-концепцію» у крос-культурних психологічних дослідженнях: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – К., 2003. – 16 с.
10. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Издательство 000 «КММ», 2006. – 240 с.
11. Пасічник І. Д. Психологічні характеристики індивідуального мислення // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск: «Сучасні дослідження когнітивної психології». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2009. – Вип. 13. – С. 3–14.
12. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

УДК 371. 1:241(477)

А. О. Кирийчук

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано суть поняття «педагогічні умови» та окреслено основні педагогічні умови виховання милосердя в учнів середнього шкільного віку загальноосвітньої школи України.

Ключові слова: *педагогічні умови, виховання милосердя, учні середнього шкільного віку, загальноосвітня школа.*

В статье проанализировано сущность понятия «педагогические условия» и очерчено основные педагогические условия воспитания милосердия учеников среднего школьного возраста общеобразовательной школы Украины.

Ключевые слова: *педагогические условия, воспитание милосердия, ученики среднего школьного возраста, общеобразовательная школа.*

The article analyses the nature of the notion of «pedagogical conditions» and outlines the main pedagogical conditions of cultivating charity among secondary school pupils in Ukraine.

Keywords: *pedagogical conditions, charity cultivation, teenagers, school of general education.*

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема виховання милосердної людини набула особливої актуальності. Виникає потреба у розвитку морально вихованої особистості, здатної відчувати чуже страждання як власне та прощати образи й кривди, завдані іншими. Особливо зараз, коли все частіше можна зустріти жорстокість і насильство, повну байдужість та відчуження людей один від одного.

Тому перед загальноосвітньою школою, а зокрема перед вчителем, стоїть завдання підготовки відповідального доброзичливого громадянина, здатного до співчуття, безкорисливої допомоги для навколишніх. Вирішальна роль тут належить правильно організованому вихованню. Адже який моральний досвід здобуде підліток, такою й буде формуватися його особистість, яка суттєво вплине на майбутній розвиток українського суспільства та нашої держави в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджувана нами проблема знайшла відображення у працях Л. І. Божович [1], Л. С. Ощепкової, В. А. Шутової [9], М. М. Фіцули та інших, у яких виявляється сутність основних понять дослідження, вказуються способи подальшого розвитку принципів, змісту, умов, методів морального виховання.

Проведений аналіз джерельної бази дав можливість констатувати, що на сьогодні нагромаджений певний досвід виховання милосердя у підростаючого покоління. Незважаючи на посилену увагу науковців до цієї проблеми, виховання милосердя у підлітків має неабияку зацікавленість.

Метою дослідження є обґрунтування педагогічних умов виховання милосердя в учнів середнього шкільного віку загальноосвітньої школи України.

Виклад основного матеріалу. Виховання милосердя та формування моральних цінностей у школярів відбуватиметься більш ефективно при створенні спеціального комплексу педагогічних умов.

Перш за все визначимо суть поняття «педагогічні умови». До визначення цього терміна існує кілька підходів.

У філософському словнику поняття «умова» трактується як середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати: «те, від чого залежить щось інше (що обумовлюється); суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю випливає існування такого явища» [8, с. 707].

У психології досліджуване поняття, як правило, представлено в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, що прискорює або уповільнює його, впливаючи на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [4, с. 270-271].

Педагогічний словник трактує це поняття як зовнішній чинник, який істотно впливає на педагогічний процес, тією чи тією мірою свідомо сконструйований педагогом, який припускає, але не гарантує певний результат [5].

Сучасні науковці визначають педагогічні умови як обставини, фактори, сукупність мір, від яких залежить ефективність педагогічного процесу. Н. Стерхова та Н. Іполітова розглядають педагогічні умови як один із компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітньо-

© А. О. Кирийчук, 2014

го та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний та процесуальний аспекти цієї системи і забезпечують її ефективне функціонування та розвиток [3, с. 11].

У своєму дослідженні ми розуміємо педагогічні умови як сукупність необхідних заходів, що сприяють успішності вихованню милосердя в учнів середнього шкільного віку.

Отже, на основі проведеного науково-методичного та теоретичного аналізу проблеми нашого дослідження ми визначили такі педагогічні умови виховання милосердя школярів загальноосвітньої школи: урахування вікових особливостей учнів; підготовка вчителя до ефективного виховання милосердя підлітків; використання методів навчання, що сприяють милосердному вихованню підлітків.

Першою педагогічною умовою виховання милосердя учнів середнього шкільного віку ми вважаємо урахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Вчені в галузі педагогіки виявили, що в різні вікові періоди існують неоднакові можливості для морального виховання.

Орієнтація на особистісний підхід у вихованні милосердя підлітків, розвиток кожного з них як індивідуальної особистості є визначальними, провідними.

Вікові особливості, згідно з визначенням, прийнятим у психології, це – специфічні властивості особистості індивіда, його психіки, що закономірно змінюються в ході зміни вікових стадій розвитку.

Середній шкільний вік – перехідний від дитинства до юності. Він збігається з навчанням у школі другого степеня (V – IX класи) і характеризується загальним піднесенням життєдіяльності та глибокою перебудовою всього організму. Період надзвичайно складний як для самого підлітка, так і для навколишніх.

У підлітковому віці продовжує розвиватись нервова система. Зростає роль свідомості, поліпшується контроль кори головного мозку над інстинктами й емоціями. Однак процеси збудження все ще переважають над процесами гальмування, тому для підлітків характерна підвищена збудливість.

Характерна риса уваги учнів середнього шкільного віку – її специфічна вибірковість: цікаві уроки чи цікаві справи надзвичайно захоплюють підлітків, і вони можуть довго зосереджуватися на одному матеріалі чи явищі. Однак легка збудливість, цікавість до надзвичайного, яскравого часто є причиною мимовільного перенесення уваги.

У підлітковому віці здійснюються суттєві зрушення в розумовій діяльності. Мислення стає більш систематизованим, послідовним, зрілим. Поліпшується здатність до абстрактного мислення, змінюється співвідношення між конкретно-образним і абстрактним на користь останнього. Мислення підлітка набуває нової риси – критичності [2].

У період підліткового віку моральні уявлення та почуття дитини значно розширюються, поглиблюються і збагачуються.

У цей період питання, пов'язані з нормами і правилами суспільної поведінки та нормами взаємостосунків людей одні з одними, стають в центрі уваги. У підлітків починають складатися відносно стійкі і незалежні від випадкових впливів («автономні») моральні погляди, судження й оцінки. Але разом з тим мораль підлітка виявляється ще недостатньо стійкою в тому сенсі, що не має стійкості в його моральних переконаннях; вона не формується ще в моральний світогляд (що складає специфіку старшого шкільного віку), а тому може відносно легко змінюватися під впливом загальної думки друзів [1, с. 245-246].

Процес виховання милосердя, спрямований на розвиток усіх дітей, повинен бути побудований так, щоб забезпечити оптимальний розвиток кожної дитини, виходячи з її індивідуальності.

Отже, розглянувши вище вказані особливості учнів середнього шкільного віку, варто зазначити, що педагог обов'язково повинен враховувати рівень розвитку кожного учня, його риси характеру й на практиці застосовувати принцип індивідуалізації навчання.

Наступна педагогічна умова – підготовка вчителя до ефективного виховання милосердя підлітків. Знання моральних норм є передумовою моральної поведінки, але одних знань не достатньо. Для вирішення цієї проблеми вчителю потрібні не тільки знання своїх предметів і методика їх викладання, але й уміння спрямувати свою діяльність на моральне виховання милосердних якостей підлітків.

Виховна робота з школярами середнього віку – найважливіше й найскладніше з нинішніх завдань. Педагогам необхідно глибоко осмислити особливості розвитку і поведінки сучасного підлітка, вміти поставити себе на його місце в надзвичайно складних і суперечливих умовах реального життя. Це вірний шлях подолання прогресуючого поки що відчуження підлітків від учителів, школи, суспільства. Учень середнього шкільного віку цілком спроможний зрозуміти аргументацію, переконатися в її обґрунтованості, погодитися з розумними доведеннями [2].

В. О. Сухомлинський говорив про те, що необхідно займатися моральним вихованням дитини, вчити «вміння відчувати людину». Також він зазначав: «Ніхто не вчить маленьку людину: «Будь байдужим до людей, ламай дерева, потопчи красу, вище за все став свою особистість». Уся справа в одній, дуже важливій закономірності морального виховання. Якщо людину вчать добру – вчать уміло, розумно, наполегливо, вимогливо, у результаті буде добро. Вчать злу (дуже рідко, але буває і так), у результаті буде зло. Не вчать ні добру, ні злу – все одно буде зло, тому що і людиною його треба зробити» [6, с. 170].

У класичній педагогіці вказано на таку закономірність, як залежність становлення особистості школяра від особистості учителя. Наприклад, К. Д. Ушинський стверджував, що «тільки особистість може впливати на розвиток і становлення особистості... Ніякі статути і програми, ніякий штучний організм закладу... не зможе замінити особистості у справі виховання» [7, с. 191].

Отже, здатність до милосердя в учня може виховати і розвинути учитель своїм власним прикладом.

Залежно від того, що вклав педагог у душу учня в цьому віці, буде залежати, як він будуватиме свої відносини з навколишнім у майбутньому.

Наступна педагогічна умова – використання інтерактивних методів навчання, що сприяють вихованню милосердя учнів середнього шкільного віку.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організований таким чином, що практично всі учні виявляються залученими в процес пізнання, вони мають можливість розуміти й висловлюватися з приводу того, що вони знають і думають. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій особливий індивідуальний внесок, іде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності.

Причому, відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нове знання, але й розвиває пізнавальну діяльність і навички взаємодії.

При інтерактивному навчанні не може бути домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою, а учні вчаться бути демократичними, критично мислити, приймати продумані рішення, спілкуватися зі своїми однокласниками. Основними складниками інтерактивних уроків є інтерактивні вправи та завдання, які виконують учні.

Отже, інтерактивні методи є ефективними при здійсненні виховання милосердя учнів середнього шкільного віку, адже надають можливість створити принципово нові виховні ситуації як основи для педагогічної взаємодії на засадах особистісно-зорієнтованого підходу.

Висновки. Таким чином, на основі результатів дослідження ми з'ясували суть поняття «педагогічні умови» та окреслили основні педагогічні умови, що сприятимуть успішному вихованню милосердя в учнів середнього шкільного віку загальноосвітньої школи України.

Література:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.

2. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І. В. Зайченко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki. ws/17000308/pedagogika/pedagogika_-_zaychenko_ib

3. Ипполитова Н,. Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8-14.

4. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. / Р. С. Немов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.

5. Педагогічний словник / відп. ред. М. Д. Ярмаченко, підгот. Н. Б. Копиленко. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1997. – Т. 4. – 546 с.

7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. / сост. С. Ф. Егоров. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1998. – 416 с.

8. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

9. Шутова В. А. Педагогические условия воспитания милосердия у детей младшего возраста: дис. …канд. пед. наук / В. А. Шутова. – Смоленск, 1999. – 214 с.

УДК 159. 922. 6

Р. С. Кулаков

САМООЦІНКА ТА РІВЕНЬ ДОМАГАНЬ ЯК ОСОБИСТІСНІ КОНСТРУКТИ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті з позицій сучасних теоретико-прикладних наукових досліджень висвітлюється проблема становлення самооцінки і рівня домагань як психологічних детермінант професійного самовизначення особистості в ранньому юнацькому віці. Систематизовано численні характеристики самооцінки й рівня домагань особистості, їх взаємозв'язок та співвідношення за такими параметрами, як їх узгодженість (за показниками стійкості, реалістичності, стабільності й адекватності) та дивергенція (за показниками висоти, незадоволеності, асинхронності, локалізації та ін.). Наводиться аналіз структурних, функціональних та індивідуально-типових взаємозв'язків між розвитком самооцінки, рівнем домагань та мотивацією досягнення на етапі професійного становлення особистості старшокласників. Врахування таких взаємозв'язків дає можливість стверджувати про рівень зрілості мотиваційно-цільової сфери старшокласників, критерієм якої виступає стійка та глибока інтегрованість рівня домагань з мотивацією досягнення та самооцінкою. Виявлено місце і значущість у структурі професійного самовизначення таких особистісних конструктів, як самооцінка і рівень домагань. На основі виділених етапів професійного самовизначення особистості уточнено специфіку та сутність становлення самооцінки й рівня домагань у ранній юності з урахуванням психологічного механізму узгодження суб'єктивних факторів вибору професії («хочу» і «можу») та об'єктивних вимог майбутнього професійного середовища праці («потрібно»). Визначено головні складові готовності особистості до професійного самовизначення у період ранньої юності: наявність професійних та життєвих цілей, знаходження себе як особистості, саморозвиток в процесі підготовки себе до успішної праці в обраній професії, пізнання своїх психологічних можливостей, здібностей і нахилів стосовно майбутньої професії (самопізнання), здійснення адекватної самооцінки своїх можливостей, здібностей і нахилів (самооцінювання), психічна і професійна самопідготовка до майбутньої діяльності в обраної професії.

Ключові слова: *самооцінка, рівень домагань, рання юність, професійне самовизначення, професійне становлення.*

В статье с позиций современных теоретико-прикладных научных исследований освещается проблема становления самооценки и уровня притязаний как психологических детерминант профессионального самоопределения личности в раннем юношеском возрасте. Систематизированы многочисленные характеристики самооценки и уровня притязаний личности, их взаимосвязь и соотношение по таким параметрам, как их согласованность (по показателям устойчивости, реалистичности, стабильности и адекватности) и дивергенция (по показателям высоты, неудовлетворенности асинхронности, локализации и др.). Приводится анализ структурных, функциональных и индивидуально-типических взаимосвязей между развитием самооценки, уровнем притязаний и мотивацией достижения на этапе профессионального становления личности старшеклассников. Учет данных взаимосвязей позволяет утверждать об уровне зрелости мотивационно – целевой сферы старшеклассников, критерием которой выступает стойкая и глубокая интегрированность уровня притязаний с мотивацией достижения и самооценкой. Выявлено место и значимость в структуре профессионального самоопределения таких личностных конструктов, как самооценка и уровень притязаний. На основе выделенных этапов профессионального самоопределения личности уточнены специфика и сущность становления самооценки и уровня притязаний в ранней юности с учетом психологического механизма согласования субъективных факторов выбора профессии («хочу» и «могу») и объективных требований будущей профессиональной среды труда («нужно»). Определены главные составляющие готовности личности к профессиональному самоопределению в период ранней юности: наличие профессиональных и жизненных целей, обретения себя как личности, саморазвитие в процессе подготовки себя к успешной работы в выбранной профессии, познание своих психологических возможностей, способностей и наклонностей относительно будущей профессии (самопознание), осуществление адекватной самооценки своих возможностей, способностей и склонностей (самооценки), психическая и профессиональная самоподготовка к будущей деятельности в избранной профессии.

Ключевые слова: *самооценка, уровень притязаний, ранняя юность, профессиональное самоопределение, профессиональное становление.*

The article reveals the problem of the formation of self-esteem and level of claims as psychological determinants of professional self-identity in early adolescence from the standpoint of modern theoretical and applied scientific research. Numerous characteristics of self-esteem and level of claims, their correlation and value for parameters such as their consistency (by indicators of stability, feasibility, sustainability and adequacy) and divergence (by indicators of altitude, dissatisfaction, asynchrony, location, etc.) are systematized. The structural, functional and individual model of relations between the development of self-esteem, level of claims and motivation to achieve at the stage of seniors professional identity formation are reviewed.

© Р. С. Кулаков, 2014

The consideration of data relations enables to measure the level of maturity of motivational target sphere of seniors, a criterion of which is stable and deep integration of the claims level with achievement motivation and self-esteem. The place and importance of such personal constructs as self-esteem and level of claims in the structure of professional self-determination are revealed. Based on selected stages of professional self-identity of a person, the specific nature of the formation of self-esteem and level of claims in early adolescence are specified,with the consideration of the psychological mechanism of coordination of human factors in career choices («I want» and «I can») and the objective requirements of future professional work environment («It is required»). Among the key components of personal readiness to professional self-determination that were revealed at early adolescence there are: the availability of professional and life goals, finding oneself as an individual, self-development in preparing oneselves for successful work in a chosen profession, knowledge of one's psychological peculiarities, abilities and aptitudes for future profession (self-knowledge), exercising of adequate self-assessment of capabilities, abilities and aptitudes (self-assessment), mental and professional self-preparation to future performance in the chosen profession

Key words: *self-esteem, level of claims, early adolescence, professional self-determination, professional becoming.*

Постановка проблеми. Сучасні реалії, динаміка суспільного життя та темп науково-технічного прогресу породжують необхідність перегляду змісту професій, а з ними й відповідних вимог до людини, потребують перегляду існуючої практики організації процесу професіоналізації сучасного фахівця. На сьогодні в умовах ринкових відносин виробництво орієнтується на поповнення молодими і перспективними спеціалістами, здатними кваліфіковано й оперативно вирішувати професійні завдання. При цьому, на думку, Є. Клімова, усвідомлений вибір майбутньої професії як необхідна складова професійного самовизначення особистості супроводжується прийняттям особистістю і засвоєнням мети, цінностей, норм і стилю життя, способів поведінки і дій тощо. Вибір професії є одним з етапів більш тривалого процесу професіоналізації, пристосування до професії, необхідний і складовий компонент особистісного самовизначення школярів у майбутній професійній діяльності [4]. Означене положення дає нам змогу стверджувати, що поняття «вибір майбутньої професії» і «професійне самовизначення» не тотожні. Останнє значно ширше і містить у собі перше як один із необхідних етапів цього процесу в ранні юності. В основі цих процесів лежить психологічний механізм узгодження суб'єктивних факторів вибору («хочу» і «можу») та об'єктивних вимог майбутнього професійного середовища праці («потрібно»). Перша складова (за В. М'ясищевим – суб'єктивно-об'єктивна значущість) розкриває рівень домагань у майбутній професії і самооцінку, друга вимоги професії та попит на неї на ринку праці (за В. М'ясищевим – об'єктивно-принципову значущість). Таким чином професійне самовизначення виступає одночасно складовою більш ширшого поняття «життєве самовизначення», а вибір майбутньої професії старшокласниками – це один з перших етапів професійного самовизначення, який свідчить про розвиток особистості як суб'єкта професійної праці.

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень. Узагальнення та аналіз сучасних досліджень (Г. Балл, А. Бобровська, С. Богомаз, В. Бодров, С. Вершинін, Е. Головаха, Е. Зеєр, Є. Клімов, Д. Леонтьєв, А. Маркова, Н. Матяш, Л. Мітіна, Л. Мороз, Р. Пасічняк, Н. Побірченко, М. Пряжніков, В. Рибалка, В. Сафін, В. Синявський, Б. Федоришин, С. Чистякова та ін.), предметом яких обрано професійне становлення особистості, дає можливість стверджувати, що головними складовими готовності особистості до професійного самовизначення є такі показники її активності: визначення професійних та життєвих цілей, знаходження себе як особистості, саморозвиток в процесі підготовки себе до успішної праці в обраній професії, пізнання своїх психологічних можливостей, здібностей і нахилів стосовно майбутньої професії (самопізнання), здійснення адекватної самооцінки своїх можливостей, здібностей і нахилів (самооцінювання), психічна і професійна самопідготовка до майбутньої діяльності в обраної професії. Крім того, у дослідженнях спостерігається особлива увага до вивчення, передусім, значущості самооцінки та рівня домагань у структурі професійного самовизначення старшокласників. Ці результати достатньо ґрунтовно досліджені у працях А. Бобровської (професійне самовизначення старшокласників у проектній діяльності), С. Богомаз (самоаналіз як умова професійного самовизначення учнів на матеріалі сільських шкіл), І. Бушай (психологічні особливості розвитку «Я-образу» акцентуйованих підлітків), М. Валітова (профорієнтаційні ігри як засіб активізації психологічної готовності оптантів до вибору професії), О. Вернік (психологічні особливості образу довкілля у свідомості підлітків), Л. Долгих (вплив статеворольових стереотипів на кар'єрні домагання молоді), Ю. Котенко (психологічні особливості розвитку самооцінки старшокласників в умовах профільної диференціації), Н. Матяш (психологічна готовність до професійного самовизначення дітей-сиріт в умовах допрофільної підготовки), Р. Пасічняк (психологічні особливості особистісного самовизначення старшокласників), В. Сафіна (психологія самовизначення особистості), В. Сметаняк (психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників) та ін.

Таким чином, ми можемо констатувати про достатньо ґрунтовне вивчення і представлення в численних наукових та методичних працях результатів вивчення структурних, функціональних та індивідуально-типових взаємозв'язків самооцінки, рівня домагань та інших особистісних складових, у яких

розкрито специфіку різноманітного їх співвідношення на етапі професійного зростання людини. Проте узагальнені нами особливості становлення самооцінки і рівня домагань на етапі професійного самовизначення особистості в ранній юності як спеціальний предмет дослідження на сьогодні не виступали. Недостатньо вивченими є також особливості, специфіка становлення рівня домагань та самооцінки учнів у професійному самовизначенні сучасних старшокласників.

Мета статті. На основі результатів сучасних теоретико-прикладних і наукових досліджень розкрити особливості та специфіку становлення самооцінки і рівня домагань старшокласника як психологічних детермінант професійного самовизначення особистості в ранньому юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Фундаментальні дослідження, здійснені вітчизняними та зарубіжними вченими в галузі психології розвитку свідомості та самосвідомості особистості, доведення значущості самооцінки та рівня домагань у мотиваційній сфері суб'єкта саморозвитку та самоздійснення суттєво вплинули на експериментальні пошуки вчених у визначенні психологічного змісту професійного самовизначення зростаючої особистості. У контексті проблеми нашого повідомлення такі дослідження можна розподілити на три групи, а саме: дослідження структурних, функціональних та індивідуально-типових взаємозв'язків і динаміки розвитку загальної і часткової самооцінки та рівня домагань упродовж окремих вікових періодів; виявлення співвідношення рівня домагань, мотивації досягнення та самооцінки на етапі професійного становлення особистості; розроблення методів дослідження самооцінки і рівня домагань.

При аналізі наукових досліджень, у яких предметом вивчення обрано структурні та функціональні взаємозв'язки між розвитком самооцінки, рівня домагань та окремих аспектів відповідної структури зростаючої особистості варто спиратися на положення, сформульовані у працях Л. Виготського та С. Максименка [6] щодо динамічного поєднання психологічних функцій, виявлення складних структурних та функціональних зв'язків між розвитком окремих сторін особистості. Виходячи з цих положень, Г. Меднікова розкрила співвідношення між самооцінкою та рівнем домагань особистості й довела, що їх взаємозв'язок варто розглядати як єдине ціле, динамічну систему взаємодії структурних компонентів механізму саморегуляції. Визначена нею динаміка показників загальної і часткової самооцінки та рівня домагань впродовж окремих вікових періодів (молодший шкільний і підлітковий вік) дала змогу виділити й охарактеризувати індивідуально-типові варіанти їх становлення, які умовно нею розподілені на гармонійний та дисгармонійний. Також встановлено, що системоутворюючим фактором взаємодії самооцінки й рівня домагань виступає самоповага дитини, яка також має індивідуально-вікові варіанти становлення та обумовлює ієрархічну систему взаємодії часткової самооцінки та рівня домагань залежно від таких показників, як диференційованість та обґрунтованість самооцінки, її висота, зрілість і рівень домагань [7, с. 11 – 14].

Н. Резанова обрала проблему вивчення взаємозв'язку рівня домагань і системи особистісних устремлінь. На основі використання інтегративно-цільового підходу до вивчення рівня домагань у цільовій структурі особистості нею було теоретично доведено положення щодо тісного взаємозв'язку рівня домагань (за показниками висоти, стійкості й адекватності) з особистісними устремління (за показниками конгруентності й узгодженості). При цьому експериментально виявлено фактори та розбіжності у такому взаємозв'язку за умови їхньої узгодженості та дивергенції [9, с. 5].

Виявленню не причинно-наслідкових взаємозв'язків, а навпаки, розбіжностей між самооцінкою і домаганнями в ранній юності присвячені дослідження К. Сидорова. Ним експериментально було підтверджене положення про те, що початок функціонування самооцінки припадає на підлітковий вік і тому, доходить висновку К. Сидоров, вивчення співвідношення самооцінки й рівня домагань особистості доцільно розпочинати саме з цього віку та зосереджуватися на юнацькому віці в контексті впливу їх розбіжності на перебіг самовизначення. Таку розбіжність, яка, насамперед, притаманна для раннього юнацького віку, названо ним «інтрапсихічним конфліктом». Вченим було виявлено три типи співвідношення самооцінки й рівня домагань у ранній юності, які, на його думку, є незалежними утвореннями. Це такі типи як: співвідношення на одному рівні (самооцінка = рівень домагань); перевищення рівня домагань над самооцінкою (самооцінка < рівень домагань); дивергенція, перевищення самооцінки над рівнем домагань (самооцінка > рівень домагань). При цьому доведено, що найбільш значущим конструктом, який впливає на результати діяльності, є такий рівень домагань, що виступає як додаткова мотиваційна змінна підвищення її продуктивності порівняно з іншими типами співвідношень [11].

Окрему групу складають дослідження, спрямовані на виявлення співвідношення рівня домагань, мотивації досягнення та самооцінки на етапі професійного становлення особистості (Є. Залученова, Є. Зинько, А. Федяєв). А. Федяєв експериментально довів, що рівень домагань залежить від особливостей взаємодії мотивації досягнення та самооцінки особистості. При цьому ним виявлено, що навчальні досягнення студентів обумовлюються інтеграцією рівня домагань з мотивацією досягнення і самооцінкою. Така інтеграція надзвичайно стійка та глибока у студентів з високою академічною успішністю. Виявлена психологічна особливість співвідношення рівня домагань, мотивації досягнення та

самооцінки студентів на етапі їх професійного становлення дала змогу вченому дійти висновку про зрілість мотиваційно-цільової сфери успішних студентів, критерієм якої виступає стійка та глибока інтегрованість рівня домагань з мотивацією досягнення та самооцінкою. Проведені Є. Залученовою дослідження дали можливість дійти висновку про відносну самостійність згаданих вище особистісних конструктів, які вирізняються між собою, насамперед, за параметрами висоти, стійкості та адекватності. При цьому вчена стверджує про те, що неузгодженість між ними по висоті тісно пов'язана з особистісною тривожністю і фрустраційною толерантністю. Джерелом такої неузгодженості між самооцінкою та рівнем домагань є особливості темпераменту людини [2].

На основі численних досліджень щодо значущості рівня домагань та самооцінки у розвитку особистості А. Єрофеєв, Є. Зинько обґрунтували необхідність розробки та розвитку методів дослідження рівня домагань, самооцінки як необхідної умови успішного професійного самовизначення на теоретико-прикладному рівні. А. Єрофеєв вважає, що рівень домагань є здатністю індивіда: під час вибору цілі орієнтуватися на певний «рівень реальності» («мрії», «надії», реальних можливостей» тощо); в час прийняття рішення правильно співвіднести свої можливості з умовами і точно передбачити результат; суб'єктивно розвести різні рівні цілей (ідеальні, реальні, актуальні), яка визначає зрілість особистості. Реалістичність рівня домагань він пов'язує з вольовою поведінкою індивіда, що спрямована на зниження негативних переживань невизначеного майбутнього і бажанням чітко та усвідомлено співвіднести рівень власних досягнень (або ж рівень здібностей) з досягненнями інших [1].

У дослідженнях Є. Зинько систематизовані численні характеристики самооцінки й рівня домагань особистості, їх взаємозв'язок та співвідношення за такими параметрами, як їх узгодженість (за показниками стійкості, реалістичності, стабільності й адекватності) та дивергенція (за показниками висоти, незадоволеності, асинхронності, локалізації та ін.). Здійснивши теоретичний аналіз проблеми співвідношення та взаємозв'язку різноманітних характеристик самооцінки й рівня домагань особистості, Є. Зинько доходить висновку, що у визначенні сутності поняття «домагання» переважна більшість вчених дотримується положення про те, що згаданий конструкт визначає рівень складності цілей, які обирає суб'єкт. Проте такої одностайності немає під час розкриття сутності самооцінки. У сучасних дослідженнях її вивчають у контексті дослідження самосвідомості особистості або ж як окремого й обов'язкового аспекта – «Я–концепції», «самоставлення», «самоприйняття», «почуття власної цінності», «самоповаги», «самоефективності», «довіри до себе», «усвідомлення себе», образ «Я», «задоволеність собою», «погляд на себе» тощо. Традиційно, стверджує Є. Зинько, виділяють три основні параметри самооцінки, її висоту, стійкість та адекватність. При цьому домінуючим, найважливішим і найбільш вивченим параметром є її висота. Стосовно взаємозв'язку таких особистісних конструктів, як самооцінка та рівень домагань, то, на думку вченого, вони є відносно самостійними, збіг характеристик яких спостерігається лише в половині випадків. При цьому вчений наголошує, що за таких умов самооцінка є базисом домагань, але не завжди точним її відображенням [3, с. 19].

Для уточнення місця та значущості самооцінки й рівня домагань старшокласника у процесі його професійного самовизначення варто розкрити відмінності між поняттями «готовність особистості до професійного самовизначення» і «професійне самовизначення особистості».

Структурна побудова готовності особистості до професійної діяльності В. Семиченка складається з трьох компонентів: «а) операційна готовність – негайна передстартова активізація людини, її включення на потрібному рівні в діяльність; б) функціональна готовність – усвідомлення людиною власних цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш імовірних способів дії; в) особистісна готовність, що призводить до пролонгованої значної активності особистості при включенні в трудовий процес, прогнозуванні необхідності та розташуванні у часі мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінку імовірності досягнення життєвих успіхів через діяльність» [10, с. 99 – 100]. Виходячи із запропонованої вище структури готовності, самооцінку можна віднести до функціональної готовності, а рівень домагань розкривається через особистісну готовність. При цьому усвідомлення людиною власних цілей, оцінка наявних умов, визначення найбільш імовірних способів дії забезпечує визначений рівень самооцінки, на основі якої й формується відповідний рівень домагань.

Таким чином, самооцінка як результат оцінювання об'єктивних умов і суб'єктивних факторів професійного самовизначення складає основу для формування цілей діяльності і поведінки, змістом яких є прагнення певної якості майбутнього життя з урахуванням суспільного запиту в часовому інтервалі. Цей інтервал свідчить про те, що людина може передбачати на найближчі п'ять років досягнення певної кар'єри та ін. Домагання характеризується віддаленістю у більш-менш конкретне майбутнє предметів особистісних потреб, а інколи і шляхів їх досягнення.

Загалом, як свідчить аналіз досліджень (Є. Клімов, А. Маркова, Л. Мітіна, К. Платонов, М. Пряжніков, В. Рибалка, Б. Федоришин та ін.) готовність старшокласника до професійного самовизначення свідчить про сформовану в нього здатність здійснити самостійний вибір майбутньої професії після закінчення загальноосвітнього навчального закладу. Тоді ж як достатній рівень професійного самовиз-

начення свідчить про сформоване у нього ставлення до професії, у якій він в змозі досягнути вершин професіоналізму і якою він вже опосередковано або ж безпосередньо оволодіває.

Аналіз вищезгаданих наукових досліджень дає можливість стверджувати про тривалість і незавершеність процесу професійного самовизначення, який не зводиться лише до конкретного акту вибору професії, а триває впродовж всього професійного життя людини. Ці теоретичні положення розкривається також у працях Г. Балла, П. Перепелиці, В. Рибалки, які в періодизації професійного становлення особистості як суб'єкта праці виокремлюють допрофесійний та власне професійний етапи. Вони передбачають сформованість у людини активної профорієнтаційної позиції, у котрій через специфічну профінформаційну діяльність вона перетворює себе, формує себе як суб'єкта професійного самовизначення. На думку К. Платонова, професійне самовизначення особистості тісно переплітається з її професійним розвитком. При цьому, наголошує вчений, професійне самовизначення є критерієм успішності початкового етапу розвитку особистості як суб'єкта професійної праці й має такі етапи: формування професійних намірів і усвідомлений вибір професії; продуктивне оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями; активне входження у професію і соціально-професійна адаптація; розвиток професійної майстерності, творчості та самореалізація особистості в професійній діяльності [8, с. 106].

Наголосимо, виділення етапів (періодів, стадій) професійного самовизначення особистості в контексті її професійного розвитку пов'язане зі знаходженням найбільш сенситивних періодів формування його складових, до яких належить також самооцінка і рівень домагань у контексті бажаної або ж обраної професії. Це дає змогу також формувати в особистості готовність не лише до вирішення певних завдань, пов'язаних з її професійною діяльністю, а вироблення в особистості ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, яке забезпечить у разі потреби зміну професії або ж сфери трудової діяльності. Тому виділення таких етапів професійного самовизначення особистості дає нам змогу уточнити специфіку та сутність становлення самооцінки й рівня домагань у ранній юності.

Оскільки в науковій літературі відсутня чітка позиція щодо кількості етапів (періодів, стадій) професійного самовизначення особистості, що створює перешкоди для розкриття його специфіки та сутності в період навчання учнів у старшій школі, то розглянемо динаміку його ґенези на основі праць А. Журкіної і С. Чистякової. Ними виділяється сім етапів професійного самовизначення особистості, а саме: емоційно-образний; пропедевтичний; пошуково-зондуючий; період розвитку професійного самовизначення; період уточнення соціально-професійного статусу й початок формування професійно-важливих якостей; входження у професійну діяльність. Важливим для нашого дослідження у згаданій вище періодизації професійного самовизначення є виділений період уточнення соціально-професійного статусу особистості в старшому шкільному віці й початок формування професійно-важливих якостей в умовах поглибленого вивчення навчальних предметів, до яких виявилися стійкі інтереси. Адже саме впродовж цього періоду (10 – 11 класи) відбувається оволодіння змістом обраного профілю навчання у старшій школі й уточнення вибору професії у межах тієї сфери професійної діяльності людини, яка задана певним навчальним профілем [5].

Висновки. Професійне самовизначення розглядається сучасними вченими як складова життєвого самовизначення людини, яка забезпечує їй вибір свого місця в системі соціально-професійних відносин, способу життєдіяльності, сфери трудової діяльності й конкретної професії. Поява потреби в самовизначенні, наголошують вчені, свідчить про досягнення особистістю досить високого рівня розвитку, для якого є характерним прагнення зайняти власну, досить незалежну позицію в структурі інформаційних, ідеологічних, професійних, емоційних та інших зв'язків з навколишніми. Професійне самовизначення особистості – це довготривалий і динамічний процес узгодження особистістю суперечності між власними можливостями, бажанням та попитом ринку праці на рівень і якість фахівців. Професійне самовизначення особистості є одночасно процесом і результатом загального професійного становлення людини як суб'єкта майбутньої професійної праці. Результатом такого розвитку у вік ранньої юності є готовність до професійного самовизначення, яка свідчить про уточнення майбутнього соціально-професійного статусу особистості в старшому шкільному віці й початок формування професійно-важливих якостей в умовах поглибленого вивчення навчальних предметів, до яких виявилися стійкі інтереси. Самооцінка і рівень домагань за такого підходу диференціюється залежно від змісту навчального профілю навчання і пов'язаної з ним сфери професійної діяльності, яка чітко задає комплекс особистісно-професійних вимог і які необхідні для досягнення професійної майстерності на конкретному робочому місці.

Література:

1. Ерофеев А. К. Развитие методов исследования уровня притязаний: автореф. дис. на соискание наук. степени канд. психол. наук: спец. 19. 00. 07 «Педагогическая психология» / А. К. Ерофеев. – М. : Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологи, 1983. – 23 с.

2. Залученова Е. А. Соотношение самооценки и уровня притязаний и его влияние на личностные особенности : автореф. дис. на соискание наук. степени канд. психол. наук: спец. 19. 00. 01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. А. Залученова. – М., 1995. – 23 с.

3. Зинько Е. В. Характеристики самооценки и уровня притязаний и их соположение. Сообщение 1. «Самооценка и ее параметры» / Е. В. Зинько // Психологический журнал. – 2006, №3. – С. 18 – 30.

4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. [для студентов вузов] / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

5. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / [под ред. С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной]. – М. : Филология, 1997. – 80 с.

6. Максименко С. Д. Методологічні проблеми психології особистості у сучасному вимірі / С. Д. Максименко //Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2011. – Вип. 12. – С. 3 – 13.

7. Меднікова Г. І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: дис... . канд. психол. наук: спец. : 19. 00. 07 «Вікова та педагогічна психологія» / Г. І. Меднікова. – Х. : Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2002. – 194 с.

8. Платонов К. К. Структура и развитие личности / [К. К. Платонов; ответств. ред. А. Д. Глоточкин. – М. : Наука, 1986. – 257 с.

9. Резанова Н. В. Уровень притязаний в системе личных стремлений : автореф. дис. на соискание наук. степени канд. психол. наук: спец. 19. 00. 01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Н. В. Резанова. –Хабаровск: Дальневост. гос. ун-т, 2007. – 26 с.

10. Семиченко В. А. Психология личности : модульный курс [лекции, практ. занятия, задания для самост. работы] для препод. и студ. / В. А. Семиченко. – К. : Издатель Ешке О. М., 2001. – 427 с.

11. Сидоров К. Р. Феномен несоотетстия уровней самооценки и притязаний в ранней юности : автореф. дис. на соискание наук. степени канд. психол. наук: спец. 19. 00. 01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / К. Р. Сидоров. – М. : МГУ, 2007. – 21 с.

УДК [811.111: 37.011.3 – 051] : [159:331.54]

О. С. Моісеєва

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК КЛЮЧОВЕ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз джерел, присвячених питанню формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови. Виділено та проаналізовано основні якості та уміння, які повинен мати вчитель, та визначено етапи становлення майбутнього фахівця. Стаття містить аналіз понять «професійна компетентність», «мотивація» «професійний потенціал» тощо. У статті перераховано необхідні особистісні та професійні риси, без яких неможливим є становлення висококваліфікованого спеціаліста.

Ключові слова: *професійна культура, комунікативні вміння, професійна відповідальність, педагогічна культура.*

В статье проведен анализ источников, посвященных вопросу формирования профессионального становления будущего учителя английского языка. Выделены основные качества и умения, которыми должен владеть педагог, и определено этапы становления будущего специалиста. Статья содержит анализ понятий «профессиональная компетентность», «мотивация», «профессиональный потенциал» и т.п. В статье перечислены необходимые личностные и профессиональные качества, без которых становление высококвалифицированного специалиста является невозможным.

Ключевые слова: *профессиональная культура, коммуникативные навыки, профессиональная ответственность, педагогическая культура.*

This article presents the analysis of works dedicated to the issue of professional development of a future English language teacher. The main features and skills which the teacher should possess were distinguished and analyzed. The main stages of the development of future professional were determined. The article presents the analysis of concepts «professional competence», «motivation», «professional potential» etc. The important personal and professional qualities of future pedagogue were named.

Key words: *professional culture, communicative skills, professional responsibility, pedagogical culture.*

Актуальність теми дослідження. Якісні зміни у соціальній сфері викликають глибоке переосмислення змісту праці вчителя-вихователя, впровадження сучасних технологій у процес виховання та навчання, а також зміни в особливостях професійної діяльності педагога. Процес інтенсивної інформатизації суспільства в умовах глобальної інтеграції України в європейський освітній простір ставить нові завдання перед професійною освітою, суттєво змінюючи форми і методи роботи, що, в свою чергу, зумовлює значне підвищення вимог до рівня та якості підготовки майбутніх вчителів, особливо фахівців з іноземної мови. Це зумовлено тим, що іноземна мова є засобом міжнародного спілкування, і сучасний вчитель має не тільки досконало володіти предметом та методикою його викладання, а й відповідати всім критеріям висококультурної та освіченої особистості.

Сучасні педагоги покликані готувати фахівців із вищою освітою, які мають достатній рівень знань з іноземної мови, здатні до творчості, прийняття оптимальних рішень тощо. Професійне становлення відіграє особливу роль у процесі розвитку особистості молодого вчителя, його професійної свідомості, забезпеченні успіху в професійній діяльності. Саме на початкових етапах професійного становлення випускник вищого педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього професійно-педагогічної діяльності, розпочинаючи практичне опанування її функціональним змістом.

Особистість вчителя займає провідну роль в освітньому процесі. Саме тому важливо зрозуміти сутність поняття професійного становлення майбутнього вчителя та виокремити основні чинники його формування тощо.

Під час дослідження цієї теми нами було використано праці Ю. Бабанського, С. Гончаренка, В. Давидова, Е. Клімова, З. Решетової, Л. Рубінштейна та ін., які містять переконливі висновки психологічної науки щодо розвитку розумових здібностей учнів, педагогічні теорії, які відображають тенденції професійного становлення педагога, провідні ідеї щодо діяльності загальноосвітньої й професійної школи. Також нами розглядається поняття «професійна культура» майбутнього вчителя іноземної мови. Для цього було використано дослідження О. Барабанщикова, Є. Бондаревської, О. Столяренко, Н. Кирилової, О. Рудницької тощо. Питання про місце світоглядної підготовки в системі педагогічної освіти було розглянуте Ю. Бєляєвим, І. Богдановою, І. Підласим тощо. На творчому, дослідницькому характері педагогічної праці наголошували Я. Коменський, І. Песталоцці, А.Дістервег та ін.

© О. С. Моісеєва, 2014

Основною метою статті є висвітлення наукових поглядів і думок стосовно сутності і змісту професійного становлення педагога та виокремлення основних складових формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. В. Загвязинський вважає, що практична реалізація процесу формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності є можливою лише тоді, коли вищі педагогічні заклади будуть формувати у студентів настановлення до педагогічної праці як творчої діяльності, розвивати готовність до формулювання та розв'язання задач творчого характеру в навчально-виховній роботі [5, с. 39]. Так, у видатного педагога-класика Й. Песталоцці ми знаходимо думку, що формування справжніх вчителів передбачає наявність захоплених цією метою людей, які стали тими, якими вони мають зробити своїх учнів [5, с. 109]. На підставі цього твердження вважаємо, що кожний викладач, кожний майбутній вчитель повинен бути творчою особистістю для того, щоб плекати цю якість у своїх вихованців.

Проте більшість вчених погоджуються, що рівень психолого-педагогічної, загальнокультурної та соціальної готовності вчителя-початківця залежить тільки від нього самого, його індивідуального освітнього досвіду.

Аналізуючи наукові праці таких учених, як І. Ісаєва та М. Нюшенкової [6, с.181-182], ми помітили єдність їхніх поглядів стосовно питання структури професійної культури майбутнього фахівця як сукупності таких складників:

1) аксіологічного – представлений сукупністю цінностей, що створені людством і включені у цілісний процес освітньої та фахової діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства;

2) технологічного – включає засоби й прийоми фахової діяльності;

3) особистісно-творчого – розкриває механізми оволодіння спеціалістом професійною культурою та розглядає фахову діяльність як творчий акт.

На думку деяких вчених (І. Підласий, С. Трипольська та ін.), основною характеристикою професійного становлення педагога є його професійний потенціал. Професійний потенціал вчителя дослідники розглядають як сукупність поєднаних у систему природних і набутих якостей, що визначають професійну спроможність фахівця виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, як сукупність педагогічних знань, умінь поєднано з розвиненою здатністю педагога активно мислити, творити, діяти, втілювати свої наміри в життя та домагатися запроектованих результатів тощо [10, с. 6].

Пошуками різних підходів до визначення основних якостей педагога займається також дослідниця С. Болсун. Використовуючи напрацювання О. Горської, І. Зязюна, С. Омельченка, вона пропонує орієнтовний перелік умінь та навичок, яких має набути вчитель. Вони стосуються таких аспектів, як зовнішній вигляд, техніка рухів, володіння засобами навчання, культури і техніки спілкування, а також техніки розв'язання педагогічних конфліктів [1, с. 57].

Особистісні цінності людини відіграють неабияку роль у професійній діяльності фахівця будь-якої спеціальності. Особливо важливими вони є для вчителя. Як засвідчують численні дослідження, учні сприймають та оцінюють вчителя, передусім, як людину, особистість, а вже потім − як фахівця та наставника. Ми поділяємо позицію О. Рудницької, яка безпосередньо тлумачить педагогічну культуру як сукупність сформованих особистісних якостей учителя, що знаходять своє відображення у педагогічних уміннях і виявляються в різних аспектах професійних відносин і діяльності [10, с. 7]. Саме особистісний розвиток забезпечує глибоке ціннісно вмотивоване ставлення вчителя до професійних обов'язків, зумовлює адекватне переживання ним процесів педагогічної діяльності в цілому.

Переорієнтація виховної роботи з урахуванням загальнолюдських ідеалів останніми роками стала домінувальним завданням. Основну увагу науковці приділяють нагромадженню та збагаченню емоційно-чуттєвого, сенсорного досвіду дитини, використовуючи при цьому яскраво виражені за експресією твори різних видів мистецтва. Важливим є й те, що складний процес естетичного виховання має здійснюватись не лише на уроках образотворчого мистецтва, музики та хореографії. Тому сучасному вчителеві мають бути притаманні усі риси естетично розвиненої людини. Серед важливих якостей педагога можна відзначити ерудицію людини, розуміння нею творів мистецтва, позитивні якості характеру, моральну відповідальність, художній смак тощо [10, с. 56]. Разом із тим вчитель повинен вміти використовувати свій естетичний арсенал з метою всебічного формування своїх вихованців. А це, безумовно, потребує додаткових спеціальних знань, вмінь та навичок. Тому в процесі становлення вчителя особистісні та професійні цінності за своєю значущістю для навчально-виховної роботи з дітьми можемо розглядати як рівнозначні.

Ю. Калютін виділяє три групи особистісних якостей, які мають для педагога професійну значущість. Першу групу складає розвиток у педагога емпатії, тобто здатності розуміти внутрішній світ іншої людини, проникати в його почуття, співпереживати їм. Наступною важливою якістю є здатність до активного впливу на учня – динамізм особистості, який виявляється в ініціативі, гнучкості й в можливості педагога пристосовуватися до змін ситуації і розробляти в зв'язку з останніми необхідну

стратегію педагогічних впливів. Крім того, педагог повинен мати високорозвинену здатність «володіти собою» [9, с. 92].

Особливе місце у професійній діяльності викладача посідають такі цінності, як комунікативні вміння – способи комунікативної діяльності особистості на основі набутих знань про спілкування. Необхідно не тільки самому володіти умінням говорити виразно, емоційно, вдало використовуючи міміку, пантоміму, жести, а й навчати цьому учнів. Особливо важливі уміння пов'язані з експресивністю мовлення. Для вчителя іноземної мови володіння інтонацією, регістрами голосу має особливе методичне й навчальне значення. Учитель повинен володіти також культурою іноземної мови, а саме нормами мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету. Ефективно комунікативні уміння формуються на основі принципів і правил етикету.

Також вченими було виокремлено складники ідеального педагога національної школи. Зокрема, І. Підласий та С. Трипольська визначили, що вчитель має враховувати риси людини як особистості, працівника та фахівця. Відповідно, вчитель є носієм високоморальних якостей; він є активним учасником громадського життя з активною життєвою позицією, сформованою національною свідомістю та самосвідомістю. Як працівник, педагог має визначати мету діяльності та сприяти її реалізації, систематично підвищувати власну кваліфікацію, відзначатися загальною ерудицією та обізнаністю. Крім того, як фахівець учитель повинен мати знання з педагогіки та психології, володіти технологією навчання та виховання, умінням організовувати пізнавальну діяльність учнів тощо [11, с. 8].

На думку А. Ситника, професійна культура вчителя містить у собі такі складові, як загальна культура, педагогічна культура, етична культура, естетична культура, філософська культура тощо [12, с. 32]. Звідси, професійна культура – сукупність загальної культури особистості і професійних знань з основних напрямів педагогічної діяльності – теорії і методики викладання предмету, педагогіки як науки про виховання, вікової і соціальної психології, вікової фізіології, філософії та соціології – та вміння застосовувати ці знання у педагогічній практиці.

У сучасній американській педагогіці існує спеціальний термін «ефективні вчителі». Їх відрізняє унікальна комбінація особистісних якостей (за А. Комбасом), які постають як суб'єктивні передумови професіоналізму в педагогічній роботі [9, с. 93]. Для «ефективних вчителів» внутрішня, психологічна сторона справи є набагато важливішою за зовнішню. Спочатку педагог прагне зрозуміти точку зору іншої людини, а потім вже діяти з урахуванням цього розуміння. Завдяки глибинному сприйняттю обраної професії, такий вчитель вважає, що учні та їхні реакції є для нього більш значущими, ніж речі і формальні ситуації; педагог впевнений, що учні здатні адекватно розв'язувати свої життєві проблеми, людина для нього завжди є особистістю (незалежно від віку), яка має гідність.

Професійна культура педагога поєднує в собі елементи формального (наслідування нормам, інструкціям, прийомам) та неформального (творчість, індивідуальність, імпровізація) плану. Найчастіше ці елементи взаємопов'язані та органічно переходять один в одне. Проте, як стверджує П.К. Енгельмейер, «хороший педагог тим і відрізняється від ремісника, що, тоді як останній керується лише стереотипними прийомами, перший бере за основу індивідуальні особливості вихованця і до них «адаптує» свій ідеал людини» [7, с. 9].

Формування професійно-педагогічної культури – це лонгітюдний процес, який проходить декілька етапів і триває протягом усього періоду професійно-педагогічної діяльності, розвиваючись під впливом різноманітних соціокультурних та індивідуально-психологічних факторів. Зокрема, особистісні якості людини формуються з раннього дитинства і є предметом розвитку в індивіда протягом всього його життя. Становлення професійних якостей людини частково відбувається в процесі навчання, профорієнтаційної роботи, а далі – під час професійної підготовки у вищій школі та здійснення фахівцем професійної діяльності. Педагог, зазнаючи постійного впливу навколишнього макро- та мікрокультурного середовища, засвоює окремі його елементи і стає носієм декількох макро- і мікрокультур: культури своєї країни, окремої етнічної культури, професійної культури та ін.

Кожен компонент професійної культури має як загальні характеристики, властиві всім представникам педагогічної діяльності, так і специфічні – для педагогів різних країн, національностей, професійних груп, у тому числі – груп учителів різних предметів. Професійна культура вчителя іноземної мови вирізняється особливими компонентами, пов'язаними з його професійною діяльністю. Він повинен бути спеціалістом не лише у галузі методики викладання іноземної мови, а й досліджувати та вивчати культуру однієї чи декількох зарубіжних країн, народи яких розмовляють мовою викладання. Протягом усього навчального процесу викладач іноземної мови повинен виконувати функцію носія вітчизняної та зарубіжної культур, показувати різноманітні аспекти культур інших країн, сприяти їх розумінню та осмисленню, долучати учнів до процесів пізнання традицій та звичаїв тощо.

Становлення педагога значно залежить від мотивації особистості. Мотиви та мотивація розглядаються у науці як причини, що визначають вибір спрямованості поведінки та діяльності суб'єкта [8, с. 135]. Педагогічна діяльність у сучасних умовах – це складний процес, складовими якого є правиль-

ний вибір мети і завдань, вивчення і глибокий аналіз досягнутого рівня навчально-виховної роботи, система раціонального планування, організація діяльності учнівського і педагогічного колективу, вибір оптимальних шляхів з метою підвищення рівня навчання і виховання, ефективний контроль діяльності школярів.

Е. Горбунь визначає професійну відповідальність як необхідну складову становлення майбутнього педагога. Професійна відповідальність при цьому визначається як усвідомлення фахівцем соціальної значущості своєї діяльності, чітке усвідомлення своїх професійних функцій, володіння уміннями та навичками педагогічної роботи, самостійність та творче ставлення до роботи [2, с. 108]. Формування професійної відповідальності – це досить тривалий процес, адже на його шляху виникають певні труднощі, зокрема відсутність чітких рекомендацій щодо проведення занять із педагогічних дисциплін та організації практичної діяльності з метою підвищення якості формування професійної відповідальності майбутнього вчителя.

Практична підготовленість педагога означає сформованість у нього готовності діяти у конкретній навчальній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи та прийоми виховної діяльності. Також до практичної підготовленості зараховують і технологічну обізнаність фахівця.

З метою забезпечення повноцінної професійної підготовки вчителя необхідно мати досить повне уявлення щодо складу і структури тих цінностей, які вважаються психолого-педагогічними передумовами творчої педагогічної діяльності. Таке уявлення конче необхідне наставникам майбутніх педагогів, тобто викладачам, адже без нього неможливим є забезпечення цілеспрямованого формування особистості вчителя, передусім − педагогічне керівництво цим процесом [4, с. 121]. Воно потрібне й самим майбутнім педагогам, адже без такого уявлення неможливою є повноцінна організація їх професійного самовиховання.

Важливими складовими становлення майбутнього педагога є професіоналізм та прагнення до самовдосконалення. Необхідність постійного поглиблення знань зумовлена швидким розвитком науки і суспільства, неможливістю забезпечення фахівця знанням «на все життя». Саме тому для того, щоб відповідати сучасним стандартам та вимогам власне своєї професії, вчитель обов'язково повинен мати навички самостійної роботи, спрямованої на поліпшення знань власної мови та культури.

У процесі підготовки майбутнього педагога до роботи з молоддю важливу роль відіграє професійна компетентність, що формується під час вивчення педагогічних дисциплін. Її становлення відбувається через систему умінь, спрямованих на одержання конкретного результату професійної діяльності. Звідси до основних умінь, якими має володіти педагог, можна зарахувати:

• конструктивні – уміння реалізовувати поставлені завдання, добирати відповідні методи та прийоми виховної роботи, визначати мету та засоби вдосконалення власної діяльності;

• гностичні – уміння аналізувати наукову літературу; чітко визначати характеристики педагогічної ситуації та її вплив на розвиток і формування особистості; правильно сприймати та аналізувати соціальне життя та проблеми учнів;

• комунікативні – уміння налагоджувати спілкування з учнями, виявляти педагогічний такт, емпатію, делікатність та терпимість;

• оцінні – уміння оцінювати власну діяльність та її результати, контролювати свою поведінку та психічний стан своєї особистості;

• організаторські – уміння сформувати високорозвинений учнівський колектив, фасилітувати індивідуальний розвиток особистості, спільно з учнями організовувати різноманітні заходи тощо [4, с. 21].

Висновки. Таким чином, професійне становлення вчителя є складним процесом, який має низку етапів та складових. До складових професійного становлення майбутнього педагога можна зарахувати професійні та особистісні риси, які є досить важливими для цього фахівця. Формування професійного становлення педагога розпочинається з розвитку людини як особистості, продовжується у школі та вищому навчальному закладі, у робочому колективі тощо та триває протягом всього життя. У зв'язку з цим, становлення педагога як професіонала має бути спеціальним напрямком роботи кожного вищого педагогічного закладу. Щодо культури та майстерності вчителя, про це можна стверджувати з огляду на результати його практичної діяльності. Аналіз професійного становлення педагога може відбуватись у філософському, психологічному, соціальному та педагогічному контексті, адже ця тема є багатоаспектною, а тому вимагає подальшої розробки та опису в майбутніх публікаціях.

Література:

1. Болсун С. А. Модель ідеального вчителя [Текст] // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 55–60.

2. Горбунь Е.Л.Формування професійної відповідальності майбутніх вчителів під час вивчення педагогічних дисциплін [Текст] : сборник научных трудов / Е. Л. Горбунь // Нові технології навчання / [Редкол. : Б. І. Холод (гол. ред.) та ін.]. – Київ : НМЦВО, 2000. – Вип. 27. – С. 104–110.

3. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования [Текст] / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Высш. школа, 2000. – 112 с.

4. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія [Текст] / О. А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.

5. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В. И. Загвязинский – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.

6. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

7. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество [Текст] / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров – М. : Педагогика, 1990. – 170 с.

8. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н. Б. Крылова – М. : Высш. школа, 1990. – 142 с.

9. Литвиненко С. А. Діагностика готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності // Оновлення змісту і методів психології освіти та професійної орієнтації. – Вип. 29. – Рівне : РДГУ, 2004. – С. 91–96.

10. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічної культури вчителя [Текст] / О. П. Рудницька. – К. : КДПІ, 1992. – 96 с.

11. Савченко О.Я. Ціннісні орієнтації шкільної освіти [Текст] // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи : Зб. наук. пр. за матеріалами методологічного семінару. Вип. 3. – К. : Знання, 2000. – 108 с.

12. Ситник А.П. Профессиональная культура учителя: исторические аспекты проблемы [Текст] // А. П. Ситник. – К. : Знання, 1998. – №1. – С. 30–39.

УДК:159.923.2:378

І. В. Моран

ПОНЯТТЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ТА ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ЇЇ ВИЗНАЧЕННЯ

У статті розкрито поняття толерантності, яке формувалося впродовж багатьох століть. Але процес формування продовжується до сьогодні. Міждисциплінарний статус проблеми і суперечливість позицій дослідників, багатоаспектність і різнорівневість проявів ускладнюють систематизацію наявних у цій галузі уявлень і визначень толерантності. Проблема толерантності й інтолерантності дещо нерозв`язана для людства, оскільки є наслідком існування у світі неоднакових суб`єктів. Сьогодні, в умовах соціальної розмаїтості, дуже важливо встановити культуру миру, що неможливо без дієвого виховання, яке базується на принципах толерантності.

Ключові слова: *толерантність, інтолерантність, терпимість, принципи толерантності, формування толерантності, поняття толерантності, неможливість взаєморозуміння, особистісна толерантність, інтолерантність до невизначеності.*

В статье раскрыто понятие толерантности, которое формировалось на протяжении многих веков. Но процесс формирования продолжается до сих пор. Междисциплинарный статус проблемы и противоречивость позиций исследователей, многоаспектность и разноуровневость проявлений усложняют систематизацию имеющихся в данной отрасли представлений и определений толерантности. Проблема толерантности и интолерантности отчасти нерешенная для человечества, поскольку является следствием существования в мире неодинаковых субъектов. Сегодня, в условиях социальной разнообразности, очень важно установить культуру мира, что невозможно без действенного воспитания, которое базируется на принципах толерантности.

Ключевые слова: *толерантность, интолерантность, терпимость, принципы толерантности, формирования толерантности, понятия толерантности, невозможность взаимопонимания, личностная толерантность, интолерантность к неопределенности.*

The concept of tolerance, the formation of which continued for many years, is exposed in the article. However, this process proceeds until now. Interdisciplinary status of the problem and contradiction of positions of researchers, multiplicity of aspects and levels of displays complicate the process of systematization of current visions of tolerance. Problem of tolerance and intolerance is partly unsolved for humanity, as it comes from the existence of different subjects in the world. In the world of present social variability, it is very important to set the world culture, which is impossible without effective upbringing that is based on the principles of tolerance.

Keywords: *tolerance, intolerance, principles of tolerance, forming of tolerance, concept of tolerance, impossibility of the mutual understanding, personal tolerance, intolerance to vagueness.*

Постановка проблеми. Толерантність означає доброзичливе та терпиме ставлення до чогось. Основою толерантності є відкритість думки та спілкування, особиста свобода індивіда та визнання прав і свобод іншої людини. Толерантність означає активну позицію людини, а не пасивно–терпиме ставлення до навколишніх подій, тобто толерантна людина не повинна бути терпима до всього. Те, що порушує загальнолюдську мораль, не повинно сприйматись толерантно. Дослідження толерантності в цьому аспекті на сьогодні є дуже актуальним через події, які відбуваються зараз у державі.

У вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах представлені безпосередні розробки з проблем розвитку толерантності. У теорії сучасного наукового знання мають місце різні підходи до розуміння феномену «толерантність» через його багатоаспектність. Дослідженням проблематики толерантності займались такі вчені, як: С. Братченко, В. Золотухін, Н. Капустіна, Н. Круглова, В. Лекторський, В. Петров, М. Семашко, К. Уейн.

Завдяки зусиллям ЮНЕСКО за останні десятиліття поняття «толерантність» стало міжнародним терміном, найважливішим ключовим словом в проблематиці миру. Воно наповнюється своїм особливим змістом задля покликання стати єдиним для будь-якої мови, що використовується на Землі. В ньому суть толерантності формулюється на основі визнання єдинства і багатства людства, взаємозалежності всіх від кожно і кожного від всіх. Взаємоповаги і поваги до права іншого бути іншим, утримування від заподіяння шкоди, адже шкода, заподіяна іншому, розцінюється як шкода для самого себе.

Толерантність за всіх часів вважалася людською чеснотою. Вона передбачала терпимість щодо розбіжностей серед людей, уміння жити, не заважаючи іншим, здатність мати права та свободи, не порушуючи прав та свобод інших, що, своєю чергою, робило її основою демократії та громадянського суспільства.

Мета статті: проаналізувати основні підходи до вивчення проблеми толерантності.

У сучасній науці існує два терміни: «терпимість» і «толерантність».

© І. В. Моран, 2014

Історично першим є пояснення «терпимість». У тлумачному словнику «терпимість» визначається як «властивість, вміння терпимо ставитися до чого–небудь, терпіти що–небудь».

Більш повне визначення, що розкриває моральну суть толерантності, подане в словнику з етики: «Толерантність – моральна якість особистості, що характеризує терпиме ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок у поведінці інших людей. Виражається в прагненні досягти взаємного розуміння і узгодження різнорідних інтересів і точок зору без застосування крайніх заходів тиску, переважно методами роз'яснення та переконання. Є формою поваги до іншої людини, визнання за нею права на власні переконання, на те, щоб бути іншим».

Інше визначення «толерантності», що базується на взаємоповазі суб`єктів, запропоноване американським словником: «Толерантність – здатність до визнання чи практичне визнання і повага до переконань і дій інших людей».

Оксфордський словник визначає толерантність як «готовність і здатність приймати без протесту чи втручання особистість або річ».

Однак дослідник К. Уейн [11] стверджує, що таке визначення неповне, тому що толерантність – це не просто визнання і повага переконань і дій інших людей, але визнання і повага самих людей, які відрізняються від нас. В «інших» визнаються (повинні визнаватися) і окремі індивідууми та особистості як представники етнічних груп, до яких вони належать. Таке визначення особливо актуальне для багатонаціональних держав.

Як зазначає Н. Круглова, поява перших ідей про толерантність пов'язана з розвитком самого людського суспільства і, насамперед, з виникненням скептичних ідей, які виявились ознакою еволюції культури. Вона вважала, що широкому поширенню скептицизму сприяв культурний, релігійний і філософський плюралізм у суспільстві, а першими скептиками називає софістів і саме з них починає розгляд становлення ідей про толерантність [6].

Більшість дослідників вважає, що одним з перших філософів, який висловив ідею терпимого ставлення до навколишніх, був Аристотель. У своєму творі «Нікомахова етика» він описував особливу душевну організацію, яка дозволяє людині однаково поводитися з незнайомими і знайомими людьми [1].

Аналіз останніх досліджень. Ідеї про природу терпимості розглядаються в працях Тертуліана, А. Аврелія, Г. Лейбніца та інших філософів. У найбільшому обсязі ідеї про суть терпимості представлені в роботах Дж. Локка. [8] На думку авторів, саме вони склали теоретичний фундамент сучасних наукових уявлень про толерантність.

І. Кант [4], не розглядаючи спеціально поняття «толерантність» і «терпимість», у своїй «Метафізиці моралі» говорить про права людини як гарантії терпимості.

Дж. Міль [9] одним з перших заявив про людину як про автономний носій прав, обґрунтував терпимість як властивість, що сприяє прогресу суспільства.

В. Золотухін [3], проаналізувавши еволюційне зростання інтересу до поняття «толерантність» в історико–філософській думці, вказав на його недостатню розробку, на різноманіття визначень цього поняття, і нечіткість в історико–філософському плані. У своїй роботі В. Золотухін наводить визначення толерантності, що відрізняються один від одного, сформульовані в різні історичні періоди і в різних філософських школах і напрямках, що свідчить не тільки про відмінність поглядів на поняття і пов'язані з ним проблеми, а й підкреслює їх багатогранність. У «Філософському словнику з прав людини» також наголошується, що підвищений наприкінці XX століття інтерес до толерантності, як суспільного явища з боку суспільних і гуманітарних наук визначив різне тлумачення терміна. Тут же підкреслюється, що «толерантність» не є терпимістю або поблажливістю. Вона – активне визнання прав і свобод іншого, незалежно від його етнічних, релігійних або гендерних особливостей.

Сучасне філософське трактування поняття толерантності близьке останньому визначенню. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» толерантність визначається як терпимість до іншого роду поглядів. Толерантність необхідна щодо особливостей різних народів, націй, релігій. Аналогічне визначення міститься в «Новій філософській енциклопедії», де толерантність визначається як якість, що характеризує ставлення до іншої людини як до рівнодостойної особистості і виражається у свідомому придушенні почуття неприйняття, викликаного всім тим, що ілюструє в іншому відмінність (зовнішність, манера говорити, смаки, спосіб життя, переконання).

Виклад основного матеріалу. Толерантність передбачає налаштованість на розуміння і діалог з іншими, визнання і повагу їхнього права на відмінність. У «Сучасному філософському словнику» визначено, що толерантність – термін сучасної філософії, що означає утримання від застосування сили для запобігання різниці у думках, віруваннях, поведінці іншої людини або групи людей.

Серед дослідників немає єдності думок щодо введення в науковий обіг терміна «толерантність». М. Семашко зазначає, що вперше поняття «толерантність» у науковий обіг увів у XVIII столітті французький філософ, економіст і політичний діяч А. де Трасі.

Н. Капустіна [5] стверджує, що термін «толерантність» введений у 1953 р. англійським імунологом П. Медаваром для позначення «терпимості» імунної системи організму до пересадженої чужорідної тканини. Толерантність може бути повною або стосується однієї з форм імунної відповіді.

Згодом термін став активно використовуватися в медичних науках, де мав більш широке значення. У токсикології та фармакології термін позначає зниження чутливості до токсичних і фармацевтичних препаратів (наприклад, до наркотиків). В імунології «толерантність» – повна або часткова відсутність імунологічної реакції; втрата або зниження організмом здатності виробляти антитіла.

Пізніше поняття «толерантність» було перенесено на частину соціальних і міжособистісних явищ і зараз активно використовується в психології, соціології, політології, етнології, конфліктології.

У сучасних дослідженнях термін «толерантність» розуміється як визнання за іншими права на повагу їх особистості і самоідентичності; це готовність до прийняття інших поглядів, право на відмінність, несхожість; терпимість щодо поглядів, звичаїв, думок інших (особистостей, груп, суспільств, держав).

У наш час склалися різні підходи до трактування поняття «толерантність» у різних галузях науки:

1. Філософський підхід. У філософії толерантність визначається як терпимість до іншого роду поглядів, звичаїв, звичок. Толерантність є показником впевненості в собі, усвідомленням надійності своїх власних позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншими точками зору і не уникає духовної конкуренції.

У сучасній філософії толерантність розглядається з різних точок зору. В.Лекторський виділив чотири можливих розуміння цього феномену, такіяк:

– байдужість до існування різних поглядів і практик, оскільки останні розглядаються як неважливі перед обличчям основних проблем, з якими має справу суспільство;

– неможливість взаєморозуміння;

– поблажливість;

– розширення власного досвіду і критичного діалогу [7].

2. Соціологічний підхід. Соціологія розглядає толерантність як соціальний феномен, який зв'язується з методологічними підставами теорії соціальної дії.

Як зазначає В. Петров, соціологічне дослідження толерантності виявляє взаємозв'язок цього феномену з умовами ситуації (об'єктивна реальність) і суб'єктивними чинниками (суб'єктивна реальність), а також його належність усіма компонентами системи соціальної дії, що включає такі підсистеми, як особистість, ситуація дії, самі акти соціальної дії та взаємодії. Розуміння толерантності в контексті теорії соціальної дії спирається на уявлення про те, що ця властивість належить усім елементам його структури: потребам, інтересам, знаходить своє втілення в ідеях (як проект руху до задоволення потреб), мотивах і цілях.

3. Психологічний підхід. У психології толерантність визначається з позицій індивидуально–психологічних особливостей особистості, таких як відсутність або ослаблення реагування на будь-який несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу. Наприклад, толерантність до тривоги проявляється у підвищенні порогу емоційного реагування на загрозливу ситуацію, а ззовні проявляється як витримка, самовладання та здатність довгостроково терпіти несприятливі дії без зниження адаптивних можливостей.

У М. Мірімановоі [10] терпимість розглядається як здатність, вміння терпіти, миритися з чужою думкою, бути поблажливим до вчинків інших людей. Такий зміст поняття, по суті, означає пасивне прийняття навколишньої реальності, без опору до зла, на відміну від толерантності, яка постає як активна життєва позиція, що припускає формування самосвідомості, відповідальності, захисту прав будь–якої людини та своїх прав.

С. Братченко [2] виділяє п'ять психологічних підходів до розгляду толерантності:

1. Гуманістичний, де толерантність – прояв свідомого, осмисленого і відповідального вибору людини, її власної позиції.

2. Диверсифікаційний, де зміст толерантності не зводиться до однієї властивості. Це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен.

3. Особистісний, де психологічною основою толерантності є цінності, сенс і особистісні установки.

4. Діалогічний, основа якого – міжособистісна толерантність, особливий спосіб взаємин та міжособистісної взаємодії з іншими, міжособистісний діалог.

5. Фасилітативний, де толерантність не стільки формується, скільки розвивається, тому необхідне створення умов для її розвитку.

Як бачимо, поняття толерантності аналізувалось та досліджувалось багатьма вченими, спершу у філософії, медицині та етиці, а потім у соціології, психології та політології.

Висновки. Проблема толерантності сьогодні – одна з центральних проблем як глобального, так і національного порядку. Стабільність і благополуччя світу в третьому тисячолітті багато у чому залежатимуть від здатності молодого покоління проявляти терпимість, поважати інші культурні і

соціальні особливості, від волі і бажання зрозуміти один одного і співпрацювати, шукати й знаходити дороги врегулювання соціокультурних конфліктів. Саме тому ми вважаємо за необхідність вивчення психологічних особливостей формування толерантності студентів, їхні міжособові і міжособистісні зв`язки, чинники формування толерантності.

Література:

1. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель. – М. : Мысль, 1984. – 294 с.

2. Братченко С. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление / С. Братченко. – Красноярск : КГУ, 2003. – С. 104.

3. Золотухин В. Две концепции толерантности / В. Золотухин. – Кемерово : КГТУ, 1999. – С. 15–25.

4. Ильичёв Л. Философский энциклопедический словарь / Л. Ильичёв. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

5. Кант И. Трактаты и письма / И. Кант. – М. : Наука, 1980. – 709 с.

6. Капустина Н. Формирование толерантности в структуре этического мировоззрения // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – С. 61–69.

7. Круглова Н. Виртуальность и реальность толерантности // Виртуальное пространство культуры: материалы научной конференции 11–13 апреля 2000 г. – СПб.: Санкт–Петербургское философское общество, 2000. – С. 18–21.

8. Лекторский В. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 45–54.

9. Локк, Дж. Послание о веротерпимости / Дж. Локк. – М. : Мысль, 1988. – С. 91–134.

10. Милль Дж. О свободе / Дж. Милль. – СПб. : Питер, 1966. – 413 с.

11. Мириманова М. Конфликтология / М. Мириманова. – М. : Академия, 2003. – 318 с.

12. Уэйн К. Образование и толерантность //Высшее образование в Европе. – М.: Мысль, 1997. – Т. XXI. – № 2. – С.14–15.

УДК 159. 923. 54’876

О. Ю. Набочук

ТЕОРЕТИЧНИЙ ДИСКУРС У ПРОБЛЕМУ СТРУКТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті окреслено наукові праці, в яких розкривається зміст компонентів екологічної свідомості людини. Охарактеризовано властивості екологічної свідомості індивіда, в основі яких покладено ознаки свідомої діяльності людини. Описано когнітивну або інтелектуально-пізнавальну, перцептивно-афективну та емоційно-вольову, мотиваційно-поведінкову, ціннісно-орієнтаційну складові екологічної свідомості особистості. Охарактеризовано типи екологічної свідомості особистості.

Ключові слова: *екологічна свідомість, структура екологічної свідомості, когнітивна або інтелектуально-пізнавальна, перцептивно-афективна та емоційно-вольова, мотиваційно-поведінкова, ціннісно-орієнтаційна складові екологічної свідомості особистості.*

В статье дана характеристика научным трудам, в которых раскрывается содержание компонентов экологического сознания человека. Обоснованы качества экологического сознания индивида, в основе которых находятся признаки сознательной деятельности человека. Описаны когнитивная или интеллектуально-познавательная, перцептивно-аффективная и эмоционально-волевая, мотивационно-поведенческая, ценностно-ориентационная составляющие экологического сознания личности. Дана характеристика типам экологического сознания личности.

Ключевые слова: *экологическое сознание, структура экологического сознания, когнитивная или интеллектуально-познавательная, перцептивно-аффективная и эмоционально-волевая, мотивационно-поведенческая, ценностно-ориентационная составляющие экологического сознания личности.*

In this article scientific researches which deal with the components of ecological con-sciousness of a person were characterized. The qualities of the ecological consciousness of an individual were described; these qualities are based on the characteristic features of the con-sciousious activity of the person. Cognitive or intellectual, perceptional and affective, emotional and willing, motivational and behavioural, value-orientated components of the ecological con-sciousness of the person were distinguished. The types of ecological consciousness of the person were characterized.

Key words: *ecological consciousness, the structure of ecological consciousness, cognitive or intellectual, perceptional and affective, emotional and willing, motivational and behavioural, value orientated components of the ecological consciousness of the person.*

Постановка проблеми. Проблема сутності, структури та типів екологічної свідомості особистості не є новою у науковій літературі. Хоча актуальність цієї теми викликається, передусім, тим, що в психології до сих пір немає загальновизнаних точок зору щодо сутності та структури екологічної свідомості особистості. Більшість дослідників (О. В. Гагарін, Н. Ж. Дагбаєва, Г. Діордієва, О. В. Король, А. М. Львовчкіна, Б. А. Навроцький, Н. Негруца, Л. Я. Полянінов, Ю. О. Саунова, В. О. Скребець, С. В. Совгіра, О. В. Федюк, М. В. Хроленко) виокремлюють компоненти екологічної свідомості людини. Інші дослідники (В. Р. Бганба, В. Є. Борейко, Т. О. Євдокимова, І. Д. Звєрев, Е. Д. Кайрис, Н. О. Лизь, Н. Ф. Реймерс, А. В. Сімакіна, Т. І. Суравегіна, О. В. Яблоков) вважають, що більш доцільно описувати екологічну свідомість з урахуванням базових характеристик кожного компоненту цілісної структури цього утворення. Отже, опишемо наявні в науковій літературі теорії та концепції, що допоможе нам зробити власні узагальнення та дати визначення екологічної свідомості суб’єкта як особистісного утворення.

Так, **завданнями** нашої статті є:

1. Окреслити наукові праці, в яких розкривається зміст компонентів екологічної свідомості людини.
2. Охарактеризувати властивості екологічної свідомості індивіда, в основі яких покладено ознаки свідомої діяльності людини.
3. Описати когнітивну або інтелектуально-пізнавальну, перцептивно-афективну та емоційно-вольову, мотиваційно-поведінкову, ціннісно-орієнтаційну складові екологічної свідомості особистості.

Аналіз останніх досліджень. У своєму дослідженні Ю. О. Саунова екологічну свідомість майбутнього вчителя біології розглядає як складне особистісне утворення, що вміщує у собі знання про навколишній світ, природоохоронні вміння, психічні дії, які забезпечують узагальнене й цілеспрямоване відображення зовнішнього світу, простору тощо, прогнозування наслідків поведінки та діяльності, контроль й управління діями особистості. До структури екологічної свідомості майбутнього вчителя біології Ю. О. Саунова зараховує п’ять компонентів: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, діяльнісно-оцінний, рефлексивний та емоційно-вольовий [18, с. 29].

© О. Ю. Набочук, 2014

Вивчати наукові форми екологічної свідомості, І. О. Євтєєв тлумачить її як різновид свідомості, де основою є наукове пізнання. Ця свідомість, вважає вчений, оперує об'єктивними моделями взаємостосунків у межах природи, між природою і людиною і включає в себе і клопотання, й інтереси суспільства, людства в його теперішньому і майбутньому. Наукова свідомість, зазначає дослідник, вміщує переконання та погляди. Переконання – частіше за все гіпотетичні оцінювальні судження, які мають як психоемоційну, так і раціонально-аналітичну складову, що охоплює будь-яку конкретну сторону як природного, так і соціального світопорядку. Погляди – це конкретизовані, переважно емпіричні оцінки дійсності, які не обов'язково можуть припускати наявність у їх структурі філософсько-інтелектуального елемента, і володіння якими доступно, в принципі, будь-якій людині, будь-якій епосі. Погляд – це первинна форма не відображувальної, а аналітичної за своєю суттю свідомості [цит. за 7, с. 17].

Зазначаючи, що екологічній свідомості властиві всі ознаки свідомої діяльності людини, А. М. Льовочкіна включає до її складу такі компоненти: 1) когнітивний – психічне відображення природного, соціального, штучного та внутрішнього середовища; 2) емотивний – ставлення до цього середовища; 3) конативний (поведінковий) – саморефлексія та саморегуляція в навколишньому середовищі [6. с. 72]. На думку вченої, аналізуючи екологічну свідомість саме за допомогою цієї структури, можна визначити, як саме людина сприймає оточуюче середовище, як ставиться до нього та як поводиться у довкіллі [6].

Виклад основного матеріалу. Г. Діордієва у структурі екологічної свідомості виокремлює три складові: соціокультурну, психолого-педагогічну та природничо-наукову [7, с. 42–43]. Соціокультурна складова, вважає дослідниця, забезпечує розуміння особистістю гармонійності людини, природи та суспільства взагалі, розуміння взаємозв'язків між цими компонентами тощо. Дослідниця характеризує як матеріальну, так і духовну культуру суспільства, а також індивідуальні здібності людей та їхню моральність, вихованість. Соціокультурна складова, вважає Г. Діордієва, забезпечує формування особистості як активного члена суспільства. Психолого-педагогічна складова безпосередньо пов'язана з екологічним вихованням та навчанням, наголошує на ролі екологічної культури та природоохоронної діяльності у формуванні особистості. В свою чергу, природничо-наукова складова передбачає екологічну підготовку, у ході якої особистість здобуває знання про природу, що впливає на формування її екологічного світогляду та вміння вести природоохоронну діяльність [7].

О. В. Гагарін в структурі екологічної свідомості виокремлює чотири компоненти:

І – когнітивний або інтелектуально-пізнавальний (сукупність екологічних знань і уявлень, екологічність цих уявлень, знання про взаємозв'язки в системі «Людина-Природа» і в самій природі; екологічне мислення, пам'ять тощо);

ІІ – перцептивно-афективний та емоційно-вольовий (екологічні перцепція, афект, воля; ставлення людини до природних об'єктів);

ІІІ – мотиваційно-поведінковий (практичний досвід, навички безпосередньої взаємодії людини з природними об'єктами, її готовність і прагнення до такої взаємодії; цей компонент вміщує певні стратегії – передбачувана поведінка, її цілі – екологічне цілепокладання, врахування поведінки людини, наслідків прийняття екологічно доцільних рішень, програмування, прогнозування, нормативи в сфері взаємодії з природою та технології взаємодії людини з природою тощо);

ІV – ціннісно-орієнтаційний (еколого-зорієнтовні цінності, які зумовлюють відповідну поведінку людини в сфері природи за допомогою застосування наявних знань і уявлень, практичного досвіду і навичок взаємодії людини з природними об'єктами, вивчення яких пов'язане із самовихованням, а відповідно, – з екологічною самосвідомістю, самооцінкою, самоконтролем і відповідальністю).

Розглянуті особливості екологічної свідомості, вважає О. В. Гагарін, в цілому є характерними як для окремої особистості, так і для тої чи іншої спільності людей [4, с. 48].

До структури як індивідуальної, так і суспільної екологічної свідомості, на думку В. О. Скребця, входять атрибути соціального культурно-історичного досвіду, суб'єктивна приналежність та спрямованість особистості на об'єкти і явища екологічної дійсності, орієнтація свідомості на предмети і явища природного світу; використання прийнятих в цьому суспільстві нормативів екологічної взаємодії з природою; поєднання чуттєвих і раціональних аспектів того культурно-історичного досвіду, який засвоєний цим поколінням людей і конкретним індивідом. Такий досвід опосередкований нормами і заборонами, знаково-символічними функціями взаємодії зі світом, прийнятими в цій соціальній групі [10].

До основних властивостей або ознак екологічної свідомості автор зараховує:

– соціальний характер екологічної свідомості, зумовлений прийнятими в суспільстві нормами, цінностями, традиціями, які сформувалися;

– опосередкованість символами, знаками, в тому числі – й вербальними засобами сприймання людиною світу природи;

– саморефлексивність;

– внутрішній діалогізм та ін. [10].

Під буденною свідомістю В. О. Скребець вважає повсякденний рівень відображення індивідом зовнішнього світу на підґрунті емпіричного (побутового) пізнання явищ дійсності з орієнтацією на «здоровий глузд». Вчений виходить з того, що у складі буденної свідомості людей, у її психологічній сутності включена й екологічна складова тієї ж дійсності. Тому екологічна свідомість є рівнем психічного відтворення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія місця і ролі людини у біологічному, фізичному та хімічному світі, а також здатність суб'єкта до самоврегулювання та «наповнення» цього відтворення екологічним змістом. Екологічна свідомість, вважає В. О. Скребець, завжди ініційована суто екологічним сенсом. Основними властивостями екологічної свідомості, на думку вченого, є: за рівнем рефлексії – експліцитність (розгортання уявлень) та імпліцитність (їх згорнутість), за показником спрямованості – компліцитність (причетність людини до того, що свідомо чи підсвідомо відтворюється) [10].

В. О. Скребець вважає, що поняття компліцитності (особистісної залученості, причетності, уособленості) за змістом людської свідомості надає їй суб'єктивної значущості відносно того, що об'єктивно відтворюється з довкілля. Через цю властивість свідомість і стає екологічною. Екологічна дієздатність людини виявляється у спрямованості особистості до виконання відповідної дії – екологічної диспозиції (як специфічного плану поведінки і діяльності), способу дії стосовно тих або інших екологічно значущих цінностей. Біологічно адекватна, адаптивна екодиспозиція є так званою екопсихологічною атрибуцією, що складає основу еконормативної поведінки. Проте, зазначає вчений, поведінка може бути й екодевіантною, найбільш поширеною формою якої є та, що в своїй основі містить совметральну екодиспозицію (здатність верхувати, приборкувати і підкорювати природу своїм цілям, потребам та інтересам). Протилежна їй совмісійна екодиспозиція виявляється як здатність покірно, підлегло ставитися до навколишнього середовища, бути цілком залежним від природних сил і стихій [10, с. 11–12].

Деякі дослідники виокремлюють не компоненти чи структурні елементи екологічної свідомості, а так звані аспекти. Зокрема, аналізуючи зміст екологічної освіти в українському суспільстві, І. Д. Звєрев та Т. І. Суравегіна виділяють такі аспекти, які знаходять своє відображення у формуванні екологічної свідомості особистості:

– засвоєння природнонаукових, суспільних і технічних знань про взаємодію суспільства та природи;

– формування ціннісного ставлення до світу людей і природи;

– розвиток потреби спілкування з природою, прояв активного ставлення до неї, турботи щодо її стану і в теперішньому, і майбутньому [4, с. 81–84].

Визначаючи сутність екологічної свідомості, ці ж автори зазначають: «Оволодіння екологічними знаннями, прийомами аналітичного мислення та інтелектуальними вміннями світоглядного характеру можна умовно позначити як інтелектуальну сторону переконань. Але не менш важливою психологічною основою є особистісна сторона переконань. До неї належить ставлення до природи та оцінка суб'єктом явищ, які виникають, мотивація, інтереси, моральна спрямованість особистості, впевненість у необхідності охорони природи тощо» [4, с. 81–84].

Займаючись дослідженням екологічної свідомості студентів технічного вищого навчального закладу, Н. О. Лизь розглядає цей феномен у розрізі наявності в його структурі так званих «аспектів» психічного відображення дійсності, які тою чи іншою мірою пов'язані зі знаннями та уявленнями щодо взаємодії в системі «суспільство – природа», з відповідними поведінковими та емоційними настановленнями щодо навколишнього суб'єкта природного середовища [цит. за 10, с. 29].

Н. Ф. Реймерс і О. В Яблоков визначають екологічну свідомість як глибоке, доведене до автоматизму розуміння нерозривного зв'язку людини з природою, залежності благополуччя людей від цілісності та відносної стійкості (незмінності) природного середовища [8, с. 245].

В. Є. Борейко визначає екологічну свідомість як сукупність екологічних та природозахисних уявлень, світоглядних позицій, стратегій практичної діяльності, спрямованих на збереження об'єктів природи [1, с. 190].

А. В. Сімакіна, як і В. Є. Борейко, розглядає екологічну свідомість як тип світогляду, заснований на гармонійному зв'язку людини та природи. Екологічна свідомість, таким чином, є своєрідним орієнтиром, спрямованим на забезпечення стійкого розвитку людства на основі практичної діяльності суб'єктів, базовим елементом якої є підтримка екологічної рівноваги [1, с. 192].

Дослідники говорять також про масову, спеціалізовану та індивідуальну екологічну свідомість. При цьому наголошується на складній системі взаємостосунків між спеціалізованим й масовим рівнями екологічної свідомості. Екологічна свідомість, з огляду на свою відносну самостійність, активність тощо здатна регулювати ставлення людей до природи. Також в науковій літературі зазначається, що свідомість на високому рівні свого розвитку (в тому числі – екологічна) дозволяє перетворювати масову свідомість, вносити в неї наукове розуміння екологічних проблем [4; 5; 7; 10].

О. Н. Яницький вважає, що в загальному вигляді під екологічною свідомістю розуміють масову стурбованість населення станом навколишнього середовища. Загалом, зазначає науковець, екологічну

свідомість було би більш правильно називати «усвідомленням» або «розумінням» екологічної ситуації, що призводить до виникнення триєдиного процесу «сприймання – розуміння –дія», кожен елемент якого соціально, політично та культурно опосередкований. На основі узагальнених даних О. Н. Яницький до основних характеристик екологічної свідомості зараховує:

– стурбованість особистості станом навколишнього середовища;

– мобілізацію моральних ресурсів;

– здатність до ідентифікації джерела загрози і суб'єкта, який її породив;

– визнання потреби в співіснуванні суспільства та природи;

– індивідуальна мобілізація, тобто усвідомлення необхідності особистої участі в протесних, креативних та інших колективних діях;

– когнітивна мобілізація, тобто формування готовності до дій на основі осмислення інформації про існуючі ризики та небезпеки [цит. за 3, с. 97].

При цьому М. Лаурістін, Б. Фірсов та О. Н. Яницький виходять з позиції стурбованості та розуміння індивідом або соціальною групою необхідності прийняття так званої нової екологічної парадигми. Тобто, слід визнати, що люди мають виняткові властивості (порівняно з іншими живими істотами планети), і при цьому залишаються такими живими істотами, які не лише влючені в глобальну екосистему, біосферу, а можуть нести відповідальність за них. Людська діяльність вплетена в складну систему причинно-наслідкових та зворотніх зв'язків природи та суспільства, і останнє існує в такому біофізичному середовищі, що накладає серйозні обмеження на його діяльність. Тому, врахувавши оцінки стану навколишнього середовища в конкретній місцевості та готовність людей до участі в екодіяльності, виділяють такі типи екологічної свідомості:

– розвинена, багатостороння;

– односторонння, стурбована, негуманітарна;

– активна (з техніко-економічною домінантою);

– пасивна, традиційна (з виховною домінантою);

– активна, традиційна (з виховною домінантою) [2; 4; 6–9].

Отже, під ***екологічною свідомістю особистості*** ми будемо мати на увазі найвищий рівень відображення індивідом навколишньої дійсності, навколишнього середовища, що забезпечує гармонійне співіснування та взаємодію людини та природи. Сформована екологічна свідомість суб'єкта дозволяє йому сприймати навколишній світ та себе самого в цьому світі як елемент єдиної екосистеми, а метою взаємодії з природою є максимальне задоволення як потреб людини, так і вимог всього навколишнього простору. Екологічна свідомість забезпечує розуміння людиною розвитку індивіда та природи як процесу коеволюції, вигідного для обох сторін гармонійного єднання.

Екологічна свідомість – це здатність людини оперувати образами навколишнього середовища, образами соціальних взаємодій, дій з предметами, природних та культурних зв'язків. Екологічна свідомість дозволяє суб'єктові розглядати ці образи як умови, засоби, орієнтири своєї поведінки. Екологічна свідомість є певним рівнем свідомості особистості, що вміщує психічні здатності, які забезпечують включення людини в процес регуляції та саморегуляції діяльності, орієнтації та самоорієнтації людини в навколишньому просторі, середовищі тощо, оволодіння суб'єктом соціальними та культурними стереотипами, спрямованими на збереження природного середовища, вивчення природних зв'язків та космічних ритмів тощо.

Під екологічною свідомістю особистості ми також розуміємо індивідуально-своєрідну та неповторну ціннісно-смислову систему побудови та інтерпретації екологічної реальності, планування поведінки та діяльності (своєї та інших) в навколишньому середовищі.

Також наголосимо, що в психологічній літературі виокремлюються такі типи екологічної свідомості: 1) антропоцентричний тип; 2) екоцентричний тип; 3) природоцентричний тип; 4) антропоекоцентричний тип.

Антропоцентричний тип екологічної свідомості – це система уявлень про світ, для якої характерним є протиставлення людини як найвищої цінності і природи як власності індивіда, сприймання природи як об'єкта односторонньої дії людини, потрібної лише їй одній прагматичний характер мотивів і цілей взаємодії з навколишнім середовищем тощо. Антропоцентрична екологічна свідомість є властивою для всіх сфер діяльності людини, в центрі уваги яких – фактор корисності для самої людини [1; 4; 6].

Екоцентрична екологічна свідомість – це стійка система уявлень про світ, для якої є характерними: зорієнтованість на екологічну доцільність, відсутність протиставлення людини і природи; сприймання індивідом природних об'єктів як повноправних суб'єктів, партнерів по взаємодії з людиною; розуміння людиною доцільності балансу прагматичної і непрагматичної взаємодії з природою [10],

Дана класифікація типів екологічної свідомості, вважає О. В. Гагарін, є недостатньою з точки зору її наукового обґрунтування, і тому її слід модернізувати та доповнювати з точки зору психології та педагогки екологічної освіти [2, с. 50]. Зокрема, А. М. Льовочкіна говорить про доцільність доповнення до вказаних типів поняття про *природоцентричний тип екологічної свідомості*, відмінною рисою якого

є те, що природні об'єкти не наділяються властивістю виконувати суб'єктні функції, а спочатку приймаються як суб'єкти розвитку Природи в цілому, включаючи світ живої і неживої природи, людини, планету тощо [6, с. 73]. А. М. Кмець пропонує так званий *антропоекоцентричний тип екологічної свідомості*, що припускає наявність взаємодоповнюючих екоцентричних і антропоцентричних цінностей в особистості в навколишньому середовищі, наприклад, урбанізованому [5, с. 97].

На нашу думку, останні два типи є досить суттєвими для визначення сутності екологічної свідомості. Адже перший, природоцентричний тип, наголошує на принциповій суб'єктності природи. У свою чергу, антропоцентричний тип є більшою мірою ціннісним, ніж перші три типи. На нашу думку, недоліками всіх цих підходів є такі два ключові моменти:

Досить чітка категоричність кожного з підходів, визнання лише своїх постулатів правильними, а інших – хибними, недопустимими, що, ми вважаємо, не може бути цілком прийнятним, адже предметом нашого дослідження є взаємодія людини з природою, навколишнім середовищем тощо.

Усі ці підходи не врахували того, що екологічна свідомість є формувальним компонентом екологічної культури особистості.

Тому, на нашу думку, слід було б доповнити наявну класифікацію типів екологічної свідомості *гармонійним типом*, який, крім тих характеристик, які входять до перерахованих нами чотирьох типів, вміщує також оцінювальний момент взаємодії та ставлення людини до природи в аспекті культури. Саме такий тип екологічної свідомості індивіда сприятиме формуванню його екологічної культури.

Наступні наші публікації будуть присвячені описові нормативної моделі екологічної свідомості старшокласника, а саме описові структурних компонентів та складових екологічної свідомості школяра як суб'єкта екопростору.

Література:

1. Борейко В. Е. Прорыв в экологическую этику / В. Е. Борейко / [издание второе, доп.] // Серия : охрана дикой природы, вып 21. – Киев, 2001. – 204 с.

2. Гагарин А. В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания : дис... . доктора пед. наук : 13. 00. 01 / Александр Валерьевич Гагарин. – М., 2005. – 193 с.

3. Діордієва Г. Підготовка учнівського активу до екологічної просвітницької діяльності / Г. Діордієва // Біологія і хімія в школі, 2005. – № 3. – С. 42–43.

4. Зверев И. Д. Экологические знания на уроках и после уроков / И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный // Народное образование. – 1985. – № 2. – С. 81–84.

5. Кмець А. М. Екологічна свідомість майбутніх учителів: проблеми, зміст, типологія / А. М. Кмець // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 96–99.

6. Льовочкіна А. М. Екологічна психологія / А. М. Льовочкіна. – К. : Міленіум, 2003. – 122 с.

7. Негруца Н. А. Роль і місце практики в професійній освіті / Н. А. Негруца // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. праць / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – К., Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. – С. 258–261.

8. Реймерс Н. Ф. Охрана природы и окружающей среды : [словарь-справочник] / Н. Ф. Реймерс. – М. : Просвещение, 1992. – 320 с.

9. Саунова Ю. О. Формування екологічної свідомості студентів природничих факультетів у процесі навчально-виробничої практики : дис... . кандидата пед. наук : 13. 00. 04 / Юлія Олександрівна Саунова. – Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Кіровоград, 2007. – 309 с.

10. Скребец В. А. Психологическая диагностика : [учебное пособие] / В. А. Скребец. – К., 1999. – 117 с.

УДК 614. 253:614. 8. 015

Н. М. Німченко

КАТЕГОРІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ В ЛІКУВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК СИСТЕМА ЗАСОБІВ МЕДИЧНОЇ ДЕОНТОЛОГІЇ

У статті висвітлено підходи до визначення феномену «соціально-психологічного впливу», його систематизації та понятєвого апарату, його значення в лікувальному процесі. Проаналізовано особливості лікувальної взаємодії в системі «медичний працівник – пацієнт». Описано цілі, принципи, функції лікувального середовища та залежність побудови взаємин у медичному колективі від психологічного клімату.

Ключові слова: *соціально-психологічний вплив, система «медичний працівник – пацієнт», взаємини, терапевтичне (лікувальне) середовище, деонтологічна культура, установка, лікувальний процес, психологічний клімат.*

В статье освещены подходы к определению феномена «социально-психологического воздействия», его систематизации и понятийного аппарата, его значение в лечебном процессе. Проанализированы особенности лечебного взаимодействия в системе «медицинский работник – пациент». Описано цели, принципы, функции лечебной среды и зависимость построения отношений в медицинском коллективе от психологического климата.

Ключевые слова*: социально-психологическое воздействие, система «медицинский работник–пациент», отношения, терапевтическая (лечебная) среда, деонтологическая культура, установка, лечебный процесс, психологический климат.*

The results of the theoretical analyses of a phenomenon of «psychosocial impact», its systematization and conceptual mechanism are covered in the article. Peculiarities of treatment interaction in the system «medical person – patient» are analyzed. Aims, principles and functions of therapeutic environment as well as the dependence of relations forming among medical stuff on the psychological climate are described.

Key words: *psychosocial impact, system «medical person – patient», relations, therapeutic environment, deontological culture, attitude, treatment, psychological climate.*

Постановка проблеми. Соціального впливу люди зазнають протягом всього свого життя та діяльності, часто навіть не підозрюючи про це. Психологічний вплив є основним засобом впливу соціального. У літературі наукової психології автори по-різному описують та визначають саме поняття «психологічний вплив», «засоби», «види», «форми», «методи», «концепції», «категорії», «механізми» його застосування.

На думку Г. О. Ковальова [5, 6], проблема впливу займає особливе місце в психологічній науці, оскільки саме в ній сконцентровані принципові питання, що пов'язані з управлінням психічними явищами. Саме в проблематиці психологічного впливу наявний виражений зв'язок запитів і вимог соціального замовлення сьогодення, суспільної практики та потреби розвитку психологічної науки. А І. І. Шлімакова [14] зазначає, що незважаючи на свою актуальність, проблема впливу не отримала поки що належного розвитку в психології. Зокрема, при спробі психологів дати наукове визначення впливу виникає низка суперечностей, що спричиняються відсутністю чіткого розуміння цієї категорії.

Проблема психологічного впливу у сучасній науці займає центральне місце. Значущість цієї проблеми визначається, перш за все, проблемами практики. Психологічний вплив – безперечний атрибут процесу спільної діяльності людей, управління, виховання, навчання, психоконсультативної, психотерапевтичної, психокорекційної практик та інших сфер життєдіяльності [11, с. 1-2] і варто додати, що в деонтологічній культурі працівників медичної сфери він є також ключовим. Безперечно, психологічний вплив у медичній площині відіграє чи не головну роль. Адже процес лікування будь-якого захворювання завжди супроводжується низкою психологічних явищ, які тісно пов'язані з особливістю спілкування у системі «людина-людина», а точніше – у системі «лікар-хворий».

Психологічні особливості пацієнта в умовах лікувальних взаємин і взаємодії приходять у зіткнення із психологічними особливостями медичного працівника (лікаря, психолога, медичної сестри тощо). Метою контактів між цими людьми є допомога, яка надається одним з учасників взаємодії іншому.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в узагальнені наявних уявлень про категорію соціально-психологічного впливу в психології, зокрема, в деонтології, його ролі в лікувальному процесі та системі «медичний працівник-пацієнт».

Аналіз наукових досліджень. Джерельною базою дослідження є монографії і статті, а також підручникові та посібникові видання, авторами яких є вітчизняні та зарубіжні вчені, які досліджували проблему взаємодії. Серед праць вітчизняних науковців бралися до уваги роботи Г. О. Балла, М. С.

© Н. М. Німченко, 2014

Буригіна, Д. В. Василенка, О. В. Самборської; суттєву роль в осмисленні категорії впливу відіграли праці російських психологів, а саме Г. М. Андреєвої, Є. Л. Доценка, Р. М. Душкіної, Т. С. Кабаченко, С. Г. Кара-Мурзи, Г. О. Ковальова, О. В. Сидоренко, В. П. Шейнова. Значна увага була зосереджена на опрацюванні доробок таких зарубіжних авторів, як Ф. Зімбардо, Р. Чалдіні та ін. Деонтологічний влив описували у своїх дослідженнях О. А. Грандо, Б. Д. Петров, Г. І. Царегородцев, Н. О. Магазаник, Б. В. Петровський, В. О. Рязанцев та ін.

Виклад основного матеріалу. Проблема психологічного впливу виступає як стрижньова, «результуюча» проблема в психології та одночасно як системоутворююча категорія, що значною мірою визначає цільову перспективу – пошук законів управління психічними явищами. Вона має потужний прикладний потенціал, визначає суспільне бачення психологічної науки, пов'язане з дієздатністю виявлених у ній законів. Особливо важливе значення знання законів і практичних методів організації психологічного впливу набуває у тих сферах діяльності, де провідне місце має процес міжособистісного спілкування [6, с. 41- 42].

Психологічний вплив, на думку Я. В. Чаплака [11], відіграє важливу роль у процесі формування і функціонування всіх явищ суспільної психіки (суспільних думок і відносин, поглядів і переконань, установок, настроїв і т. д.). Тобто, суспільство на сьогоднішньому етапі свого становлення потребує ефективних методів та конструктів психологічного впливу та контрвпливу на високому акмеологічному рівні [11, с. 1-3].

В. О. Скребець [8, 9] вважає, що всю історію психології у відповідному сенсі можна розуміти як історію відповіді на питання про сутність, природу, критерії ефективності психологічного впливу, як розвиток поглядів і підходів до пояснення об'єктивних і суб'єктивних детермінант цього процесу.

На думку В. Б. Шапаря [12], у психології вплив – це процес і результат зміни індивідом поведінки іншої людини, її установок, намірів, уявлень, оцінок тощо у процесі взаємної з ним взаємодії. Розрізняють вплив спрямований і неспрямований. Механізм першого – переконання і навіювання. При цьому суб'єкт ставить завдання домогтися певного результату від об'єкта впливу. Неспрямований вплив подібного спеціального завдання не має, хоча ефект впливу виникає, часто виявляючись у дії механізмів зараження і наслідування [12, с. 65].

Г. О. Бал і М. С. Бургін [1] пропонують при аналізі психологічного впливу звертати увагу на такі чотири аспекти: а) *інтенціональний* аспект визначається тим, на які зміни реципієнта вплив орієнтований; б) *операціональний* аспект торкається того, яким чином, за допомогою яких операцій вплив здійснюється*;* в) *результативний* аспект визначається тим, який результат досягається завдяки впливу; г) *статусно-рольовий* аспект стосується того, наскільки рівним чи різним є суб'єкт, що впливає, та реципієнт за соціальним чи соціально-психологічним статусом, а якщо ні – то хто з них вищий [1, с. 57-59]. Виходить, що у цьому контексті вплив розглядається лише як активна субстанція міжособистісних взаємин.

С. О. Ніколаєнко та С. І. Ніколаєнко [7] виділяють такі істотні *ознаки психологічного впливу:* 1) цілеспрямований характер психологічного впливу; 2) свідомість психологічного впливу як спрямованість на досягнення планованого результату; 3) спрямованість психологічного впливу на зміну психологічних регуляторів конкретної активності іншої людини; 4) інформаційний характер психологічного впливу; 5) вплив на психічний стан, думки, почуття й дії іншої людини за допомогою винятково психологічних засобів (як вербальних, так і невербальних); 6) технологічність психологічного впливу; 7) наявність певних вольових зусиль суб'єкта в процесі реалізації психологічного впливу [7, с. 78].

Соціально-психологічний вплив, як ми вже не раз наголошували, слугує фундаментом, на якому оснований весь лікувальний процес у медицині. Особливості формування взаємин у системі «лікар-хворий» значною мірою визначають ефективність терапевтичного процесу в цілому, постають суттєвим елементом процесу лікування практично будь-якого захворювання. На сучасному етапі розвитку медицини необхідно розглядати хворого не тільки як суб'єкта хвороби, але і як суб'єкта лікувального процесу, що бере участь у ньому, переживає його і впливає на його ефективність. Н. М. Бугайова [2] відзначає, що для ефективності процесу взаємин пацієнта й медичного працівника необхідно пізнати психологічні основи подібної взаємодії: мотиви й цінності медпрацівника, його уявлення про пацієнта, не відкидати також очікування самого пацієнта від процесу діагностики, лікування, профілактики й реабілітації, поведінки самого медичного працівника.

Лікувальне середовище – це своєрідний життєвий простір, в якому взаємодія і спілкування учасників здійснюється з метою одужання хворої людини завдяки медичним процедурам та цілеспрямованому психологічному супроводу. Психологічний супровід лікувального процесу реалізується засобами психологічного впливу на рефлексію, переживання і ставлення пацієнтів та їх близького оточення задля формування мобілізаційних диспозицій особистості хворої людини, тонізуючих механізмів її психічної саморегуляції під час процесу лікування та адаптивних ресурсів соціальної і трудової реабілітації після одужання.

На думку О. А. Грандо [4], людина представляє собою не лише організм, але й особистість, тому враховувати всі її особливості необхідно як при лікуванні, так і в процесі запобігання захворюванням. Більш того, виникнення низки хвороб та їх лікування безпосереднім способом пов'язані з особливостями особистості, а іноді навіть визначаються цими особливостями. Необхідно враховувати психологічний зміст усіх видів лікувальної діяльності, пов'язаних з емоційними чинниками, починаючи зі спілкування медперсоналу з хворими і закінчуючи впливом навколишнього середовища. Для успішного лікування багато значить взаєморозуміння лікаря і хворого. Однак для того, щоб зрозуміти хвору людину, необхідно мати уявлення про неї як про особистість, про її місце у суспільстві, колективі, групі, про те, як складаються взаємини між людьми, як формується особистість, як визначається її психологічний статус. Говорячи про індивідуальність особистості, ми маємо на увазі неповторне поєднання її психологічних якостей, що включають характер, темперамент, мотиви поведінки, соціальний досвід (знання, навички, вміння) і т. д.

Органічно вплетені в єдину динамічну структуру психологічної діяльності людини потреби стають рушійною силою розвитку особистості, її спрямованості, визначають мотиви її поведінки. Важливими елементами мотивації діяльності особистості є інтереси, переконання, намагання, установки. Лікарю необхідно вміти визначати мотиви поведінки людини та особливо її установку щодо медицини, що має важливе значення у процесі діагностики і лікування хворого [4, с. 34-35]. Розрізняють *три типи установки на сприйняття людини людиною*: *позитивна* (відбувається переоцінка позитивних якостей і здатностей людини, що проявляється у підвищеному ступені довіри до цієї особистості, готовності прийняти на віру всі її поради); *негативна* (сприймаються в основному негативні якості іншої людини, що виражається у недовірливості, підозрілості); *адекватна* (в одній людині є сполучення позитивних та негативних якостей та властивостей).

При зіставленні психологічного портрету особистості лікар має вміти бачити та оцінювати її в динаміці психічної діяльності, в різноманітних проявах її темпераменту та характеру. Важливо, щоб лікар знав ставлення хворого до хвороби і вибирав відповідний психологічний підхід до нього. Однак при всьому значенні темпераменту не він визначає те, чим керується людина у своїй поведінці, як ставиться людина до своїх обов'язків, до інших людей і до самої себе, адже саме ці риси характеризують людину як особистість. О. А. Грандо [4] підкреслює, що кожна особистість, оскільки вона є індивідуальністю, має свій визначений характер. Темперамент і характер людини тісно пов'язані між собою. Характер – це основа особистості, яка чітко проявляється у різноманітних видах діяльності. Всі ці особливості особистості по-різному проявляються у здорової і хворої людини.

І. М. Сєченов вважав, що будь-яка хвороба змінює психологію людини. Кожне захворювання впливає не лише не фізичний стан, але і на психіку хворого, відображається на його становищі у сім'ї, суспільстві, на роботі. На яку б хворобу не страждала людина, вона неодмінно накладає відбиток на всю її особистість в цілому.

О. А. Грандо [4] зазначає, що особливо вираженою буває психічна реакція у тих випадках, коли у людини через хворобу порушується працездатність і звичний ритм життя. Тривожне очікування, відчуття страху, печаль, туга погіршують і ускладнюють клінічну картину захворювання та його перебіг. Відомо також, що люди по-різному ставляться до своїх захворювань. Одні розповідають про хворобу, перебільшують скарги, проявляють зависоку увагу до свого стану, шукають співчуття (екстравертований тип реагування на хворобу), інші, навпаки, неуважні до свого здоров'я, надто мало уваги приділяють небезпечним для життя симптомам, замикаються в собі (інтравертований тип реагування). Психіка хворої людини легко піддається чужому впливу, вона інстинктивно шукає те, що його підбадьорює, заспокоює. Іноді вона втрачає здатність логічно думати, неадекватно оцінює дії навколишніх. Однак таку поведінку не слід розглядати як факт порушення психіки, адже вона обумовлена психологією хворої людини.

Інтерес учасників діагностичного й лікувального спілкування формується, як правило, на негативному емоційному тлі, обумовленому тим, що приводом для зустрічі медичного працівника й пацієнта стає певна проблема. Негативні емоційні переживання безпосередньо входять у структуру будь-якої проблеми, оскільки вони дають сигнал про якісь певні відхилення або порушення в діяльності особистості або організму пацієнта. Відомо, що хвороба часто викликає пригнічений настрій і навіть депресивний стан або агресію. Особливо глибокі психічні зміни фіксуються у хронічних хворих з тривалим і малоефективним лікуванням. У них спостерігаються напружені взаємини з працівниками лікувального закладу, погіршується контакт з лікуючим лікарем.

Взаємини між лікарем і хворим залежать також від витривалості їх характерів і бажання співпрацювати. Особливої уваги заслуговує особистість самого лікаря. Вирішальне значення має його привітність, еколого-деонтологічна культура, особливості характеру – все це і є факторами лікувальної дії на хворого. Особистий підхід до вирішення різних питань, відчуття, бажання, реакція – все це відіграє велику роль, усе це теж тісно пов'язане з лікувальною діяльністю. Лікар повинен знати, як впливають

на хворого його особисті реакції, його відчуття, як хворий відреагує на контакт з ним. При налагодженому контакті пацієнт слухається лікаря, чітко виконує його призначення. Вчинки, слово, поведінка лікаря надовго залишаються в його пам'яті.

До проблем, що перешкоджають підтриманню комунікаційних зв'язків між хворою людиною і медичним працівником, зараховують: 1. Відсутність рівноваги взаємин (збалансованості) між ними; 2. Рівень культури, поведінки, освіти, мови; 3. Психологічні питання: а) відсутність довіри; б) несумісність характерів; в) недоступність; г) непорозуміння, викликані емоціями, почуттями, забобонами тощо [3, с. 1-4]

На сучасному етапі розвитку медицини необхідно розглядати хворого не тільки як суб'єкта хвороби, але і як суб'єкта лікувального процесу, що бере участь у ньому, переживає його і впливає на його ефективність. У цьому контексті набуває особливої важливості необхідність враховувати значущі психологічні характеристики всіх учасників лікувального процесу, а також передбачити спеціальні дії, спрямовані на корекцію мотиваційних утворень і поведінкових стратегій хворих, які впливають на загальну ефективність лікувально-реабілітаційних програм.

Клінічна реальність потребує наукової розробки проблеми взаємостосунків лікаря і хворого з урахуванням досягнень сучасної науки, необхідним є новий погляд на реалії психологічних процесів, які відбуваються під час лікування. Тому актуальним завданням є оптимізація психологічних чинників лікувального процесу. На думку Л. Ф. Шестопалової [13], найбільш продуктивним напрямком рішення цих проблем постає комплексне системне дослідження *терапевтичного (лікувального) середовища* лікувального закладу, що має загальномедичну та соціально-психологічну актуальність. Це термін британського походження, який використовується для визначення спеціально структурованого середовища лікарні, яке заохочує діяльність пацієнтів у межах соціальних норм. Терапевтичне середовище, з одного боку, є невід'ємною складовою комплексу лікувально-реабілітаційних заходів, впливає на характер та ефективність програм реабілітації, що застосовуються. З іншого боку, воно виконує самостійні лікувально-реабілітаційні функції. Таким чином, терапевтичне середовище є спеціально організованим, структурованим лікувально-реабілітаційним простором медичного закладу, який, з одного боку, створює умови для реалізації всього лікувального процесу та впливає на його ефективність, а з іншого – виконує власні лікувальні, профілактичні та реабілітаційні функції.

Цілі лікувального середовища поділяються на три групи: клінічні, психологічні та соціальні. *Клінічні* цілі полягають в досягненні одужання (покращення стану здоров`я, ремісії); *психологічні* – в розвитку особистісних, когнітивних та комунікативних ресурсів; *соціальні* – в покращенні соціального функціонування пацієнта та якості його життя.

Основними принципами функціонування є: підхід до пацієнта в процесі лікування як до партнера; визнання всього спектру наявних потреб пацієнта; використання можливостей родини та найближчого оточення пацієнта; принципи поваги автономії та добровільності участі пацієнта в психокорекційних та психоосвітніх програмах; проведення психоосвітніх та спеціальних психокорекційних програм для пацієнтів та їх родин.

Функції лікувального (терапевтичного) середовища можуть бути об'єднані в такі блоки: лікувальні, профілактичні та реабілітаційні. *Лікувальні функції* включають зниження або виключення психологічної травматизації, що виникає у зв'язку з хворобою та фактом госпіталізації; формування позитивного терапевтичного альянсу, високого рівня комплайєнсу пацієнтів у процесі стаціонарного і, надалі, підтримуючого лікування, а також адекватного ставлення до власної хвороби та реалістичних моделей очікуваних результатів терапії. *Реабілітаційні функції:* створення комфортної атмосфери, що забезпечує можливість задоволення потреб пацієнтів і оптимізацію їх життєдіяльності; поновлення або формування у хворих нових адаптивних соціально-комунікативних навичок; створення засад для підвищення ефективності та скорочення періоду їх адаптації після виписки зі стаціонару. До *профілактичних функцій* належать запобігання явищ госпіталізму та неогоспіталізму; запобігання формуванню «вторинної травми«.

Таким чином, основними критеріями діагностики типів терапевтичного середовища сучасного медичного закладу є ступінь реалізації лікувальних, реабілітаційних та профілактичних функцій лікувального середовища, форма терапевтичного альянсу між лікарем і хворим, рівень комплайєнсу пацієнтів, задоволеність медичних спеціалістів своєю роботою [13, с. 188-189].

Можна виокремити ще один чинник, який впливає на процес лікувальної взаємодії: відкритість до нового, прагнення успішно виконувати професійні обов'язки виникають тоді, коли в колективі створений позитивний психологічний клімат. У психології з психологічним кліматом пов'язані поняття: психологічна атмосфера, соціально-психологічний та морально-психологічний клімат, духовна атмосфера в колективі, особливості спілкування та ставлення членів колективу один до одного і до роботи, спосіб життя колективу. Вплив психологічної атмосфери на особистість як члена колективу може бути двобічним: як стимулюючим, так і гальмуючим, тобто таким, що пригнічує творчу ініціативу та активність.

Здоровий психологічний клімат медичного колективу характеризується наявністю уважного ставлення його членів один до одного, симпатії, духовного підйому, щирих та позитивних взаємин, життєрадісності, участі кожного в спільній діяльності колективу та її високої ефективності. У медичному колективі, де панує нездоровий психологічний клімат, навпаки, виявляється напруженість людських взаємин, наявність конфліктів між членами колективу. У такому випадку виникає потреба з'ясувати причини, які призвели до цього. Негативні стосунки в колективі перш за все пов'язані з індивідуальними психологічними особливостями певних його членів, їхніми життєвими проблемами, особливостями керівництва колективом, розміром трудового навантаження, а також з наявністю у членів колективу професійних деформацій. Все це буде відображатись на лікувальному процесі [2, с. 56-57].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, висвітливши підходи до визначення феномену «соціально-психологічного впливу», його систематизації та проаналізувавши особливості лікувальної взаємодії в системі «медичний працівник – пацієнт», ми дійшли низки узагальнень, значущих у контексті цієї проблематики:

1. Соціально-психологічний вплив є ключовою категорією в психології, оскільки саме в ній найбільш сконцентрованими є питання, пов'язані з розвитком психіки та управлінням психічними явищами. На впливах ґрунтуються всі види психологічних практик (консультування, терапія, корекція, реабілітація). І в той же час проблема впливу не отримала належного розвитку в психологічній науці. Дослідники впливу не мають єдиних критеріїв категоризації психологічного впливу, що зумовлює необхідність створення суворої систематизації впливів на підґрунті фундаментальних теоретико-методологічних узагальнень.

2. У деонтологічній культурі працівників медичної сфери соціально-психологічний вплив на психічний стан, думки, почуття і дії іншої людини здійснюється за допомогою психологічних засобів (вербальних або невербальних). Цей вплив має зовнішнє (щодо реципієнта) походження і, будучи сприйнятим ним, приводить до зміни конкретних психологічних регуляторів певної активності людини.

3. Вагомими чинниками побудови ефективної лікувальної взаємодії в системі «медичний працівник – пацієнт» є обраний вид спілкування обох сторін, комунікативна компетентність лікаря, здатність до емпатії з боку медичного працівника, бути чесним і сумлінно виконувати свої обов'язки, професійна зрілість медика та позитивний психологічний клімат у медичному колективі. З цього складаються психологічні засади медичної деонтології, над вивченням яких ми будемо детально працювати в наших наступних дослідженнях.

Література:

1. Балл Г. А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г. А. Балл, М. С. Бурыгин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56–66.

2. Бугайова Н. М. Психологічні особливості лікувальної взаємодії в системі «медичний працівник – пацієнт» / Н. М. Бугайова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2012. – № 3(29). – С. 52-57.

3. Веденко Б. Г. Психологічна сумісність між хворим і лікарем – запорука ефективності лікувального процесу / Б. Г. Веденко, В. А. Мельник, В. Г. Даценко, А. В. Даценко // Новости медицины и фармации. – 2013. – № 6 (450). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www. mif-ua. com/archive/article/35655.

4. Грандо А. А. Врачебная этика и медицинская деонтология / А. А. Грандо. – К. : Выща школа, 1988. – 192 с.

5. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия (к определению понятия) / Г. А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики): сб. науч. тр. / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. – М. : Наука, 1989. – С. 4–5.

6. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.

7. Ніколаєнко С. О. Категорія психологічного впливу в психології / С. О. Ніколаєнко, С. І. Ніколаєнко // Світогляд – Філософія – Релігія: зб. наук. пр. / ДНВЗ «УА БС НБУ». – Суми, 2011. – Вип. 1. – С. 76-84.

8. Скребець В. О. Екологічна психологія: онкопсихологічний практикум: Навчальний посібник / В. О. Скребець. – К. : Слово. – 2011. – 335 с.

9. Скребець В. О. Методологічна сутність категорії впливу в екологічній психології / В. О. Скребець // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Житомир, 2008. – Вип. 15. – С. 274-280.

10. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2001 – 288 с.

11. Чаплак Я. В. Психологічний вплив у науковій психології / Я. В. Чаплак, М. В. Чаплак // Современные научные исследования и инновации. – Июль 2011. – № 3. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://web. snauka. ru/issues/2011/07/1521

12. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор. – 2007. – 640 с.

13. Шестопалова Л. Ф. Терапевтичне середовище медичного закладу психоневрологічного профілю: медико-психологічні проблеми // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: «Психологія». – 2010. – № 913. – Вип. 44. – С. 188-191.

14. Шлімакова І. І. Теоретико-методологічні проблеми дослідження феномену психологічного впливу / І. І. Шлімакова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки: збірник. Вип. 94. Т. 2. – Чернігів, 2011. – С. 256-260.

УДК 378.14

Я. А. Пасічник

ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК ОДНА З ФОРМ ПІДВИЩЕННЯ МАТЕМАТИЧНОГО РІВНЯ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються такі види позааудиторних занять, як: групові (курсові) консультації лекційного характеру; групові пізнавальні консультації-бесіди полілогічного характеру; пізнавально-інструктивні бесіди діалогічного характеру; пізнавально-тренувальні групові та індивідуальні бесіди; групові (курсові) колоквіуми; підсумкові реферативно-конференційні заняття проблемних груп (за різною тематикою).

Ключові слова: *позааудитора робота, колоквіуми, лекція, математичний рівень знань, навчальнй матеріал.*

В статье рассматриваются такие виды внеаудиторных занятий, как: групповые (курсовые) консультации лекционного характера; групповые познавательные консультации-беседы полилогического характера; познавательно-инструктивные беседы диалогического характера; познавательно-тренировочные групповые и индивидуальные беседы; групповые (курсовые) коллоквиумы; итоговые реферативно-конференционные занятия проблемных групп (по разной тематике).

Ключевые слова: *позааудиторная работа, коллоквиумы, лекция, математический уровень знаний, учебные материалы.*

The article deals with the following types of extracurricular classes: group (year) consultative lectures; cognitive group consultations of a polilogical character; cognitive instructional conversations of dialogic nature; cognitive training group and individual interviews; group (year) colloquials; resuming conference sessions of problem groups (on different topics).

Keywords: *independent work, colloquials, lectures, mathematical knowledge, study material.*

Підготовка майбутніх вчителів початкової школи є працею надзвичайно широкомасштабною і багатогранною, клопіткою і наполегливою, працею одночленною, індивідуальною і колективною. Недаремно говорять, що «вчитель початкових класів – це мала енциклопедія», оскільки в будь-який час будь-який учень може поставити вчителеві різноманітні питання, на які вчитель повинен мати відповідь. У нього не може бути відповіді «Не знаю» або «Воно тобі не треба», як це іноді, на жаль, трапляється. Справді, вчитель початкової школи повинен мати достатній обсяг знань з мови і літератури, природознавства і географії, історії і музики та інших галузей знань. І оскільки пізнання навколишнього світу молодшими школярами пов'язане із розумінням і усвідомленням кількісних співвідношень та просторових форм об'єктів та явищ природи, то майбутній вчитель початкових класів повинен володіти і значним обсягом математичних знань. Крім цього, він викладатиме математику дітям 4 рази на тиждень, тобто по одній годині щоденно протягом чотирьох днів тижня. Отже, інтелектуальний рівень вчителя початкових класів значною мірою визначається рівнем його математичного розвитку.

Підготовка спеціаліста для навчання молодших школярів здійснюється в нашій державі в педагогічних коледжах та в університетах на педагогічних факультетах або на факультетах педагогіки і методики початкового навчання. Навчальні плани охоплюють розмаїття навчальних предметів та дисциплін, окремі з яких мають загальнопізнавальне значення як для вчителя громадянина, деякі безпосередньо зв'язані із змістом матеріалу, що вивчатиметься в початковій школі, деякі з них до певної міри дублюють шкільний матеріал за середню школу, а деякі мають на меті сформувати у майбутніх вчителів теоретичні знання з певної галузі науки, дидактичні та методичні вміння викладати їх школярам і формувати в них основи знань. Власне, вивчення курсів математики і методики викладання математики має на меті сформувати у майбутніх вчителів початкової школи свідомі і міцні знання з основ теорії множин, математичної логіки, знання окремих розділів алгебри – теорії рівнянь і нерівностей, функцій та їх графіків, знання основ геометрії – планіметрії і стереометрії, знання з теорії величин та відношень та інші. Значне місце в цьому курсі займає розділ «Цілі невід'ємні числа», в якому розглядається теоретико-множинне трактування поняття натурального числа і нуля, аксіоматичний підхід до побудови множини натуральних чисел, відношення подільності тощо. Варто відзначити, що зміст цього курсу є науковою основою початкового курсу математики, і в процесі викладання його студентам кожен раз слід підкреслювати цей зв'язок, вказувати, де саме, в якому класі, в якій темі знаходить відображення відповідний матеріал. Коротше, постійно здійснювати профорієнтаційний зв'язок у викладанні, наголошувати на необхідності міцного засвоєння знань з тим, щоб в шкільній педагогічній діяльності не виникало труднощів і непорозумінь у викладанні матеріалу.

© Я. А. Пасічник, 2014

Аналогічно в процесі вивчення курсу методики математики майбутні вчителі повинні оволодіти не тільки загальними питаннями дидактики математики – знанням компонентів методичної системи – цілей, змісту, методів, засобів і форм організації навчальної діяльності, але досконало оволодіти методичними вміннями навчати молодших школярів нумерації чисел, арифметичних дій, прийомів та алгоритмів усних і письмових обчислень, способів розв'язування текстових задач, рівнянь та нерівностей з однією змінною. Наведений перелік питань і завдань, які необхідно розв'язати в процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів, становить зміст навчальної роботи в університеті під час лекцій, практичних і лабораторних занять. Однак кількість годин, передбачених навчальними планами на ці види занять, з кожним роком дедалі зменшується. Таке катастрофічне (так можна охарактеризувати!) зменшення кількості годин часто адміністратори вишу пояснюють стилем роботи західноєвропейських шкіл: буцімто, якщо прагнемо ми до навчання за болонською системою, де кількість аудиторних годин мізерна, і переважає самостійна робота студентів, то і ми повинні працювати при малій кількості аудиторних годин.

Як показує досвід вже кількарічної роботи при малій кількості аудиторних годин (занять), рівень теоретичних знань і методичних вмінь студентів значно (і поступово!) знижується порівняно з тими роками, коли кількість лекційних, практичних та лабораторних занять була вдвічі, а ще раніше і втричі більша. Ось чому саме тепер виникла проблема необхідності проведення із студентами позааудиторної роботи з математики і методики викладання математики починаючи з першого року навчання у виші. А тому вже протягом двох останніх років ми практикуємо проведення позааудиторних занять, на які, звичайно, навчальним навантаженням години не передбачаються. Але щотижня під гаслом «консультаційна-індивідуальна чи групова робота» проводимо додаткові заняття, які називаємо позааудиторними. Цей термін ми запровадили для того, щоб студенти усвідомлювали цілі, завдання і зміст таких занять. До відома студентів доводиться необхідність проведення такої роботи, чесно і відверто мотивуючи, що передбачена державним навчальним планом кількість годин на вивчення обох курсів (математики і методики викладання математики) недостатня для того, щоб їхні знання були багаті, міцні, стійкі і щоб забезпечили високий (або хоча б належний) рівень їх учительської кваліфікації. Тому переважна більшість студентів із бажанням, без примусу відвідують такі заняття.

Сформулюємо, насамперед, мету, завдання і зміст позааудиторних занять. Отже, метою позааудиторних занять з математики є закріплення основних математичних положень, що розглядались під час лекцій, повторне їх обґрунтування, аналіз ілюстрацій – схем, діаграм, таблиць та формул, розгляд прикладів, що вимагають застосування цього матеріалу. Принагідно відзначимо, що інтенсифікацію вивчення навчального матеріалу з математики під час лекцій ми здійснюємо з допомогою мультимедійних засобів, оскільки переважна більшість змісту теоретичного матеріалу – текстів лекцій – створена нами і є на електронних носіях, а також є в створених нами підручниках та посібниках. І хоч частина студентів перенесла на власні електронні носії (флешки, диски) майже всі тексти лекцій, а частина студентів виконала ксерокопії з підручників та посібників, все одно основні вузлові питання змісту матеріалу ми пропонуємо студентам записати під час лекції під диктовку викладача, а ілюстрації та формули, подані ним на дошці, перемалювати і переписати у власні конспекти. Однак під час лекцій за браком часу немає можливостей розглянути в повному обсязі питання, пов'язані із застосуванням відповідного матеріалу до розв'язання задач чи трактування певних положень.

Безумовно, частина студентів під час лекції встигають свідомо сприйняти поняття, зв'язки між ними, формули, зміст символів, застосування їх до розв'язування задач. Тому повідомляємо їм, що ті, в кого не виникло питань щодо розуміння матеріалу, можуть поглибити і закріпити його самостійно. Але у багатьох студентів рівень абстрагування й узагальнення невисокий, на жаль, тому їм пропонуємо відвідувати позааудиторні заняття. Ще раз підкреслимо, що ці заняття хоч і проводяться систематично, регулярно (щотижня), але для ряду студентів вони є епізодичними, оскільки їх відвідування викликане появою деяких труднощів у засвоєнні матеріалу.

У зв'язку із сформульованою метою позааудиторних занять їх завданням є поглибити сприйняття і розуміння начального матеріалу з кожної теми, забезпечити свідоме засвоєння основних положень – означень понять, властивостей, формулювань їх словесно та запис їх символами, розгляд вправ на застосування матеріалу, їх розв'язання. Отже, зміст позааудиторних занять співпадає, насамперед, із змістом матеріалу, вивчення якого передбачене програмою. Разом з тим розглядаються і питання, які певним чином пов'язані із матеріалом, що вивчається. Скажімо, вивчення теми «Множини і дії над ними» супроводжується короткою історичною довідкою про виникнення теорії множин, яка на позааудиторному занятті розширюється відомостями про те, що теорія множин – порівняно нова (молода) галузь математики, яка виникла наприкінці XIX ст., а її творцем є німецький математик Георг Кантор (1845-1916 рр.); подаються біографічні відомості про його діяльність, а також про вклад у розвиток теорії множин таких видатних математиків, як швейцарський математик Леонард Ейлер (1707-1783) та англійський математик Джон Венн (1834-1923), їх наукову діяльність та інше. Аналогічно вивчення

теми «Різні підходи до трактування цілого невід'ємного числа» обмежене в часі, а тому історичні відомості про виникнення поняття натурального числа, про творця аксіоматичного методу в арифметиці натуральних чисел – Джузеппе Пеано (1858-1932) – італійського математика і логіка та про групу французьких вчених, які працюють під псевдонімом Ніколо Бурбакі, які розширили аксіоматику натуральних чисел, повідомляються на позааудиторних заняттях.

Вивчення всіх інших тем курсу математики відбувається також під час аудиторних занять – лекцій та практичних, але розширення і поглиблення теоретичних відомостей, відомостей з історії математики, відомостей про зв'язок теоретичного матеріалу з матеріалом початкового курсу математики здійснюється під час позааудиторних занять. Такі заняття проводяться у формі додаткових групових консультацій лекційного характеру разом з усіма студентами курсу або групи.

З метою формування і удосконалення вмінь розв'язувати завдання з кожного розділу проводяться групові консультації тренувального характеру, тобто додаткові практичні заняття зі студентами однієї групи.

Скажімо, під час практичного заняття на тему «Декартовий добуток двох множин» неможливо осягнути всі типи вправ на знаходження декартового добутку двох множин і дослідження його властивостей, способів задання його, ілюстрацій декартового добутку множин у випадках, коли обидві множини скінченні, чи коли одна з них – скінченна, а друга нескінченна, або навпаки, чи коли обидві множини нескінченні та незчисленні, задані певними інтервалами – відкритими, закритими чи напіввідкритими. Тому розгляд різних типів вправ відбувається під час позааудиторних занять, на яких переважають колективні форми роботи – насамперед, розв'язування завдань одним студентом на дошці під керівництвом викладача, яке супроводжується коментуванням вголос, обґрунтуванням означень і властивостей, на які необхідно спиратися і які лежать в основі алгоритму розв'язання. Решта студентів виконують розв'язання в зошитах аналогічно. Крім цього, після такої форми практикується розв'язання аналогічних завдань студентами самостійно в зошитах з коментуванням вголос ходу розв'язання одним студентом за партою, що забезпечує як зорове так і слухове сприймання кожним способу розв'язування вправи. При цьому графіки будуються також спочатку на дошці з поясненням, а пізніше – шляхом намічання алгоритму побудови, і, нарешті, коментуванням побудови, яка виконується одним студентом на дошці, а іншими студентами – в зошитах.

На завершальних етапах вивчення кожного розділу практикуємо іншу форму позааудиторних занять, які ми називаємо груповими пізнавальними консультаціями – бесідами полілогічного характеру. Сама назва цієї форми занять свідчить про методику їх проведення, оскільки під час цих занять відбувається спілкування викладача з групою студентів за тематикою розділу. Шляхом послідовного формулювання системи запитань та завдань ведеться фронтальна бесіда із студентами. Відповіді на запитання дають або окремі студенти, або ж викладач пропонує формулювати відповідь колективно, хором. Останній прийом використовується у випадку, коли необхідно сформулювати означення, властивості чи класифікацію, тобто тоді, коли відповідь повинна бути строга, чітка, стисла і однозначна. Але якщо завдання викладач формулює як необхідність обґрунтування певної математичної ситуації чи характеристики понять, чи способів розв'язування завдань, то вимагається відповідь індивідуальна. Наприклад, якщо ставиться завдання розкрити зміст поняття «множина» описом, то, безумовно, відповідь повинна бути індивідуальна.

До позааудиторних занять ми відносимо також пізнавально-інструктивні бесіди діалогічного характеру. Їх ми проводимо найчастіше з окремими студентами, які з певних причин мають значні прогалини в знаннях не тільки вузівського змісту матеріалу, але й значну відсутність знань шкільного курсу математики, та навіть початкового. Іноді, на жаль, виникають питання «як такий студент уявляє себе майбутнім вчителем» або «чи варто гаяти час, щоб за семестр чи навіть за рік наздогнати упущене за десятиріччя, що майже неможливо?». На щастя, після проведених таких занять спостерігається певний поступ вперед, деяке просування в знаннях, але при цьому ми звертаємо увагу, насамперед, на вивчення питань вузівського курсу з тим, щоб такий студент підійшов до заліку чи потім до екзамену з певним, хоч і не повним, багажем знань і уявлень. Подібний вид занять практикується в середній та початковій школі, і таку роботу з учнями, що не встигають у навчанні, в методиці математики називають позаурочною роботою. Вона є обов'язковою формою організації навчанні в школі, оскільки середня освіта в нашій державі є обов'язковою, і вчитель зацікавлений в тому, щоб учні класу не мали прогалин у знаннях. Принагідно зауважимо, що не слід змішувати позаурочну роботу з позакласною. На жаль, часто вчителі та навіть деякі методисти ототожнюють ці дві форми роботи. В методиці початкового навчання математики ці дві форми чітко розмежовуються, і це цілком логічно правильно, бо якщо позаурочна робота є обов'язковою формою організації навчання, то позакласна робота ґрунтується на принципі добровільності, і до неї залучаються учні за бажанням. Позакласна робота часто має пізнавально-розважальний характер і проводиться у формі занять математичного гуртка, математичних ранків та вечорів, змагань, екскурсій тощо. Питання позакласної роботи заслуговують на окреме дослі-

дження. Ми ж говоримо про позааудиторну роботу як аналог позаурочної роботи в школі. І хоч вища освіта не є обов'язковою в нашій державі, але при бажанні молодої людини її здобути варто допомогти цій людині певним чином просуватися в оволодінні фаховими знаннями. Саме позааудиторна робота, про яку ми тут вже багато сказали, відіграє таку позитивну роль. А отже, ми наголошуємо, що у виші позааудиторна робота, яку ми проводимо в умовах дефіциту навчальних аудиторних годин, має, насамперед, на меті підвищити науково-теоретичний та практичний рівень знань з математики майбутніх вчителів початкових класів.

Однією з найефективніших форм позааудиторних занять, на наш погляд, є проведення колоквіумів. Знову ж таки відзначимо, що навчальними планами, на жаль, не відводяться години на такий вид навчально-контролюючої форми роботи. Проведення колоквіумів за таких умов дехто вважає «самодіяльністю» викладача. Однак ми не можемо відмовитися від такого виду навчальної діяльності. Залежно від змісту навчального матеріалу колоквіуми проводимо найчастіше в індивідуально-груповій формі, коли 2-3-4 студенти, працюючи на дошці, «вчаться бути вчителями»; розкривають зміст питань тем у присутності інших студентів, які мають можливість закріпити знання матеріалу, удосконалити своє внутрішнє мовлення, налаштувати себе на наступне висвітлення питань теми.

Зауважимо, що проведення колоквіумів є логічною необхідністю успішного здійснення навчання за кредитно-модульною системою і об'єктивності оцінювання знань. Хоч чи можна вважати успішним перехід в українських вищих навчальних закладах на кредитно-модульну систему навчання? Чи справді вона є ефективнішою і кращою від традиційної? (Ці питання заслуговують окремого дослідження). Адже за своєю суттю залишилась існувати традиційна система навчання – лекції, практичні та лабораторні заняття, але кількість годин на такі заняття, як ми вже відзначали, катастрофічно зменшилася за рахунок орієнтації на більшу кількість годин, відведених на самостійну роботу. Але як здійснювати контроль за цією самостійною роботою? Запровадження 100-бальної шкали оцінювання знань за семестр чи за курс є позитивною загальнотеоретичною ідеєю, але розподіл балів на різні види навчальної роботи студентів (під час лекцій, практичних, лабораторних занять, виконання самостійних та контрольних робіт, колоквіумів), визначення критеріїв оцінювання згідно зі шкалою – все це «самодіяльність» викладача, який на свій розсуд і за «власною» освітньо-навчально-контролюючою програмою намагається забезпечити досягнення студентами певного рівня знань і вмінь. Необхідно відзначити, що переважна більшість студентської молоді не звикла і не вміє працювати і навчатись самостійно, і не дбає про підвищення загального інтелектуального і математичного розвитку, про здобуття досвіду, знань, умінь і навичок. Орієнтовані на рейтинг, вони працюють лише за бали і на рейтинг, а не на власну самоосвіту. І все-таки щоб кожен студент досягнув необхідної мінімальної кількості балів, ми проводимо колоквіуми з тем, з розділів, які тепер називаються модулями. Хоч останній термін не до вподоби, і він штучно запроваджений, тому ми його розтлумачуємо студентам так: «Модуль – це термін, який має, насамперед, відомий математичний зміст. Але цим терміном називають окремі, автономні, самостійні частини навчального матеріалу, на які розділено весь зміст курсу». А тому з курсу математики проводимо колоквіуми з розділів (принципово стараємось не вживати термін «модуль»): 1) «Множини і дії над ними»; 2) «Елементи математичної логіки»; 3) «Розширення поняття про число. Дійсні числа»; 4) «Функції і графіки»; 5) «Рівняння і нерівності та їх системи».

Студентам пропонується, щоб під час підготовки до колоквіуму вони складали стислі окремі конспекти, реферати, теоретичну інформацію супроводжували розв'язанням типових задач.

Проведення колоквіуму передбачає оцінювання знань студентів певною кількістю балів, які студенти «збирають» до рейтингу. Крім того, під час виступів з рефератами здійснюється орієнтація студентів на вибір у майбутньому теми науково-дослідної роботи, а потім і курсової роботи, тобто здійснюється формування наукових інтересів.

Вивчення курсу методики початкового навчання математики теж обмежене в часі, тому тим більше слід дбати про формування фахового кваліфікаційного рівня майбутніх вчителів початкової школи, про формування у них педагогічних і методичних умінь, умінь «бути вчителями» – правильно будувати пояснення, розповідь, бесіду на певну тематику, проводити дискусію, обговорення питань тощо. Звичайно, така робота проводиться і під час практичних та лабораторних занять з методики математики, кількість годин на які, згідно з навчальним навантаженням, мізерна, але, як показує наш досвід, її варто проводити в широкому обсязі під час колоквіумів та занять проблемних груп. Наведемо тематику колоквіумів:

1) Загальні питання методики початкового навчання математики. Методична система.
2) Початковий курс математики, його зміст і структура.
3) Нумерація цілих невід'ємних чисел.
4) Прийоми усних і письмових обчислень.
5) Алгебраїчна та геометрична пропедевтика.
6) Методика розв'язування текстових задач.

Тематика роботи проблемних груп з методики початкового навчання математики пов'язана з тематикою курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт.

Заняття проблемних груп слід вважати вищою формою позааудиторної роботи, оскільки під час їх проведення студенти IV-V курсів, які виконують бакалаврські, дипломні та магістерські роботи, інформують про поетапність проведених наукових досліджень, їх результати, а студенти II-III курсів, які запрошуються на такі заняття, знайомляться з особливостями проведення науково-дослідної роботи і набувають певного досвіду. Такі заняття проводяться у формі конференцій, засідань, де студенти виступають з доповідями і рефератами, після чого відбувається їх обговорення.

Висновки. Отже, розглянуті форми позааудиторної роботи – консультативно-лекційні, пізнавально-тренувальні, пізнавально-інструктивні, групові (полілогічні) та індивідуальні (діалогічні) бесіди, групові та курсові колоквіуми, реферативно-конференційні заняття проблемних груп – мають на меті підвищити рівень математичних знань та методичних вмінь майбутніх вчителів початкових класів за умов кредитно-модульно-рейтингової системи навчання у вищому навчальному закладі.

Проведення таких занять, на жаль (наголошуємо ще раз), не регламентовано навчальним навантаженням, не передбачені на це і години Міністерством освіти, а тому вони проводяться лише тоді, коли викладач вболіває за результати своєї праці, прагне, жертвуючи власним часом, щоб студенти здобули більше знань у процесі спілкування в стінах навчального закладу.

Література:

1. Методика начального обучения математике. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / Под редакцией Л. Н. Скаткина. – М. «Просвещение», 1972. – 320 с.

2. Пасічник Я. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи з шестилітками на уроках математики. Методичні рекомендації для студентів педагогічних інститутів / Я. А. Пасічник. – К. : РНМК Міносвіти УРСР, 1988 р. – 36 с.

3. Пасічник Я. А. Математика. Елементи математичної логіки. Методичний посібник для студентів факультетів підготовки вчителів початкових класів педагогічних інститутів / Я. А. Пасічник. – Рівне, 1998. – 159 с.

4. Пасічник Я. А. Математика для економістів: Підручник / Я. А. Пасічник. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2010. – 432 с.

5. Пасічник Я. А. Методичні вказівки для студентів педагогічного факультету з питань організації і проведення навчально-виховної роботи з математики в початкових класах під час педпрактики / Я. А. Пасічник.– Рівне : РДГУ, 2004. – 46 с.

УДК. 821.161.2:373.5.016 (07)

Л. Д. Полюхович (Горбачевська)

«ПЛЕКАННЯ ЧИТАЧА», АБО ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ БОРИСА СТЕПАНИШИНА

У статті здійснюється спроба осмислення методичної спадщини Бориса Степанишина під кутом компетентнісного підходу до однієї з ключових проблем сучасної методики літератури та шкільної практики – формування кваліфікованого читача. Бачення Борисом Степанишиним механізмів сприйняття художнього твору учнем-читачем розглядається як таке, що співзвучне сучасним науковим підходам, які ґрунтуються на особливостях читацької діяльності як виду естетичної рецепції.

Компетентність визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що містить не лише знання й уміння, а й позитивну настанову, тобто готовність діяти.

Автор виокремлює найважливіші читацькі уміння, які, на думку Бориса Степанишина, потрібно сформувати в учня-читача в процесі літературної освіти: уміння мислити художніми образами, розуміти метафоричну мову літературного твору, відчувати асоціативне багатство слова, сприймати умовність художньої форми, поетичний домисел, проникати в підтекст. Наголос робиться на баченні ученим своєрідності художнього сприймання, проблеми його реалізації у діалогічній взаємодії свідомості реципієнта й об'єктивних якостей художнього тексту.

Ключові слова: *компетенції, компетентності, читацькі уміння, читацька діяльність, реципієнт, рецепція, художній образ, художня форма, поетичний домисел, мова, література, художнє сприймання, діалогізм.*

В статье осуществляется попытка осмысления методического наследия Бориса Степанишина под углом компетентностного подхода к одной из ключевых проблем современной методики литературы и школьной практики – формирование квалифицированного читателя. Виденье Борисом Степанишиным механизмов восприятия художественного произведения учеником-читателем рассматривается как таковое, что созвучно современным научным подходам, которые основываются на особенностях читательской деятельности как вида эстетической рецепции.

Квалифицированность определяется как приобретенная в процессе обучения интегрированная способность ученика, которая вмещает не только знания и умения, а и положительную установку, то есть готовность действовать.

Автор выделяет самые важные читательские умения, которые, по мнению Бориса Степанишина, нужно сформировать в ученика-читателя в процессе литературного образования: умение мыслить художественными образами, понимать метафорический язык литературного произведения, чувствовать ассоциативное богатство слова, воспринимать условность художественной формы, поэтический домысел, проникать в подтекст. Акцент делается на видении ученым своеобразности художественного восприятия, проблемы его реализации в диалогическом взаимодействии сознания реципиента и объективных качеств художественного текста.

Ключевые слова: *компетенции, компетентности, читательские умения, читательская деятельность, реципиент, рецепция, художественный образ, художественная форма, поэтический домысел, язык, литература, художественное восприятие, диалогизм.*

The article is an attempt to comprehend methodological heritage of Borys Stepanyshyn anglewise the competence approach to one of the key problems of modern methods of literature and school practice – the formation of a skilled reader. Visions of Borys Stepanyshyn of mechanisms of perception of artistic works by pupil-reader is regarded as being consonant with modern scientific approaches that are based on the features of reading activity as a form of aesthetic reception. Competence is defined as acquired in learning integrated student's ability, with not only knowledge and skills but also positive guidance, that means willingness to act. The author distinguishes critical reading skills, which, according to Borys Stepanyshyn, you need to create a student-reader in the process of literary education: the ability to think by art images to understand metaphorical language of a literary work, feel associative richness of words taken convention art form, poetic speculation, and penetrate into implications. The emphasis is on originality of vision of scientist's perception, problems of its implementation in dialogic interaction of recipient consciousness and objective qualities of a literary text.

Keywords: *competence, competency, reading skills, reading activities, recipient, reception, art image, art form, poetic speculation, language, literature, artistic perception, dialogism.*

Народжуючись, людина автоматично не успадковує культуру. Успадковує потребу цінностей, інтуіцію, потенційні уміння пізнання й розуміння світу, який промовляє до неї й вимагає прочитання. Усвідомлюючи всю складність такої лектури, заклопотана проблемами власного існування, перемагаючи випадковості, фізичні незручності, вона пробирається через лабіринт явищ, асоціацій, намага-

© Л. Д. Полюхович (Горбачевська), 2014

ючись відчитати багатоманітний, неоднорідний і неоднозначний, дійсний і можливий водночас світ. Своєрідним способом такої лектури є читання художньої літератури, оскільки саме література завжди прагнула поєднати реальність та віртуальність.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими завданнями. З проблемою формування широкої читацької компетентності тісно пов'язана проблема читацького сприйняття художнього твору – складного і творчого процесу, який може бути визначений як усвідомлення твору при читанні та аналізі і передбачає особливу взаємодію автора і читача. Якщо науковий дискурс початку ХХ століття виявив цікавість до митця і творчості, то в другій половині століття його увага фокусується на рецепції і процесі сприймання твору мистецтва, оскільки виявилось, що реципієнт відіграє певну роль в естетичному досвіді та у формуванні остаточного вигляду твору, що він є значно активнішим, ніж це традиційно вважалось. Реципієнт не завжди, як це підмітив Фройд, є предметом, яким керує твір. Дуже часто він виступає суб'єктом, який відчуває і прагне, оскільки твір уможливлює для нього задоволення його прагнень. Створює можливість бути активним: відчувати, діяти, формувати світ, тобто ототожнюватися з героєм. Теза про активність реципієнта є поширеною в сучасній естетиці, а прерогативою психоаналізу є те, що всі психоаналітичні позиції погоджуються в тому, що реципієнт «як буття в собі «не існує. З реципієнтом завжди корелюється твір [14, с. 318-319].

Спробою панорамного висвітлення основних теоретичних проблем, пов'язаних з дискурсом читача і читання, які сформувала літературно – критична думка ХХ століття, є праця Марії Зубрицької «Homo legens: читання» [3].У полі уваги авторки ареали теоретичного пограниччя у дискурсі читання, що аналізується крізь призму філософії, етики й естетики, культурології, лінгвістики, риторики. Соціокультурний феномен читання розглядається на тлі динамічних змін, що сприяли пошукові практичного втілення розмаїтих форматів комунікування Читача з Текстом. Актуалізуючи проблему зменшення інтересу до книги, погоджуючись, що «сучасна література не збирає навколо себе соціально і культурно великих читацьких авдиторій», що «текстова культура ніби якось зніяковіло принишкла перед яскраво-барвистою аудіовізуальною культурою», наголошує, що художня література ХХ сторіччя яскраво ілюструє мистецтво завойовування читача, адже попри загальне зниження читацької культури, ми маємо сприймати читання як подію, як «зустріч з іншим світом, який незалежно від своєї наближеності чи віддаленості від світу читача – так чи інакше доповнює його, збагачує, урізноманітнює і ушляхетнює, оскільки викликає стан творчої напруги» [7, с. 24-28; 328].

Аналіз досліджень та публікацій. Зазначимо, що проблема читання і читача останнім часом досить впевнено актуалізується і в науково-педагогічному дискурсі та рефлексіях учителів-словесників. Як правило, вона розглядається в контексті компетентісного підходу до навчання. У цій царині працюють С. Бондар, Л. Вознюк, Г. Голобородько, Л. В. Давидюк, О. Ісаєва [10], Г. Токмань [18] та ін. З позиції цих учених, компетентність – це не просто набір знань, умінь, навичок і особистісних якостей, а здатність використовувати їх в певній ситуації. Державний стандарт базової і повної середньої освіти містить поняття «компетенції» і «компентності». Літературна компетентність виокремлена як предметна, складниками якої є емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна, компаративна компетенції особистості [6].

А. Фасоля, намагаючись допомогти учителям-практикам розібратися в сутності компетентісного підходу, актуалізує становлення термінології, методології, методики компетентісно зорієнтованого навчання, звертає увагу на різнопрочитання терміна «компетентність», що, на його думку, зумовлене вибором одного з двох підходів, поширених у світовій практиці. Автор схильний думати, що вітчизняні вчені переважно співвідносять компетентність з поняттями, які означають позитивні якості особистості, актуальні для суспільства. Таким чином, компетентність, отже, визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що містить не лише знання, уміння, а й досвід, розуміння і потребу цінностей та позитивну настанову, тобто готовність діяти [19, с .26-31]. А. Фасоля схиляється до синонімії понять «літературна компетентність» і «читацька компетентність» у ситуації, коли йдеться про читацьку предметну компетентність.

Нам імпонує розуміння компетентісних аспектів шкільної літературної освіти, запропоноване Т. Яценко, яка літературну компетентність репрезентує як інтеґрований компонент навчальних досягнень учнів. На її думку, субкомпонентностями цієї компетентності виступають такі, як загальнокультурна, комунікативна, читацька, ціннісно-світоглядна [20, с. 16–19].

Загальнокультурна компетентність передбачає розуміння художньої літератури як частини світової культури, емоційне сприйняття і глибоке осмислення літературних творів; усвідомлення соціокультурної значущості літератури в суспільстві, специфіки її як мистецтва слова; знання літературних творів, обов'язкових для вивчення, уявлення про найважливіші етапи розвитку навчального процесу, знання основних фактів життя і творчості видатних письменників; розуміння авторського задуму; здатність до самоосвіти у сфері літератури; формування читацької культури, яка передбачає засвоєння теоретико-культурних понять, розвиток потреби в самоосвіті, інформаційному самозабезпеченні, визначенні

необхідних джерел знань, включаючи роботу з книгою й іншими інформаційними джерелами (бібліотека, мережа інтернет).

Власне читацьку компетентність Т. Яценко визначає як здатність до творчого читання і осмислення літературного твору на особистісному рівні, наголошуючи на важливості самостійного читання всього твору, а не його фрагментів, сформованості власного кола читання. Учень виступає як читач, що здатний вступати в діалог з епохою і культурою, втіленими у художніх творах, здатний до співпереживання з персонажами літературних творів, розуміння мови художнього твору, вміння розрізняти стилі художніх текстів [20, с. 17].

О. Ісаєва як головне завдання вивчення літературних курсів у школі виокремлює формування власне широкої читацької компетенції учнів, розвиток їхніх духовно-ціннісних орієнтацій та естетичних потреб, виховання особистості, здатної поціновувати явища класичної і сучасної культури, одночасно констатуючи думку про зниження інтересу до літератури, загальне падіння читацької культури в суспільстві [10].

Частково особливості формування читацької (предметної) компетентності було розкрито у методичних дослідженнях читацької культури (Н. Волошина, О. Ісаєва, Т. Курдюмова та ін.), читацької кваліфікації (Є. Пасічник, Г. Токмань), читацького інтересу (В. Чертов), літературного розвитку (О. Богданова, Н. Молдавська, А. Сафонова, Г. Токмань та ін.). Читацька компетентність розглядається цими вченими як цілісна системна якість особистості читача художньої літератури і як здатність до естетичного діалогу з художнім твором на основі естетичної чутливості, творчих, художніх здібностей, читацького досвіду та літературознавчих знань. Відтак можна визначити складові читацької компетентності: когнітивний компонент, практичний (діяльнісний) компонент, емоційно-ціннісний (особистісний) компонент.

Формулювання цілей статті. Проблему компетентісного підходу в навчанні школярів порушував і Борис Степанишин. Велику увагу приділяв питанню «плекання читача», яке виділяв як одне з головних завдань, що стоять перед словесниками у системі літературної освіти: «Плекати кваліфікованого читача з аналітичним підходом до літературного твору і самостійним поціновуванням його змісту та форми. Прищеплювати йому звичку постійно читати» [17, с. 36]. Метою цієї статті і буде спроба аналізу розуміння цієї проблеми Борисом Степанишиним.

Як і Євген Пасічник, Ніла Волошина, Борис Степанишин розглядав літературу в школі як не просто окремий навчальний предмет, а цілий комплекс особливих ефективних засобів, спрямованих на створення кращих умов для навчання і виховання підростаючих поколінь, підготовки їх до життя і праці, активної громадської діяльності [4]. Щоб здобуті на уроках знання з історії і теорії літератури, літературної критики і персоналій письменників, а також уміння і навики стали повноправним компонентом літературної освіти, учень, на глибоке переконання Бориса Степанишина, «може (і повинен!) застосовувати їх на гуртку, музично-літературному вечорі, читацькій конференції, в бібліотеці, в дописах до газет і часописів, в куточках і музеях письменників, на годинах класного керівника, на класних і загальношкільних зборах тощо»[16, с. 68]. Основна форма «плекання читача» (вислів Б. Степанишина – уточнення наше – Л. П.) – урок, але неабияку роль відіграють і позаурочні форми навчання, оскільки у структурі шкільного курсу літератури читацька діяльність виступає як:

- зміст навчання;
- засіб навчання;
- мета навчання.

Оскільки в основу формування читацької компетентності покладено комунікативно-діалогічні прийоми, які враховують:

- здатність учнів вступати в діалог із автором твору, індивідуальний характер сприйняття художнього твору;
- розвиток емпатії;
- уміння моделювати комунікативну ситуацію між реципієнтом-учнем, автором та героями;
- здатність усвідомлювати специфіку художньої мови та індивідуального стилю письменника;
- здатність застосовувати прийоми драматизації та озвучування літературних творів, механізми самостійного пізнання художньої реальності тощо[15, с. 3], то закцентуємо увагу саме на цих аспектах досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою в осмисленні феноменів читання і розуміння літературних творів та вироблення власної методики вивчення літератури в школі для Бориса Степанишина стали поряд з працями В. Сухомлинського, М. Рибникової, Є. Ільїна, І. Синиці, наукові здобутки Л. Виготського, зокрема ті положення, які розкривають зміст, структуру і психологічні особливості читацької діяльності, ідеї психологічної теорії тексту. Неабияке значення для виокремлення компонентів читацької діяльності стосовно художньої літератури мали праці вченого-психолога, в яких розкрито структуру і психологічні механізми діяльності та описано психологічні процеси читання. Важливі орієнтири для створення нормативної моделі діяльності школярів з читання літературних

творів запозичено з праць, присвячених з'ясуванню розвивальних функцій навчання, адже усвідомлював, що «знання психології, зокрема вікової, відкриває нам цілий спектр людських емоцій. Без психологічних знань не збагнути вчителеві нероздільності почуттів і дум автора, співпереживань виконавця його твору і слухача-учня» [17, с. 35].

Оскільки проблема формування кваліфікованого читача завжди була однією з найважливіших у методиці літератури і шкільній практиці, погляди Бориса Степанишина перегукуються з міркуваннями інших науковців, зокрема Євгена Пасічника. Традиційно до базових читацьких умінь зараховують здатність осмислено сприймати зміст твору, його художньо-естетичне багатство, відстежувати багатогранність художніх образів, усвідомлювати роль засобів реалізації авторського задуму. Однак великою мірою бачення Борисом Степанишиним механізмів сприйняття художнього твору учнем-читачем суголосне підходам, які все переконливіше актуалізуються сучасною наукою. Так, згідно з засадами рецептивної естетики, аналіз літературного твору обов'язково повинен увібрати в себе не лише дослідження самого тексту, а й повноту читацької реакції. Одним із головних понять у концепції Вольфганга Ізера є лакуна, яка блокує читацьку стратегію сприйняття тексту. А тому робота із ліквідації текстових порожнин покладається на реципієнта, «який заповнюватиме прогалини на свій смак, вилучаючи багато інших можливостей; у процесі читання він робить власний вибір способу заповнення лакуни. І саме в акті цього вибору виявляється динаміка читання. Роблячи свій вибір, читач відкрито визнає невичерпність тексту, водночас це є та невичерпність, що спонукає його зробити власний вибір. Фактично текст у протилежному порядку вказує на суб'єктивні думки читача, що розкриваються під час інтерпретаційного процесу читання. З цього випливає, що будь-який текст є набагато ширшим, ніж конкретне його втілення в життя. Адже у процесі перечитування твору у реципієнта виникають враження, відмінні від тих, які були при первинному сприйнятті [8, с. 354].

Відтак аналіз художніх творів залежить від творчого долучення до тексту його дослідника. Рівень відновлення світу тексту залежить від особистих здібностей окремого реципієнта. Усе ж головним чинником срийняття є індивідуальні особливості тексту і читача та їхня співдія на межі зустрічі категорій «суб'єкт-об'єкт».

Наголосимо, що світ художніх творів, особливо поетичних, є чужим, ірреальним для учня, чужою, іншою є і мова – символічна, алегорична, метафорична. Розуміння цього світу залежить від ступеня володіння мовою. «Як навчити учнів правильно сприймати художнє слово і як сформувати з них сучасних читачів?» – запитує Борис Степанишин і тут же дошукується відповіді: «Подолати наївний реалістичний підхід, мислити образами, розуміти метафоричну мову літературного твору, функціональне значення художніх засобів, відчувати асоціативне багатство слова, сприймати умовність художньої форми, поетичний домисел» [17, с. 151]. Говорячи про сприйняття літературного твору, учений має на увазі його усвідомлення, розрізняючи при цьому сприйняття первинне і вторинне. Тобто йдеться про багатоплановість цього процесу, так як його складовими є безпосереднє емоційне переживання, осягнення логіки авторської думки, множинність художніх асоціацій. Сприймання спочатку виявляє себе у загальному враженні від почутого чи побаченого і лиш в процесі аналізу поглиблюється, набуває більш масштабного характеру. Особливу увагу Борис Степанишин приділяє єдності читання, сприймання й аналізу, оскільки «турбота про уникнення розриву між цими трьома аспектами має бути постійною, оскільки розрив першої ланки з другою чи другої – з третьою згубно позначиться на естетичному вихованні, не кажучи вже про літературну освіту» [16, с. 199]. Учений вважає, що художнє сприйняття формують як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. До перших (суб'єктивних) належить попередній особистий емоційний досвід, обдарованість, фантазія, відтворююча уява, пам'ять, культурний досвід, адже «щоб повноцінно сприйняти літературни твір, треба розвивати свою уяву, образне мислення, оскільки при сприйнятті творів красного письменства головне – співпереживати із світом почуттів автора та його героїв і таким чином зазнати естетичної насолоди»[16, с. 233–234]. Об'єктивні чинники обумовлені культурною епохою, національною культурою, соціально-історичними умовами.

Художньому сприйняттю властива асоціативність – аналогії з життєвими та історичними ситуаціями, емоційними переживаннями, фактами художньої культури, «автор розраховує на здатність читача образно мислити на основі попереднього досвіду, завдяки чому він повинен увійти в світ письменника, злитися з його героями», одночасно цей світ «мимоволі впливає і на нього, читача» [16, с. 203]. Зазначимо, що психологи підкреслюють глобальне значення процесу сприйняття для життєдіяльності людини («життя та сприйняття невід'ємні»). Так, Л.Виготський зауважує, що читання становить собою складний процес, у якому домінуючу роль відіграють вищі психічні функції і, зокрема, мислення. Ступінь включення суб'єкта в читацьку діяльність можна вважати одним з основних показників розвитку мислення дитини. Читання, наголошує дослідник, вимагає більш глибокої і напруженої мисленнєвої діяльності, ніж розуміння особистістю усного висловлювання [3, с. 5–361].

За теорією діяльності О. М. Леонтьєва, найбільш повне і цілісне уявлення про читання дозволяє розглядати його як вид людської діяльності, що виконує специфічну функцію в житті кожної особистості.

У процесі читання як в психологічному акті людина відтворює світ у картинах. Проблема психічного у читацькій діяльності особистості розглядається як проблема формування в свідомості індивіда багатогранного образу світу [12, с.237]. Важливим у контексті проблеми індивідуального сприйняття художнього твору є твердження дослідника про неможливість виокремлення мислення від інших психічних процесів, що відбуваються, скажімо, під час вивчення розуміння твору. Суб'єктивний образ світу будується за допомогою всіх пізнавальних процесів. О.М. Леонтьєв стверджує, що будь-який актуальний вплив на читача вписується в образ світу, тобто в деяке «структурне ціле» [11, с. 231].

Оскільки сприйняття художнього твору у рефлексіях психологів, філософів, літературознавців часто порівнюється зі сприйняттям світу узагалі, важливість цього процесу враховують як учителі-практики, так і учені-методисти. Борис Степанишин наголошує на діалогічності розуміння, яке передбачає обмін емоціями, почуттями, думками, ідеями. Таким чином, «через естетичне відбувається вплив на моральну-етичну сферу» [16, с. 203] Одним з ключів цього впливу на учня-читача є виразно-художнє читання, адже «механічне, інтонаційно-бліде читання не збудить почуттів, не викличе дії уяви, без чого не виникне і думка». А приклад асоціативного мислення має подати учитель, «приклад такої триєдиної сили «почуття –картина – думка». Борис Степанишин, і як учений-методист, і як учитель-практик, розуміє, що без цілеспрямованої інтенсифікації психіки учень не тільки не зможе сприйняти літературний твір як мистецтво слова, а й залишиться байдужим до літератури як шкільного предмета, що в майбутньому переросте у нехіть до читання і спустошливо відіб'ється на внутрішньому світі особистості учня [16, с. 203]. Ці настанови і застереження суголосні міркуванням представника школи рецептивної естетики В. Ізера, котрий уважав процес читання розгортанням динамічного характеру твору, коли читач і автор беруть участь у грі уяви, де важливим є залучення чуттєвих образів до процесу творення речей заради читання, яке приємне тільки тоді, коли активне й творче [8, с. 349-366]. Більше того, активність читача є запорукою реалізації діалогічного підходу до процесу сприйняття і розуміння художнього твору. Ідентифікуючи кожного учня як читача, який формується, збагачуючись у процесі сприйняття літературних творів, Борис Степанишин читання художньої книжки вважає «уявним діалогом автора з читачем, який подумки розмовляє з письменником, солідаризується з ним» [16, с. 46], а уміння читача пов'язати світ письменника зі своєю особою оцінює як «дуже важливе», оскільки «уміти читати – це не лише переймати ся описаним, а й думати, почувати разом з героями, одне слово, – співпереживати»[17, с. 154]. Такі ж міркування стосовно сприйняття художнього твору знаходимо і в дослідженнях Євгена Пасічника, який наголошує на діалогічності відносин під час читання, називаючи процес сприйняття твору рівноправним діалогом двох індивідів, внутрішньою розмовою [Пас. С. 52-53]. Діалогічні відносини з текстом, за М. М. Бахтіним, – це особливі відносини. Вони стають можливими лише у випадку презентації цілісних висловлювань суб'єктів взаємодії. У міркуваннях автора та персонажів твору зафіксовано смилові позиції різних учасників діалогу. Це ще раз підтверджує думку про те, що діалог виникає як результат зіткнення смислових позицій партнерів по спілкуванню [2, с. 123].

«Комунікування читача й автора може відбуватися в різних формах: зустрічі з улюбленими творами письменників, студіювання щоденників, листів, спогадів сучасників, біографічно-художніх книг, перегляд альбомів-персоналій. документальних і художніх фільмів, бібліографічний пошук, участь у проведенні вечорів, відвідання музеїв і виставок, зустрічей із сучасниками письменника тощо. Але це лише «опосередковане спілкування», яке виступає як доповнення до безпосередньої зустрічі Автора з Читачем, яка носить, як наголошує Борис Степанишин, інтимний характер, «тільки за такої умови повністю спрацьовує принцип єдності світу школяра і поета (прозаїка, драматурга) [16, с.46].

Відтак лише в парадигмі текст / читач за умови відповідної підготовленості та наявності позитивної настанови та готовності діяти можлива реалізація діалогу між учнем-читачем та автором твору, що і засвідчує рівень сформованості у школярів читацької компетентності.

Окрім того, сприйняття, на думку Бориса Степанишина, є чимось на кшталт лакмусового папірця, за допомогою якого визначаються можливості учня, тобто рівень сформованості його інтерпретаційної свідомості та результати певного способу організації процесу навчання.

Актуалізуючи думку відомого російського літературознавця Г. Гуковського про систему художніх образів, про те, що залучення поняття «образ» виключно до персонажів літературного твору спотворює, звужує, вульгаризує реальний стан речей [5, с. 203-211], відстоює необхідність формування в учнів уміння аналізувати окремий художній образ у його зв'язках з іншими образами, актуалізуючи поряд з образами-персонажами образи іншої природи: слухові, дотикові, образи-події, образи-персонажі, образи-запахи. Застерігає, що коли йдеться про образ-персонаж, не можна роботу над його осмисленням зводити до «переказу життєвого шляху героя» [17, с. 152]

Процес сприйняття літературного твору, отже, передбачає засвоєння учнями низки відповідних знань, формування відповідних умінь і навичок, які є продуктом їхньої читацької культури. У формулюванні Бориса Степанишина це «літературно-читацькі здатності, які розвиваються за умови особливої роботи уяви, уваги і розуміння [16, с. 225]. Тобто сформованість читацької компетентності пе-

редбачає, на глибоке переконання ученого, високий рівень розвитку як інтелектуальних, так і творчих здібностей людини. Промовляючи за читача-учня дуже часто про дуже складні ситуації, література відкриває широке поле педагогічному маневру, який не завжди і учитель, і учень використовують сповна. Література як мистецтво слова є тим видом міжособистісної комунікації, котра покликана зауважити, пережити і назвати те, що учень (як читач, що швидко змінюється, бо переходить з одної вікової категорії в іншу) ледве передчуває. Ідеться про перетворення цінностей естетичних у цінності особисті, у життєву якість.

Сприймаючи літературний твір, учень уже існує в культурі. Існує через уміння реагувати на пізнаване. Борис Степанишин глибоко переконаний, що рецептивні дії учнів-читачів забезпечать їхній діалог з твором, коли відбуватимуться в такій послідовності : прочитати – пережити – зрозуміти – прокоментувати. Ідеться про діяльнісну природу сприйняття узагалі і читання зокрема, на що указує В. Ф. Асмус, зауважуючи, що зміст художнього твору не переходить із твору в голову читача. Він відтворюється, вибудовується самим читачем за орієнтирами, даними у творі, але з кінцевим результатом, який визначається розумовою, духовною, душевною діяльністю читача. Діяльність ця є творчістю. Ніякий твір не може бути зрозумілим, якщо читач сам, на свій страх і ризик не пройде у своїй власній свідомості шляхом, накресленим у творі автором» [1, с. 42]. Уявляти прочитане в образах і картинах – чи не найголовніше вміння, яке має сформуватися в учня в процесі літературної освіти, адже власні думки виникнуть лише за асоціаціями з прочитаним: читач, який не уявляє, нічого і не відчує і «ні над чим не замислиться»[17, с. 154]. Щораз вищу якість переживання і розуміння учень досягає завдяки бесіді за питаннями учителя: «Ніякий інший метод, крім бесіди, не створює такої навчально-виховної ситуації, за якої учень своїми словами висловлює власну думку. Бесіда звільняє від лабет догматизму, від звички говорити завчено – «так, як книжка пише», коли на світ народжуються міркування, не передбачені ні підручником, ні вчителем» [16, С.124]. Ідеться про те, що вчитель-словесник свідомий того, що літературний твір як об'єкт емоційного сприйняття і розуміння диктує правила рецепції, в такий спосіб організує діалог учня з текстом, щоб спонтанні емоції у результаті інтелектуальних актів привели до свідомих естетичних переживань. На думку психологів, основою будь-якої форми діалогічного спілкування є запитання. Без них діалог перетворюється на монолог. Формування і формулювання запитань, пошуки відповідей на них – головне у творчому розумінні художнього твору. Свого часу Є. М. Ільїн підкреслював залежність розуміння літературного твору від уміння особистості формулювати проблемні запитання. На його думку, нічого не може бути більш значущого від поставленого самому собі запитання, яке хвилює всіх [9]. Борис Степанишин пропонує залучати учнів до формулювання запитань на різних етапах уроку, надавати перевагу запитанням розвивального, а не репродуктивного характеру. На його думку, бесіда має бути емоційно забарвленою, а не «зашнурованою»: хай лунають репліки, вигуки, оплески, запитання учнів [16, с. 123].

Відтак маємо свого роду алгоритм формування діяльнісного компоненту читацької компетентності, що пов'язаний із рецептивно-естетичною діяльністю учнів і охоплює здатність до переведення природних емоцій в естетичну площину, до розуміння авторського задуму, до розкриття комунікативного характеру художнього твору, до самостійної оцінки художнього твору як естетичного явища [15, с.3]. На думку Бориса Степанишина, досягти високої результативності у цій площині літераторам допоможуть знання з естетики, особливо розуміння основ художнього освоєння дійсності, мистецького пізнання дійсності, загальні закономірності й спрямування розвитку мистецтва, зокрема й словесного, «без естетичного осмислення літературного твору учень не засвоїть таких понять, як піднесене і низьке, героїчне і буденне, комічне, драматичне і трагічне»[17, с.35].

До необхідних компетенцій, за Борисом Степанишиним, належать: уміння систематизувати й узагальнювати прочитане, володіти різноманітними методами читання, уміння робити відповідні виписки, «бути при читанні уважним, щоб зосередитися на змісті і взяти з книги все цінне» [17, с.23]. Отже, ідеться про читацьку компетентність як цілісну системну якість особистості читача. Виокремлюється коґнітивний компонент – опрацювання художніх творів, визначених навчальною програмою, володіння системою знань з основ теорії літератури («читати кваліфіковано»), сформованість навичок здобуття й опрацювання інформації («систематизувати й узагальнювати прочитане»).

Висновок. Отже, щоб учні стали кваліфікованими читачами, учителеві потрібно працювати над формуванням у них читацьких компетентностей, котрі в комплексі призведуть до інтенсивного естетичного переживанн, Найважливішими серед них, на думку Бориса Степанишина, є уміння мислити художніми образами, розуміти метафоричну мову літературного твору, відчувати асоціативне багатство слова, сприймати умовність художньої форми, поетичний домисел. Адже справжній читач той, який сторінками тексту читає себе, своє внутрішнє «Я», свої внутрішні орієнтири на довколишній світ і себе в ньому як суб'єкт дії, а не той, що читає текст заради нагромадження інформативного матеріалу.

На глибоке переконання ученого-методиста, «уміння читати кваліфіковано, себто осмислено», забезпечить учневі в майбутньому можливість вести повноцінне духовне життя:

Література:

1. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество / В. Ф. Асмус // Вопросы литературы. – 1961. – № 2. – С. 42.

2. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Художественная литература, 1986. – С. 80–160.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь: Собр. соч. В 6-т. / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5. – М-ка, С. 23–361.

4. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури / Н. Й. Волошина. – К. : Рад. Школа, 1985. – 102 с.

5. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе / Г. А. Гуковский. – М. : Просвещение, 1966. – 266 с.

6. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – [Чинний від 2004-14-01]. – К. : КНТ, 2004. – 88 с.

7. Зубрицька М. Homo legens: читання як соціокультурний феномен / Марія Зубрицька. – Львів : Літопис, 2004. – 352 с.

8. Ізер В. процес читання: феноменологічне наближення / В. Ізер // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / [за ред. М. Зубрицької]. – 2-вид., доповнен. – Львів : Літопис, 2001. – С. 349–366.

9. Ильин Е. Н. Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.

10. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : монографія / О. О. Ісаєва. – К. : Б. в., 2003. – 380 с.

11. Леонтьев А. Н. Деятельность и личность // Алексей Николаевич Леонтьев // Вопросы философии. – 1974. – № 5. – С. 65–78.

12. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии // Алексей Николаевич Леонтьев // Вопросы психологии. – М., 1972. – № 1. – С. 4–9.

13. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середній школі : навч. посіб. / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.

14. Росінська З. Самототожність реципієнта. Психоаналітична точка зору. / Зоф'я Росінська // Література. Теорія. Методологія: Пер. з польськ. С. Яковенка. / Упор. І наук.ред. Д. Уліцької. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – С. 312–332.

15. Сафарян С. Формування активної читацької діяльності – складової інформаційно-методичного середовища вчителів світової літератури / С. Сафарян // Всесвітня література в сучасній школі: Щомісячний науково-методичний журнал. – Київ, 2012. – № 4. – С. 2–5.

16. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі / Борис Степанишин. – К. : Проза, 1995. – 256 с.

17. Степанишин Б. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів: роздуми старого словесника, або Від «альфи» до «омеги» у викладанні рідного письменства в школі: Навчальний посібник / Борис Степанишин: – К. : Веселка, Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 191 с.

18. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Ганна Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.

19. Фасоля А. Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички / Анатолій Фасоля // Українська література в загальноосвітній школі: Щомісячний науково-методичний журнал. – 2012. – № 6–7. – С. 26–31.

20. Яценко Т. Розвиток літературної компетентності учнів основної школи на уроках вивчення української класичної прози / Т. Яценко // Українська мова і література в школі. – Київ, 2012. – № 8. – С. 16–19.

УДК 159. 955

Ю. В. Романова

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті обґрунтовується необхідність формування та розвитку професійного мислення майбутніх психологів в умовах сучасних українських реалій. Пропонується структурна модель професійного мислення, що представлена трьома його компонентами, а саме: функціонально-операційним, змістовним та ціле-мотиваційним, які у своїй взаємодії забезпечують ефективне функціонування професійного мислення як цілісного феномену. Презентується авторське експериментальне дослідження компонентної структури професійного мислення майбутніх психологів. Аналізуються основні показники кожного із вищенаведених компонентів. Проводиться детальний аналіз ключових чинників ціле-мотиваційного компонента та висвітлюється їх взаємозв`язок з іншими компонентами. Експериментальним шляхом визначається пріоритетний вплив ціле-мотиваційного компонента на функціонування та розвиток професійного мислення майбутніх психологів у цілому.

Ключові слова *професійне мислення, функціонально-операційний компонент, змістовний компонент, ціле-мотиваційний компонент, прагматичний чинник, егоцентричний фактор, самоактуалізуючий фактор, пізнавальний фактор, конформістський фактор.*

В статье обосновывается необходимость формирования и развития профессионального мышления будущих психологов в условиях современных украинских реалий. Предлагается структурная модель профессионального мыщления, которая представлена тремя его компонентами, а именно: функционально-операциональным, содержательным и целе-мотивационным, которые в своем взаимодействии обеспечивают еффективное функционирование профессионального мышления как целостного феномена. Презентуется авторское экспериментальное исследование компонентной структуры професссионального мышления будущих психологов. Анализируются основные показатели каждого из вышеназванных компонентов. Проводится детальный анализ ключевих факторов целе-мотивационного компонента и освещается их взаимосвязь с другими компонентами. Экспериментальным путем определяется приоритетное влияние целе-мотивационного компонента на функционирование и развитие професссионального мышления будущих психологов в целом.

Ключевые слова *профессиональное мышление, функционально-операциональный компонент, содержательный компонент, целе-мотивационный компонент, прагматический фактор, егоцентричный фактор, самоактуализирующий фактор, познавательный фактор, конформистский фактор.*

This article substantiates the rationale for the necessity to form and further develop profes-sional thinking of psychologists in conditions of todays Ukrainian environment. The author intends to structure professional thinking model, which consists of three components, such as functional-operative component, content component and goal-motivational component. It is also proposed to fo-cus attention on the close interrelations of all three components,in the integration of which provides effective operation of professional thinking as integral phenomenon. Furthermore, author presents the experimental research devoted to the component structure of the professional thinking of future psy-chologists. The indicators attributable to each of the above components are reviewed. A detailed analy-sis of crucial factors of goal-motivational component is presented and their interrelation with other components is reviewed in this article. Author discovers the major influence of goal-motivational component on the general operation and development of professional thinking of the future psychologist.

Key words: *professional thinking, functional-operative component, content component, goal-motivational component, pragmatic factor, egocentric factor, self-actual factor, cognitive factor , conformance factor.*

Постановка проблеми. Формування професійного мислення психологів – одна з актуальних проблем, які стоять перед сучасною вищою школою. Необхідність підготовки фахівців – психологів з розвинутим професійним мисленням набуває особливого значення в умовах сучасних український реалій. Надмірна інформаційна насиченість та різнобічна, нерідко дуже суперечлива інтерпретація останніх революційних подій, що відбувалися на майданах України, створюють суттєві психологічні проблеми як для суспільства в цілому, так і для кожного його члена особисто. До них належать в першу чергу проблеми міжособистісного порозуміння у суспільстві, розв'язання яких спонукає фахівців із психології не тільки керуватися своїми професійно важливими якостями, такими як: психологічна грамотність, психологічна компетентність, рефлексія, емоційна стійкість, саморегуляція, здатність до емпатії, толерантність, соціальний інтелект, але й задіяти при виборі стратегії розв`язання проблеми різні аспекти свого професійного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з проблеми професійного мислення психологів дозволяє визнати, що попри наявну значну зацікавленість з боку вчених цією пробле-

© Ю. В. Романова, 2014

матикою, фактично поза увагою залишається особистісна обумовленість професійного мислення, його ціннісна складова, яка, на наш погляд, недостатньо представлена в сучасних дослідженнях. Мисленнєва діяльність фахівця з психології у науковій літературі досліджувалась переважно як інтелектуальна діяльність (М. В. Бадаловою, Т. А. Ваулiною, М. С. Іоновою, М. О. Холодною); як рівнева організація (Н. П. Локалова); як основа розв`язання специфічних фахових завдань (В. М. Куканова) тощо.

Враховуючи відсутність єдиної, загальноприйнятної або цілісної концепції професійного мислення психологів (на відміну, наприклад, від професійного педагогічного мислення (М. М. Кашапов), ми ставимо за мету розглянути структуру цього феномену з точки зору рівневої ієрархії та пріоритетності його складових.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений теоретичний аналіз проблеми професійного мислення фахівця з психології дозволяє виокремити його компонентну структуру, яка складається з ціле-мотиваційного, функціонально-операційного та змістовного компонентів що, своєю чергою, забезпечує його ефективне та оптимальне функціонування у конкретній практичній діяльності. Кожен із вищенаведених компонентів, зафіксований показниками, маючи свою специфіку, активно взаємодіє з іншими, впливаючи у такий спосіб на формування та розвиток професійного мислення конкретно узятого індивіда.

Так, *ціле-мотиваційний компонент* мисленнєвої діяльності студента – психолога відображає такі характеристики:

– усвідомлення здійснення професійної діяльності;
– рівень розвитку рефлексивності особистості;
– адаптованість до виконання професійних запитів;
– мотивацію професійної діяльності;
– показники цінності професійної діяльності як такої;
– спрямованість особистості.

Змістовний компонент мисленнєвої діяльності студента – психолога відображає такі характеристики:

– показник академічної успішності;
– ступінь сформованості практичних умінь та навичок;
– обсяг володіння професійно необхідною інформацією;
– якість усвідомлення та застосування на практиці професійної інформації.

Функціонально-операційний компонент мисленнєвої діяльності студента – психолога відображає такі характеристики:

– рівень розвитку мисленнєвих дій;
– структуру операційного складу інтелекту;
– особливості інтелектуальної діяльності фахівця;
– здатність до знаходження оптимального варіанту вирішення фахових проблем.

Визначена компонентна структура професійного мислення фахівця з психології наводить на висновки про те, що фукціонально-операційний та змістовний компоненти професійного мислення умовно відповідають за загальну інтелектуальну складову особистості та фахову інформаційну насиченість, проте саме ціле-мотиваційний компонент відповідає за осмислення та подальшу спрямованість особистості майбутнього психолога як професіонала. Виділені компоненти стали предметом експериментального дослідження, яке проводилось серед студентів-психологів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова протягом 2012-2013 років (загальна кількість 247 осіб (у т. ч. 83 чол. – студенти І курсу, 82 чол. – студенти IV курсу та 81 чол. – студенти V курсу). Методичну основу вивчення ціле-мотиваційного компонента професійного мислення склали такі методики: *методика О. В. Карпова; методика К. Замфір у модифікації А. Реана; опитувальник О. О. Карманова ЦЗР (ціль-засіб-результат; орієнтаційна анкета Б. Басса; методика «Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб» О. Ф. Потьомкіної.*

Дослідження функціонально-операційного компонента в структурі професійного мислення було здійснено за *допомогою субтестів (1,2,3 та 4) теста інтелекту Амтхауера.* Саме такий вибір був зумовлений особливістю професійної діяльності психологів, їх умінням здійснювати аналіз психологічних ситуацій, виявляти найбільш суттєві ознаки явища, розуміти ієрархію та послідовність відношень, що склалися. Для дослідження гнучкості – ригідності мислення була використана *методика А. Лачинса*, що дозволило зробити висновки про здатність чи нездатність досліджуваних вільно переходити з одного способу розв’язування завдань на інший, змінювати стратегію їх виконання, знаходити нові нестандартні способи дій, долати наявні стереотипи.

Дослідження змістовного компонента в структурі професійного мислення студентів-психологів базувалося на використанні об`єктивної інформації за такими емпіричними показниками (індикаторами):

академічна (загальна) успішність студента, яка відображає загальний рівень знань та вмінь з тих навчальних дисциплін, якими майбутній фахівець оволодів на цьому етапі у вищому закладі освіти;

середній бал успішності студентів з навчальних дисциплін професійного спрямування відображає показник засвоєння знань і вмінь з навчальних дисциплін психологічного циклу;

показник кількості прочитаних професійно спрямованих навчальних дисциплін.

Набуті теоретичні знання та вміння проходять певний шлях практичного відбору та випробування під час інтеріоризації особистості студента, коли зовнішні впливи (у цьому випадку – засвоєні теоретичні знання) поступово переводяться ним у власний внутрішній світ, що, своєю чергою, сприяє прискоренню формування професійної свідомості та професійного мислення. Тому наступний важливий індикатор, який використано у нашому дослідженні, – *ступінь сформованості практичних вмінь та навичок студентів-психологів.*

Статистична обробка даних здійснювалася методами комп`ютерної обробки експериментальних результатів програмою SSPS 17. 0 for Windows.

Проведене дослідження функціонально-операційного та змістовного компонентів дозволило виділити два фактори – функціонально-операційний та когнітивний. Проте особлива увага при проведенні експерименту була спрямована на дослідження ціле-мотиваційного компонента професійного мисленя майбутніх психологів.

Проведення процедури факторного аналізу методом головних компонент із підпрограмою повороту факторних структур за принципом Varimax дозволило виділити п`ять факторів, які пояснюють 53% внесків у загальну дисперсію. Фактори інтерпретувалися за змістом тих показників, які мали у конкретному факторі найбільші факторні навантаження (коефіцієнт кореляції між фактором і похідним показником). Кожному із п`яти факторів було надано власну назву. Так, *прагматичний фактор* уособлює в собі узагальнений нахил індивіда до практичного вирішення завдань, здатність цінувати користь та якість під час його вирішення вище за зовнішні обставини, вміння правильно планувати та реалізовувати обрану стратегію поведінки. Водночас негативним проявом прагматичного фактору є такі показники, як-то: особистісна вигода, спрямованість виключно на матеріальні статки, ознаки егоїзму та бажання отримати можливість впливати на події тощо;

егоцентричний фактор відображає нездатність особистості змінювати пізнавальну позицію до певного об`єкту, зосередженість на власних цілях, задоволення зовнішніх потреб (як, наприклад, привертати увагу навколишніх), прагнення уникати можливих неприємностей, напруження, покарань або критики. Такі характеристики, що уособлюють егоцентричний нахил майбутнього фахівця, не сумісні з повноцінною емпатією, яка, між тим, є однією з вагомих професійних якостей особистості психолога;

самоактуалізуючий фактор інтерпретується у дослідженні як прагнення до реалізації потенційних можливостей, здібностей і талантів особистості психолога. Самоактуалізація є верхівкою розвитку мотиваційної структури індивіда, у процесі становлення якої формується та усвідомлюється людиною специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер змісту та результат досягнення провідних життєвих та професійних цілей особистості;

пізнавальний фактор фіксує такі характеристики: наявність активного особистісного пошуку, вибірковості у підборі засобів та способів поведінки особистості, прагнення до незалежності та неупередженості при виконанні професійної діяльності тощо;

конформістський фактор інтерпретується як свідоме намагання особистості уникати відповідальності за результати своєї діяльності, пристосування до обставин, прояв намірів орієнтуватися на стандарти поведінки та готові рішення. Позитивною стороною прояву цього фактору є налаштованість на процес співпраці та взаємодії при виборі конструктивних цілей.

Експериментальне дослідження компонентної структури професійного мислення показує, що між факторами, які були визначені в ході експерименту, наявні тісні взаємозв`язки. Для пошуку зв`язків між функціонально-операційним фактором одноіменного компонента, когнітивним фактором змістовного компонента та прагматичним, егоцентричним, самоактуалізуючим, пізнавальним і конформістським факторами ціле-мотиваційного компонента професійного мислення майбутніх фахівців застосовувався метод рангової кореляції Спірмена. Встановлені зв`язки подаються в порядку зменшення статистичної залежності між факторами. Отже, дослідженням встановлено такі взаємозв`язки між факторами.

Функціонально-операційним та *когнітивним* факторами функціонально-операційного та змістовного компонентів відповідно ($r=0,379$ при $p\leq0,01$). Цей показник свідчить про встановлену взаємозалежність між загальноінтелектуальними здібностями, розвитком мисленнєвих операцій (таких як-то: аналіз, синтез, конкретизація тощо), які складають основу пізнавального процесу та ступінь його вираженості у вигляді набутих професійних знань, умінь та навичок. Як влучно зауважує М. Л. Смульсон, «інтелектуальна діяльність значною мірою залежить від репертуару й якості інтелектуальних стратегій та умінь, тому можна вважати, що інтелект розвивається і активізується з розширенням цього репертуару» [2, с. 12].

Когнітивним фактором змістовного компонента та *конформістським* фактором ціле-мотиваційного компонента (r=0,237 при p≤0,01). Цей кореляційний зв`язок засвідчує прояв у майбутніх фахівців з психології негативної тенденції, що виявляється, наприклад, у стандартному, шаблонному мисленні, нездатності думати оригінально та творчо, у намаганні використовувати свої професійні знання у суто утилітарних, пристосовницьких цілях, займати пасивну позицію при вирішенні фахових завдань тощо.

Когнітивним фактором змістовного компонента та *самоактуалізуючим фактором* ціле-мотиваційного компонента (r=0,199 при p≤0,01). Притаманність мисленню частини студентів вибіркової сукупності зв`язків між цими факторами доводить прагнення майбутніх психологів послуговуватись знаннями з метою задоволення основної метапотреби – усвідомленого розвитку своєї особистості задля здійснення наміченого життєвого плану. В своїй професійній діяльності самоактуалізація для психолога є життєво необхідним принципом самореалізації власного «Я» через залучення знаннєвого змісту професії.

Функціонально-операційним фактором цього ж компонента та *конформістським фактором* ціле-мотиваційного компонента (r=0,175 при p≤0,01). Можемо констатувати прояв цієї негативної динаміки у студентів-психологів, а саме: прагнення спрямовувати всі механізми своєї мисленнєвої діяльності на безапеляційне визнання існуючих порядків, норм і правил при виконанні професійних задач, зміну установок і вчинків відповідно позиції спільноти, до якої вона причетна (в цьому випадку йдеться про професійне середовище), безумовне схиляння перед авторитетами тощо.

Функціонально-операційним фактором одноіменного компонента та *егоцентричним фактором* ціле-мотиваційного компонента (r=-0,176 при p≤0,01). Негативна кореляція між вищеозначеними факторами доводить існування позитивної динаміки впливу розумової діяльності студентів на здатність до подолання спрямованості на себе, можливість розуміння і прийняття позиції іншого суб`єкта взаємодії, вміння здійснювати незалежний аналіз психологічних ситуацій тощо.

Когнітивним фактором змістовного компонента та *егоцентричним фактором* ціле-мотиваційного компонента (r=-0,171 при p≤0,01). Такий від`ємний взаємозв`язок підкреслює вагомість отримання студентами-психологами спеціальних знань і умінь, навичок вирішення теоретичних і практичних завдань для подолання зосередженості на власній позиції та власних цілях. Розширення обсягу та трансформація якості знань спрощує внесення певних коректив у систему ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців. «... Професією психолога, – зазначають Б. С. Братусь та А. М. Ждан, потрібно оволодівати не як навичкою, набором вмінь та знань, а як типом знання»[1, с. 132]. Специфіка психологічного типу знання складається з інтеграції знаннєвої та ціннісної сфери професіонала.

Висновки. Отже, маючи на меті вивчення процесу формування професійного мислення майбутніх психологів, доцільно виділити у його структурі три компоненти, які у своїй єдності охоплюють суть даного феномену: функціонально-операційний, змістовний та ціле-мотиваційний. Саме останній має найвагоміший вплив на існування, функціонування та розвиток власне самого професійного мислення. Базисом вищезгаданого компонента є система ціннісних орієнтацій особистості. З огляду на це, особливої значення набуває розвиток базових духовних смислів особистості як такої та особистості професіонала – психолога, зокрема, адже його визначає не лише певний набір знань та універсальних умінь, а й світоглядні настанови, життєві принципи, духовні ідеали та устремління. Відтак професія психолога вимагає від її носія ґрунтовної особистої роботи над власним внутрішнім світом, яка передбачає передусім здатність інтегрувати у ньому різноманітні цінності світу, їх осягнення, сприйняття та розуміння, аналіз власних ціннісних смислів, оволодіння широкою культурою самоаналізу та саморефлексії, уміння побачити проблему, яка вимагає вирішення, немовби з боку, залучивши до цього невичерпні можливості власного світогляду та його ціннісного ядра.

Література:

1. Братусь Б. Ф., Ждан А. Н. Кафедра общей психологии в МГУ им. М. В. Ломоносова (К 250-летию Московского университета) / Б. Ф. Братусь, А. Н. Ждан // Вопросы психологии. – 2005. – №1. – С. 126-138.

2. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. психол. наук: спец. 19. 00. 07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. Л. Смульсон. – Київ, 2002. – 32 с.

УДК 37. 013:062

І. М. Сіліванова

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ФРАНЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ УНІВЕРСИТЕТУ РЕНН ІІ ВЕРХНЬОЇ БРИТАНІЇ)

Стаття присвячена проблемі міжнародної академічної мобільності. У статті аналізується організація та забезпечення міжнародної академічної мобільності іноземних студентів у Франції на прикладі університету Ренн ІІ Верхньої Бретані.

Ключові слова: *академічна мобільність, Болонський процес, університет, іноземний студент.*

Статья посвящена проблеме международной академической мобильности. В статье анализируется организация и обеспечение международной академической мобильности иностранных студентов во Франции на примере университета Ренн II Верхней Бретани.

Ключевые слова: *академическая мобильность, Болонский процесс, университет, иностранный студент.*

The article is dedicated to the problem of international academic mobility. In the article organization and provision of international academic mobility of foreign students is analyzed on the example of University of Rennes 2 -Upper Brittany.

Key words: *academic mobility, Bologna process, university, foreign student.*

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Процеси глобалізації, приєднання України до Болонського процесу та розбудова незалежної української держави суттєво змінили пріоритети вищої освіти та висунули на перший план проблему академічної мобільності. Сприяння академічній мобільності студентів, викладачів, дослідників та адміністративних працівників є однією з найбільш важливих цілей, визначених у Болонській декларації 1999 р. . Академічна мобільність як найбільш розвинена форма інтернаціоналізації сприяє підвищенню якості освіти індивіда, розширенню можливостей працевлаштування та допомагає інтегруватися у світову академічну спільноту.

Прикладом країни з високий рівнем академічної мобільності є Франція. Ця країна посідає третє місце у списку світових лідерів серед країн, що активно приймають іноземних студентів на навчання. У 70-80 рр. ХХ ст. Франція виступила одним з ініціаторів Болонського процесу і акцентувала увагу на підвищенні рівня міжнародної академічної мобільності, а саме «вхідної» мобільності, і таким чином випередила своїх європейських сусідів за кількістю іноземців, які бажають тут навчатися [1].

Значними кроками в напрямку збільшення «вхідної» мобільності у Франції стало створення у 1998 та 2002 рр. агентства «EduFrance» та Національної Ради з прийому іноземних студентів (Conseil national pour l'accueil des étudiants étrangers en France). Спільними зусиллями Міністерства національної освіти, Міністерства закордонних справ Франції та вищезгаданих організацій лише до 2003 р. кількість іноземних студентів у Франції збільшилася більш, ніж утричі. З 2006 по 2012 роки це число зростає ще на 38% [8]. Результати трирічного дослідження, проведеного організацією «Національний комітет з нагляду за студентським життям» (L'Observatoire national de la vie étudiante), ще раз підтверджують, що 80% опитаних іноземних студентів бажають навчатися саме у Франції [11].

На відміну від Франції, Положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України було розроблено Міністерством освіти і науки України лише у травні 2013 р. Зважаючи на це, Україна не має багаторічного досвіду роботи з впровадження програм студентських обмінів та державної підтримки індивідуальної мобільності порівняно з іншими країнами-учасницями Болонського процесу [4]. За цих обставин, поряд з практичним досвідом інших країн, особливо актуальним є досвід Франції з організації академічної мобільності. Саме він сприятиме адаптації системи вищої освіти в Україні відповідно до положень Болонського процесу та її реформуванню згідно з європейськими стандартами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких пропонується розв'язання цієї проблеми. Проблема міжнародної академічної мобільності стала предметом дослідження вітчизняних та іноземних вчених. Різні аспекти міжнародної академічної мобільності студентів досліджували у своїх статтях такі українські науковці, як: С. В. Вербицька, О. А Болотська, Т. А. Жижко, В. М. Лісовий, В. А. Капустник, І. В. Завгородній. Сутність процесу міжнародної академічної мобільності також стала предметом аналізу низки зарубіжних науковців. Так Ф. Альтбах, професор, директор Міжнародного центру вищої освіти Бостонського коледжу (США), та Дж. Найт, ад'юнкт-професор Інституту проблем вищої освіти

© І. М. Сіліванова, 2014

університету Торонто (Канада), здійснили дослідження академічної мобільності студентів у контексті інтернаціоналізації та глобалізації. Професор Гельсінського університету (Фінляндія) Ф. Дервін, професор Ягеллонського університету (Польща) Е. Крзаклевська та їх російська колега з Оренбурзького державного університету І. Оденбах вивчають академічну мобільність у процесі розвитку особистості. Науковець коледжу Святого Патріка (Ірландія) Е. Мерфі-Лежен і В. Папаціба досліджують проблему академічної мобільності студентів у навчальному процесі ВНЗ [7]. Питання академічної мобільності в університетах Франції досліджують професори Університету Париж VIII А. Кулонь та С. Певанді.

З огляду на те, що проблема академічної мобільності студентів у Франції розглядалась вітчизняними і зарубіжними дослідниками лише фрагментарно, метою статті є вивчення досвіду з організації міжнародної академічної мобільності іноземних студентів у Франції на прикладі університету Ренн II Верхньої Бретані.

Виклад основного матеріалу. У Європейській вищій освіті поняття «академічна мобільність» (mobilité academique) розуміють як переміщення студентів, аспірантів, викладачів і співробітників на певний період у закордонну освітню або наукову установу для навчання, викладання, проведення досліджень або підвищення кваліфікації та повернення у свій основний навчальний заклад. У положенні про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України від 25. 05. 2013 № 635, поняття «академічна мобільність» трактується майже ідентично. Єдиною відмінністю є те, що в українському визначенні передбачено такий аспект, як визнання у базовому навчальному закладі результатів навчання/роботи за кордоном. Основними критеріями організації академічної мобільності є кількість іноземних студентів у країні (вхідна мобільність), кількість мобільних студентів країни, які навчаються за кордоном (вихідна мобільність), відсоток іноземних випускників (бакалаври, магістри), участь студентів у міжнародних програмах мобільності, охоплення академічною мобільністю усіх освітніх сфер (гуманітарної, природничої, медичної, технічної) та працевлаштування мобільних студентів [7]. Розрізняють два види академічної мобільності: внутрішню (у межах держави) і зовнішню, тобто міжнародну.

Яскравим прикладом реалізації академічної мобільності студентів у Франції є університет Ренн II Верхньої Бретані. Університет Ренн II є одним з 73-х державних університетів Франції. Станом на січень 2013 р. в університеті навчається більш ніж 20 000 осіб, у тому числі 2 630 іноземців (12,7%) [8]. Для порівняння у 2008/2009 навчальному році їх кількість становила 2 074 осіб (10%) [8]. Університет співпрацює з Рочестерським університетом (США), Тохокуським університетом та Університетом Васеда (Японія), Кембриджським університетом (Великобританія) і з університетами поза межами Європейського Союзу, а саме з такими українськими вишами, як Національний університет «Острозька академія» (НаУОА), Рівненський державний гуманітарний університет.

Підготовка до навчання в університеті Ренн II – це складний та багатоступеневий процес. Складання іспитів на знання мови, подальше листування з адміністрацією університету, належне фінансове забезпечення, оформлення візи, проходження співбесіди в агентстві «CampusFrance», переклад документів на французьку мову, – все це необхідні кроки на шляху до зарахування у будь-який французький виш, зокрема і в університет Ренн II.

Не менш важливим фактом є те, що за рівних умов вступу до університету та вартості навчання навчальні вимоги, дипломи як французьких, так і іноземних студентів є однаковими. Єдиною відмінністю є те, що іноземними студентами опікуються не факультети, а Відділ міжнародних зв'язків (Le service des Relations Internationales). Вищезгаданий підрозділ організовує першу зустріч для іноземних студентів і надає всю необхідну інформацію стосовно їх перебування. Наступна зустріч відбувається на факультеті, який студент обрав для навчання.

В Університеті Ренн II навчатися іноземні студенти можуть на будь-якому з п'яти освітніх і наукових факультетів (Unité de formation et de recherche): факультеті фізичних та спортивних видів діяльності, факультеті мистецтва, літератури та комунікації, факультеті іноземних мов, факультеті гуманітарних і соціальних наук [9]. Кожен факультет має декілька напрямів підготовки (спеціальностей). Загалом, навчальний рік складається з 2 семестрів, кожен з яких триває 12 тижнів. Це певним чином обумовлює графік іспитів, які складають двічі на рік, а саме на початку січня і в квітні-травні [8].

Іноземні студенти в Університеті Ренн II володіють низкою додаткових переваг. Перший тиждень вважається ознайомчим (Semain d'intégration). Упродовж цього часу студенти можуть оформити необхідні документи, оселитися в гуртожитку, поїхати на організовані університетом безкоштовні екскурсії, а також відвідати бібліотеку, зустрітися з представниками факультету, який вони обрали для навчання та ознайомитися з містом. Крім того, за кожним іноземним студентом закріплений французький студент-побратим, який допомагає вирішити будь-які організаційні питання. Для того, щоб студенти-іноземці без перешкод могли користуватися усіма перевагами студентського життя у тритижневий період, Відділ міжнародних зв'язків виготовляє студентські квитки (cartes d'étudiants), що дозволяють без перешкод користуватися бібліотекою, інтернетом у межах університету та всіма можливими знижками (наприклад, при поході до кінотеатру, театру, басейну, при поїздці потягом чи автобусом).

Іноземні студенти обмежені тритижневим періодом у виборі предметів, які вони бажають вивчати. Перелік вибраних дисциплін вони узгоджують з координатором основного університету. Якщо зміст програми навчання не ідентичний програмі навчання у базовому виші, студенти можуть ліквідувати академічну різницю. Упродовж зазначеного терміну вони також самостійно складають свій розклад занять. Обирати предмети їм дозволяється на різних факультетах (максимум трьох) та освітньо-кваліфікаційних рівнях. Тобто, студент третього курсу ліцензіату (Licence 3) спеціальності «Комунікація» (факультет мистецтва, літератури та комунікації) може вибрати предмет «Лінгвістика та граматика» спеціальності «Російська мова» на другому курсі ліцензіату (Licence 2) на факультеті іноземних мов. По закінченню тритижневого періоду іноземні студенти повинні здати у Відділ міжнародних зв'язків заповнену навчальну картку (fiche pédagogique), де зазначено вибрані предмети, їх шифри та обов'язково кількість ECTS кредитів. Без цієї навчальної картки іноземний студент не буде записаний на екзамен [9].

Навчальний семестр вважається пройденим, якщо студент набирає 30 ECTS кредитів. Хоча студент, який не набрав потрібної кількості кредитів, але бажає продовжити навчання, може узгодити можливість переходу до наступного семестру з координатором базового вишу та Відділом міжнародних зв'язків університету, що приймає. Якщо при підписанні навчальної картки (fiche pédagogique) кількість кредитів перевищує 30 або студенту не потрібно перезараховувати певний предмет, він може відвідувати заняття без оцінювання. У цьому випадку у виписці оцінок (relevé de notes) навпроти предмету буде стояти позначка «вільний слухач» (auditeur libre).

Для того, щоб полегшити для студентів вибір предметів, Відділ міжнародних зв'язків безкоштовно забезпечує їх інформативними посібниками з ЄКТС навчання (Livret ECTS des enseignmements), в яких подана детальна інформація про освітні і наукові факультети, їх місцезнаходження та предмети на кожному рівні підготовки Ліцензіат 1, Ліцензіат 2, Ліцензіат 3, Магістр 1, Магістр 2 (Licence 1, Licence 2, Licence 3, Master 1, Master 2). Поруч із назвою дисципліни зазначається її шифр, кількість кредитів ECTS, кількість годин, що виділяється на цей предмет і форми навчальної роботи (лекційні й/або практичні/семінарські заняття). Наведемо для прикладу вибірковий предмет спеціальності «Англійська мова» (факультет іноземних мов), освітньо-кваліфікаційний рівень «ліцензіат»: C3A12F2- Analyse de documents et technique de rédaction. – Credit ECTS: 5, де C3A12F2 – шифр дисципліни, Analyse de documents et technique de rédaction – назва, Credit ECTS: 5 – кількість кредитів. Далі подається короткий опис предмету [9].

Основними формами навчання в Університеті Ренн II Верхньої Бретані є лекційні (CM: Cours Magistral) і/або семінарські (TD: Travaux dirigés) чи практичні заняття (TP: Travaux pratiques) [9]. Викладання лекційних і практичних/семінарських занять з одного предмету можуть забезпечувати викладачі з різними вченими званнями (лекції – професор, а практичні – доцент). У процесі занять використовують різноманітні методи контролю. В університеті Ренн II контроль є усним та письмовим (épreuve écrite ou épreuve orale). Письмовий контроль відбувається у формі есе/аналізу статті, що виконується на занятті за обмежений період часу, або ж у вигляді завдання чи реферату, який виконується вдома. Усний контроль передбачає звіт, доповідь, повідомлення в аудиторії перед іншими студентами або індивідуально в кабінеті викладача.

Види контролю визначаються специфікою навчальних предметів. В Університеті Ренн II обов'язковими видами контролю є поточний (contrôle continu) або підсумковий у формі екзамену (examen). Поточний контроль (усний або письмовий) проводиться один або декілька разів за семестр. Іспит (examen terminal) може також відбуватися в усній або письмовій формі наприкінці кожного семестру (або в січні, або в квітні-травні). Вид контролю залежить від дисципліни, яка вивчається, та особливостей факультету. Зважаючи на це, деякі предмети оцінюються тільки у вигляді поточного контролю чи іспиту, а інші передбачають поєднання двох вищезгаданих видів.

Під час проведення контролю студенту забороняється в будь-якій формі обмінюватися інформацією з іншими студентами та користуватися матеріалами, крім дозволених. При порушені встановлених правил виконання контролю студента не усувають від виконання завдань, але не перевіряють роботу. Списування або плагіат караються доганою, виключенням з університету, виключенням з можливістю поновлення через 1-5 років або неможливістю продовжувати навчання в жодному державному університеті Франції.

На відміну від української 100-бальної системи оцінювання, в Університеті Ренн II та і загалом у всіх французьких вишах для оцінювання успішності використовується 20-бальна шкала [2]. Для порівняння див. таблицю 1.

Отже, зарахованим у французькому університеті Ренн II є предмет, за який студент отримав не менше 10 балів (60/61 бал за українською шкалою оцінювання).

У випадку отримання незадовільної оцінки студент має можливість допрацювати матеріал та перездати усі тести з курсів, за які він отримав менше 10 балів. Скласти пропущений предмет дозволяється також за умови відсутності з поважної причини. У випадку, якщо контроль з дисципліни був поточним, про час і день здачі необхідно домовлятися безпосередньо з викладачем, але якщо студент пропустив кінцевий екзамен першої сесії, то він має можливість здати його лише після другої сесії, перед літніми канікулами.

Таблиця 1.
Система оцінювання знань у Франції та Україні.

Система оцінювання у Франції			Система оцінювання в Україні		
Les notes (Оцінки)	**Échelle ECTS (Шкала ECTS)**	**Mentions (Визначення)**	**Сума балів**	**Шкала ECTS**	**Визначення**
16-20	A	Mention très bien	90/91 – 100	A	Відмінно
14-16	B	Mention bien	82/83 – 89/90	B	Дуже добре
12-14	C	Mention assez bien	75/76 – 81/82	C	Добре
10-12	D	Mention satisfaisante	68/69 – 74/75	D	Задовільно
10	E	Mention passable	60/61 – 67/68	E	Достатньо
8-10	FX	Rattrapage	35-59/60	FX	Незадовільно (з можливістю повторного складання)
0-8	F	Échec définitif	1-34	F	Незадовільно (з обов'язковим повторним курсом)

Університет Ренн II, як було уже зазначено, співпрацює з багатьма університетів, серед яких і Національний університет «Острозька академія» (НаУ«ОА»). Співпраця стала можливою завдяки участі України у Болонському процесі. Підписана угода передбачає навчання студентів НаУ«ОА» в рамках мобільності протягом одного-двох семестрів на факультеті університету Ренн II, найбільш наближеному до факультету українського університету. Студенти факультету романо-германських мов, що вивчають французьку мову як другу іноземну, після 3-го курсу мають змогу продовжити навчання у французькому університеті і після повернення перезарахувати отримані там оцінки.

Наведемо приклад індивідуального плану навчання на І триместрі студента 4-го курсу факультету романо-германських мов спеціальності «Англійська мова та література» Національного університету «Острозька академія» та здійснимо порівняння предметів, які йому відповідають в Університеті Ренн II Верхньої Бретані (див. таблицю 2) [9]. Зазначимо, що студент по обміну має можливість прослухати та скласти усі предмети, що і в «Острозькій академії», за винятком педагогічної практики. З таблиці зрозуміло, що студентам НаУ«ОА» для перезарахування І-го навчального семестру необхідно здати 9 предметів, що відповідають 21. 5 кредиту. В Університеті Ренн II кількість ECTS кредитів, що виділяються на ці ж дисципліни, варіюється від 23 до 26 залежно від рівня володіння студентом третьою іноземною мовою. Усі необхідні для перезарахування предмети вивчаються на факультеті іноземних мов (UFR Langues): спеціальностях « Практики іноземної мови» та «Англійської мови» на освітньо-кваліфікаційних рівнях «Ліцензіат 1» або «Ліцензіат 2».

Таблиця 2.
Порівняльна таблиця предметів, що вивчаються у І триместрі 4-го курсу на факультеті романо-германських мов НаУ«ОА» та предмети, що їм відповідають в Університеті Ренн II Верхньої Бретані

Предмети / Кількість кредитів в НаУ «ОА»	**Предмети/ Кількість кредитів в Університеті Ренн II**	**Факультет**	**Спеціальність**	**Рік навчання**
Англійська мова Кількість кредитів ECTS: 3	Communication Langue Anglais – Expression ecrite Compréhension orale (Комунікація. Англійська мова: письмо, розуміння на слух) Кількість кредитів ECTS: 4	UFR Langues (Факультет мов)	Département LEA (Langues Étrangères Appliqueés) (Спеціальність «Практики іноземної мови»)	L1 (Ліцензіат 1)
Французька мова (друга іноземна мова) Кількість кредитів ECTS: 3	Éxpression orale et écrite (Усне та письмове мовлення) Кількість кредитів ECTS: 5	CIREFE: Centre International Rennais d'Études de Français pour Etrangers (Міжнародний центр французької мови для іноземців у місті Ренн)	–	–

Німецька мова (третя іноземна мова) Кількість кредитів ECTS: 2	Allemand (niveau 1)/ Allemand (niveau 2) Німецька мова (рівень1)/ Німецька мова (рівень 2) Кількість кредитів ECTS: 6/3	UFR Langues	Centres de langues (Langues en initiation/ Langues en continuation) Німецька мова (початковий рівень)/ середній рівень)	L 1/ L2 (Ліцензіат 1/2)
Методика викладання іноземної мови Кількість кредитів ECTS: 2	Méthodologie disciplinaire – Langue anglais Методика з дисципліни. Англійська мова Кількість кредитів ECTS: 1	UFR Langues	Département LEA (Langues Étrangères Appliqueés)	L 1
Прикладна лінгвістика Кількість кредитів ECTS: 1,5	Competences linguistiques: Communication orale + Laboratoire Langue Anglais (Лінгвістичні компетенції. Усне мовлення + лабораторія англійської мови) Кількість кредитів ECTS: 3	UFR Langues	Département LEA (Langues Étrangères Appliqueés)	L 2
Теоретична фонетика Кількість кредитів ECTS: 2	Théorie et technique de la langue. Laboratoire Теорія і техніка мови. Лабораторія Кількість кредитів ECTS: 3	UFR Langues	Département d'anglais (Спеціальність «Англійська мова»)	L 2
Теорія мовної комунікації Кількість кредитів ECTS: 2	Communication Langue Anglais – Expression orale (Комунікація. Англійська мова: усне мовлення) Кількість кредитів ECTS: 2	UFR Langues	Département LEA (Langues Étrangères Appliqueés)	L 1
Література Англії Кількість кредитів ECTS: 2	Histoire de la littérature de la langue anglaise Історії літератури англійської мови Кількість кредитів ECTS: 5	UFR Langues	Département d'anglais	L 2
Педагогічна практика Кількість кредитів ECTS: 4	–	–	–	–

Слід зауважити, що додатковою послугою для іноземних студентів є курси французької мови, за викладання яких відповідає спеціально створений Міжнародний центр французької мови для іноземців у місті Ренн (CIREFE: Centre International Rennais d'Études de Français pour Etrangers). Існує два види курсів, а саме курси мовної підтримки (des cours de soutien linguistique) та семестрові курси (des cours semestriels). Запис на курси мовної підтримки можливий лише на 1-ий семестр. Це означає, що 1-ий семестр цих курсів є безкоштовним, а якщо студент бажає продовжити відвідування у 2-му семестрі, то воно буде платним. Розподіл на рівневі групи здійснюється на основі тесту, який передбачає опис фото, складання діалогу та написання твору-роздуму на одну із запропонованих тем. Групи складаються з 12-17 осіб різної національності, що створює сприятливе середовище для практики іноземної мови, яка вивчається, адже єдиною спільною мовою для спілкування залишається французька. Курси передбачають практику усного мовлення (Expression orale) та писемного мовлення (Expression écrite). Якщо студент пропустив більше 2-х занять, оцінювання проводитися не буде. У процесі оцінювання

викладач має повну автономію, тому самостійно визначає вид контролю і надає інформацію стосовно отриманих балів. Семестрові курси вважаються інтенсивними, адже їх тривалість варіюється від 15 до 20 годин на тиждень; на противагу курси мовної підтримки відбуваються два рази на тиждень і тривають дві години [8].

Висновки. Відповідно до звіту ЮНЕСКО «Дайджест світової освіти. Порівняння освітньої статистики по всьому світу» станом на 2011 рік 1 334 українські студенти навчаються у Франції. Незважаючи на усі складнощі, пов'язані з підготовкою документів для вступу до французького вишу, уряд Франції забезпечує рівні можливості навчання для усіх студентів незалежно від країни, з якої вони приїхали. Статистичні дані свідчать про те, що кількість іноземних студентів в університеті Ренн II також постійно зростає. На основі цього можна зробити висновок, що навчання в Університеті Ренн II Верхньої Бретані є ефективним завдяки належній можливості адаптуватися до навчання в іноземному університеті (ознайомчий тиждень), навчальній атмосфері, різним формам занять (лекційні та семінарські/практичні заняття), різним видам контролю (поточне оцінювання/екзамен) та додатковим освітнім послугам для нефранкомовних студентів (курси мовної підтримки і семестрові курси). Заохочує студентів також можливість самостійного вибору предметів на факультетах (максимум трьох) і різних освітньо-кваліфікаційних рівнях та складання розкладу відвідування лекційних/практичних/семінарських занять особисто. Насамперед це налаштовує на інтенсивне навчання, дисциплінує і дає можливість шукати роботу на неповний робочий день. Окрім того, іноземні студенти, які не набрали необхідної кількості кредитів, можуть продовжувати навчання, попередньо узгодивши це з координатором свого університету і Відділом міжнародних зв'язків університету, що приймає. Відділ міжнародних зв'язків Університету Ренн II також зобов'язується надіслати в університет студента-іноземця упродовж одного місяця виписку оцінок (relevé de notes) з інформацією стосовно шифру предмету, назви, навчального семестру, оцінки за 20-бальною шкалою, оцінки ECTS та кількості ECTS кредитів. Отримані тут знання сприяють кар'єрному росту і допомагають стати висококваліфікованим фахівцем у своїй країні чи за кордоном.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у визначенні мотивації мобільних студентів під час вибору університету у Франції, визначенні тенденцій розвитку студентської мобільності у Франції та переваг, які надає мобільному студенту навчання за кордоном, зокрема у Франції.

Література:

1. Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе. В. И. Богословский, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. Санкт-Петербург. Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 56 с.

2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубіянко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.

3. Болотська О. А. Розвиток академічної мобільності студентів як реалізація принципів Болонського процесу у вищій освіті України [Електронний ресурс] / О. А. Болотська. – Режим доступу : http://nvd. luguniv. edu. ua/archiv/NN21/13boavou. pdf

4. Вербицька С. В. Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку і суб'єкти організації [Електронний ресурс] / С. В. Вербицька. –

Режим доступу : http://eprints. zu. edu. ua/3047/1/4_45. pdf

5. Дуніна І. М. «Дистанційна освіта у Франції та Болонський процес» [Електронний ресурс] // І. М. Дуніна. – Режим доступу : http://nvd. luguniv. edu. ua/archiv/NN3/07dimtbp. pdf

6. Жижко Т. А. Академічна мобільність – об'єктивна умова розвитку університетської освіти. // Матеріали VI щорічної міжнародної конференції – Дніпропетровськ, 2010 р.

7. Ставрук М. А. Содержание и организация академической мобильности студентов Финляндии. Москва, 2011. – 24 с.

8. Університет Університет Ренн II Верхньої Бретані (Франція). – Режим доступу: http://www. univ-rennes2. fr/

9. Livret ECTS des enseignements 2011-2012 pour les étudiants étrangers en programme d'échange. – Relations Internationales. – 2011. – 306 p.

10. UNESCO Institute for Statistics. Global flow of tertiary-level students. (http://www. uis. unesco. org/EDUCATION/Pages/international-student-flow-viz. aspx)

11. Venir étudier en France. Enquête sur les parcours des étudiants étrangers. L'Observatoire national de la Vie Étudiante. N° 17 – Novembre 2007. – 8 p. (http://www. ove-national. education. fr/)

12. Ulrich TEICHLER. Mobilité étudiante: succès et échecs du Processus de Bologne.

(http://ressources. campusfrance. org/publi_institu/agence_cf/reperes/fr/reperes_03_fr. pdf) 13. Bourdon Muriel, L'Europe des universitaires. Un exemple grenoblois. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, – 2012. – 367 p.

14. Jérôme Fabre, Magda Tomasini. Les étudiants étrangers en France et français à l'étranger. (http://www. insee. fr/fr/ffc/docs_ffc/donsoc06l. pdf)

УДК 159. 922. 73

Л. М. Тарасюк

СТИЛІ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті проведено теоретичний аналіз закономірностей впливу батьківсько-дитячих стосунків на становлення міжособистісної взаємодії дитини дошкільного віку.

Ключові слова: *вікова психологія, психологія дошкільного віку, пізнавальна діяльність, особистість.*

В статье проведен теоретический анализ закономерностей влияния родительско-детских отношений на становление межличностного взаимодействия ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: *возрастная психология, психология дошкольного возраста, познавательная деятельность, личность.*

This paper assumes the results of the theoretical analysis of patterns of influence of parent-child relationship on the development of interpersonal interaction of a child of preschool age.

Keywords: *developmental psychology, psychology of preschoolers, cognitive activity, personality.*

Постановка проблеми. Дошкільний вік – це період розвитку особистості, за час якого відбуваються збагачення та впорядкування комунікативного та емоційного досвіду, освоєння нею форм сприйняття та опрацювання зовнішньої інформації, бурхливий розвиток мислення, уяви, мовлення, навичок самоуправління, формування уваги та пам'яті. Супроводжують такий процес кардинальні зміни в організації життя дошкільника, оскільки змінюється якість вимог до дитини з боку дорослих у відповідь на його зростаючі можливості. Відбувається розвиток змісту пізнавальної діяльності, результати якої ускладнюють структуру особистості дитини. В центрі цих процесів перебуває міжособистісна взаємодія, якість якої з одного боку є детермінантою розвитку вищих психічних функцій, а з другого боку, свідченням про стан розвитку особистості дошкільника.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема впливу сімейного оточення на особливості емоційно-особистісного, пізнавального і морально-етичного розвитку дитини представляє великий інтерес для дослідників у галузі психології розвитку, психології особистості, психології спілкування. Так, дослідження механізмів виділення дорослого як значущої особи та формування прихильності до близького дорослого отримало свій найбільший розвиток у теорії об'єктних відносин і теорії прив'язаності, представниками яких є Д. Віннікотт, Дж. Боулбі, М. Ейнсворт та інші.

У вітчизняній психології розвиток прихильності вивчався в системі розгляду афективно-особистісних зв'язків дитини з дорослим такими дослідниками, як М. Лісіна, С. Корницька, С. Мещерякова, О. Смірнова, Н. Авдєєва та багатьох інших.

Віддаючи належне внеску попередників, відзначимо, що у зв'язку з переходом до інформаційно-технологічного суспільства, традиційна якість міжособистісної взаємодії батьків та дітей знижується, що зумовлює потребу в пошуку шляхів для подолання перешкод соціалізації дошкільнят.

Мета статті полягає в дослідженні закономірностей впливу батьківського виховання на розвиток міжособистісної взаємодії дошкільника.

Виклад основних матеріалів дослідження. До переліку факторів впливу батьків (сім'ї) на соціалізацію особистості, та, зокрема, становлення міжособистісної взаємодії окремі дослідники зараховують [3, 4, 8]:

– склад та гармонійність стосунків членів сім'ї;

– позицію дитини в сім'ї;

– стиль виховання в сім'ї;

– власне особистісний, моральний і творчий потенціал усієї родини.

Таким чином, головним джерелом інформації для дошкільника про навколишній світ та самопізнання стають батьки (члени сім'ї), поведінка яких щодо виховання дитини закладає фундамент її особистості. Як зазначає з цього приводу І. Кон, «…батьки називають дитину, дають їй ім'я, привчають відгукуватися на нього, організовуючи тим самим систему його реакції. Вони допомагають їй усвідомлювати як те, що належить їй (частини тіла), так і її власну приналежність – статеву, сімейну і т. д. Оцінюючи вчинки дитини, вони виробляють певне емоційне ставлення до себе, почуття власної цінності. Від емоційного клімату перших місяців і навіть днів життя багато в чому залежить майбутній характер дорослого» [2].

© Л. М. Тарасюк, 2014

Отже, стилі батьківського виховання формують одну із найважливіших підсистем взаємостосунків у середині сім'ї як цілісної системи, і можуть розглядатися як прямі, тривалі та визначені віковими особливостями дитини і батьків міжособистісними взаємостосунками. У системі стосунків ключовим чинником розвитку особистості є позитивний чи негативний досвід взаємодії з батьками. Так, дослідники Д. Бомрінд (1975), Е. Маккобі та Дж. Мартін (1983) виділяють два основні чинники впливу на дитину в сім'ї – батьківський контроль і батьківське тепло [5].

Поняття «батьківський контроль» характеризує силу вираження у батьків заборонних стереотипів управління поведінкою дитини, які виявляються у вимозі підпорядкувати її пізнавальну діяльність правилам, виконання яких є обов'язковим за будь-яких обставин. Своєю чергою, «батьківське тепло» визначає ступінь виявлення батьками любові та схвалення, які виражають в підтримці пізнавальної діяльності дитини також ступінь «твердості», коли батьки критикують або карають дошкільника. Різні поєднання цих двох факторів, виявлені на практиці, дозволили авторам визначити основні стилі батьківської поведінки (як співвідношення «батьківського контролю» та «батьківського тепла»).

Авторитетний стиль батьківського виховання – характер виховної діяльності батьків, який відрізняється твердим контролем за пізнавальною діяльністю дітей, який поєднується із заохоченням дитини до спілкування та обговорення в колі сім'ї правил поведінки, яких вона повинна дотримуватися. За такого підходу до виховання батьки намагаються пояснити причини застосування нагороди чи покарання (як і будь-яких інших своїх рішень щодо дитини). Завдяки цьому їх дії не здаються довільними або несправедливими, і тому діти легко погоджуються з батьківськими рішеннями. Авторитетний стиль батьківського виховання характеризується достатньо високим рівнем контролю за діяльністю дітей, але який відбувається на тлі гармонійних стосунків між членами сім'ї.

Авторитарний стиль батьківського виховання характеризується високим рівнем контролю, але який встановлений на тлі підкреслено відчужених взаємин з дітьми. У такому випадку батьки залишаються закритими для постійного спілкування з дітьми, з метою забезпечення «порядку в домі» – встановлюють суворі правила, які не підлягають перегляду, суттєво обмежують індивідуальний простір дітей, дозволяючи їм лише незначний ступінь незалежності в пізнавальній діяльності.

Ліберальний стиль батьківського виховання характеризується низьким рівнем контролю на тлі дружнього ставлення до дітей. На думку Бомрінд (Baumrind D., 1975), надто ліберальні батьки так захоплюються демонстрацією «безумовної любові», що перестають виконувати безпосередньо батьківські функції, зокрема, встановлювати заборони для своїх дітей. Внаслідок чого діти ліберальних батьків схильні потурати своїм слабкостям, імпульсивні і нерідко не вміють поводитися на людях [9].

Індиферентний стиль батьківського виховання, на думку Е. Маккобі та Дж. Мартін, відрізняється низьким контролем за поведінкою дітей і відсутністю теплоти і сердечності у стосунках з ними. Батьки, яким властивий індиферентний стиль поведінки, не встановлюють обмежень для своїх дітей або внаслідок нестачі інтересу й уваги до дітей, або внаслідок того, що виклики повсякденного життя не залишають їм часу і сил на виховання дітей. Якщо байдужість батьків поєднується з ворожістю, дитини ніщо не утримує від того, щоб дати волю своїм найбільш руйнівним імпульсам і проявити схильність до делінквентної поведінки [1].

Узагальнюючи вищенаведене, необхідно відзначити, що охарактеризовані дослідниками стилі батьківського виховання мають узагальнений характер, оскільки теоретичний аналіз не враховує множинність усіх векторів впливу, який можуть здійснювати інші члени сім'ї. Поряд із цим, необхідно відзначити, що в гармонійній сім'ї описати ролі у взаємодії між батьками та дошкільником важко, оскільки всі взаємини є динамічними та визначаються обставинами. Але разом з тим у випадках, коли батьківські позиції втрачають здатність відповідати ситуації, дитячі ролі виявляються досить чітко.

Отже, стилі батьківського виховання як найважливіша детермінанта психологічного розвитку та процесу соціалізації дитини можуть бути визначені такими параметрами [7, 8]:

– характер емоційного зв'язку;
– мотиви виховання і батьківства;
– ступінь залученості батьків та дитини в дитячо-батьківські стосунки;
– задоволення потреб дитини, турбота і увага до неї з боку батьків;
– стиль спілкування і взаємодії з дитиною, особливості прояву батьківського лідерства;
– спосіб вирішення проблемних і конфліктних ситуацій;
– підтримка автономії дитини;
– соціальний контроль: вимоги і заборони, їх зміст та кількість; спосіб контролю; санкції (заохочення і підкріплення); батьківський моніторинг;
– ступінь стійкості і послідовності сімейного виховання.

У зв'язку з вищевикладеним, а також аналізуючи результати досліджень [6], ми можемо констатувати, що дітей, чиї батьки виявляють негативні установки або демонструють авторитарний контроль, як правило, замкнуті, боязливі або похмурі, невибагливі і дратівливі. У зв'язку з тим, що вони не мають

наочного прикладу розв'язання суперечностей та конфліктів, вони завжди обирають з двох крайнощів: або віддають перевагу тому, щоб підкорятися іншим, і тоді однолітки умовно приймають, або намагаються встановити власний «суворий режим» в групі.

Діти, які виховувалися «на батьківському авторитеті», є чудово адаптованими, впевненими в собі, у них розвинений самоконтроль і соціальні навички, вони добре вчаться в школі і володіють високою самооцінкою. Своєю чергою, у дітей, чиї батьки виявляють негативні установки або практично відсутній контроль, виникають труднощі у самостійному вирішенні конфліктів, а однолітки умовно приймають їх. Діти, виховання яких відбувається на тлі індиферентного ставлення, демонструють тенденцію підкорятися іншим та орієнтації тільки на свої інтереси, у зв'язку з чим однолітки умовно приймають або ігнорують їх.

Висновки. Отже, уявлення дитини про себе починають складатися в процесі взаємодії з батьками. Саме батьки є основним джерелом задоволення головних потреб дитини дошкільного віку, і її емоційна прив'язаність до них породжує своєрідну залежність самосвідомості від батьківського ставлення і наявного у батька образу дитини; саме в сім'ї формуються передумови для позитивного становлення міжособистісної взаємодії дитини.

Приймаюче, тобто уважне, любовне, шанобливе ставлення батьків до дитини сприяє розвитку кращих особистісних рис, та, відповідно, гармонійному сприйняттю суб'єктів міжособистісної взаємодії. Навпаки, неприязне, неповажне, нехтуюче ставлення призводить до неприйняття дитиною себе, до переживання своєї малоцінності і непотрібності, що відповідним чином позначається на розвитку особистісних рис, які перешкоджають становленню міжособистісної взаємодії – агресії, аморальності, відхилень у психічному розвитку, тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці припущень щодо впливу особливостей батьківського виховання на становлення міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку.

Література:

1. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособие. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.

2. Гребенников И. В. Семья: воспитательные возможности : в помощь лектору / И. В. Гребенников. – Москва : Знание, 1985. – 40 с. .

3. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 469 с.

4. Поліщук М. В. Вікова і педагогічна психологія: навчальний посібник / В. М. Поліщук. – Вид. 3-тє, виправ. – Суми: Університетська книга, 2010. – 352 с.

5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др. ; Под. ред. Е. Г. Силяевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

6. Психолого-педагогические проблемы семейного воспитания: / под ред. Е. И. Сермяжко ; В 4 ч. – Могилев, 2005. – Ч. 1. – 162 с.

7. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академ-видав, 2011. – 384 с.

8. Семиченко В. А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування : навчальний посібник / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк ; М-во освіти України, Міжн. фонд «Відродження». – К. : Веселка, 1998. – 214 с.

9. Семья и личность / Под ред. профессора Е. И. Сермяжко. – Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2003. – 101 с.

УДК 371. 134:001. 891. 3:371. 315. 6

О. М. Тур

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ЯК ВАЖЛИВА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуті поняття «професія», «фахівець», «професійна компетенція», «ключова компетенція», виокремлені основні напрями розвитку людини як суб'єкта праці, зазначені концептуальні положення особистісно орієнтованої професійної освіти, визначені інноваційні напрями й тенденції у професійній освіті.

***Ключові слова**: професія, фахівець, професійна компетенція, ключова компетенція, особистісно орієнтована професійна освіта.*

В статье рассмотрены понятия «профессия», «специалист», «профессиональная компетенция», «ключевая компетенция», выделены основные направления развития человека как субъекта труда, обозначены концептуальные положения личностно ориентированного профессионального образования, определены инновационные направления и тенденции в профессиональном образовании.

***Ключевые слова**: профессия, специалист, профессиональная компетенция, ключевая компетенция, личностно ориентированное профессиональное образование.*

The article considers the concepts of «occupation», «professional», «expertise», «core competence» and determines the main directions of the development of a person as the subject of labor. The author defines conceptual principle of personality oriented professional education, suggests innovative trends and tendencies in the professional education.

***Key words:** occupation, professional, expertise, core competence, personality oriented professional education.*

Постановка проблеми. У сучасній професійній освіті вихідним концептуальним поняттям виступає «професія» – заняття, яке потребує спеціальної підготовки і слугує людині джерелом засобів до існування. Професія – це особлива форма соціальної організації членів суспільства, об'єднаних певним видом діяльності й професійною свідомістю. «Із точки зору суспільства, професія – це система професійних задач, форм і видів професійної діяльності, професійних особливостей особистості, які уможливлюють задоволення потреб суспільства в досягненні необхідного суспільству значущого результату, продукту» [4, с. 107]. Природно, важливою стає проблема підготовки фахівця, чия особистість і ціннісно-змістова сфера визначають не лише власний результат праці, але й усього суспільства.

Дослідженню проблеми підготовки високопрофесійного фахівця присвячені праці педагогів, психологів, соціологів, у тому числі й зарубіжних: В. Андронова, В. Байденко, Л. Гофман, Е. Зеєра, Е. Климова, В. Краєвського, С. Смирнова, В. Шадрикова, Д. Мертенс, Е. Паскарелла, П. Трентіні та ін. Майже в усіх працях структурна характеристика підготовки фахівців, крім засвоєння системи професійних знань, умінь, навиків, доповнена когнітивними здібностями, формуванням моральних якостей особистості й форм професійної поведінки. Критиці піддається психотехнічний підхід до фахівця, коли майбутній працівник розглядається з точки зору операційно-технічної придатності до виконання тієї чи тієї діяльності. Фактично в усіх дослідженнях науковці розглядають причини професійного стресу. Підтверджується загальна думка про те, що професійна непридатність виникає за умови невідповідності вимог робочого середовища і професійних ресурсів фахівця.

Аналіз публікацій і власний досвід роботи підтверджують наявність суперечності між традиційним змістом освіти і вимогами, які висуває сьогодні суспільство особистості фахівця, здатного адаптуватися до нових соціально-економічних і міжкультурних форм професійної діяльності.

Мета статті полягає у з'ясуванні педагогічних умов підвищення рівня професійної підготовки студентів – майбутніх висококваліфікованих фахівців.

Підготовку якісного спеціаліста ми визначаємо з урахуванням таких основних напрямів розвитку людини як суб'єкта праці: 1) набуття молодою людиною пізнавальної зорієнтованості у світі професій; 2) формування професійної спрямованості; 3) засвоєння і вдосконалення суспільно відпрацьованих способів дій і використання знарядь, засобів діяльності та ін.

Аналіз останніх досліджень. Безперечно, поняття «фахівець», перш за все, передбачає набуття особистістю професійних знань, умінь, навиків у відповідній сфері діяльності. Тим не менше у визначення цього поняття дослідники вкладають різний зміст. І. Сигов уважає, що необхідно уявити образ фахівця й точно сформулювати в конкретній документації, яким він має бути для певного проміжку часу. На його думку, образ фахівця передовсім включає паспорт фахівця як опис об'єктивних вимог до нього [6, с. 8]. Дещо по-іншому розуміє поняття «фахівець» Ю. Лавриков: «Побудова передбачає встановлен-

© О. М. Тур, 2014

ня: а) функціональної сутності фахівця; б) широти його професійного профілю; в) професіографічних характеристик; г) експертних оцінок і прогнозів розвитку його діяльності на найближчу й віддалену перспективу; д) схеми навчальних дисциплін із урахуванням їх обсягу і співвідношення» [5, с. 19].

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи наведені вище поняття *фахівця*, зауважимо, що сам процес його підготовки, розроблення навчально-програмної документації становить такі етапи: 1) розроблення кваліфікованих вимог до фахівця; 2) розроблення модулів змісту навчання для спеціальності, спеціалізації; 3) розроблення змісту навчальних предметів, видів практики; 4) укладання і оформлення навчального плану; 5) розроблення й оформлення навчальних програм; 6) розроблення компонентів професійної діяльності фахівця зі спеціальності, спеціалізації. До цієї схеми необхідно ввести такі важливі етапи підготовки фахівця, як: аналіз, оцінка й оброблення інформації про якість освіти; визначення факту відповідності (чи невідповідності) компетенції фахівця сучасним вимогам; визначення чинників, які знижують комплексний рівень якості; коригування програми підготовки фахівців.

Вивчення низки праць із проблем професійної підготовки спеціалістів дозволяють стверджувати, що важливою складовою етапу становлення молодої людини як фахівця є період навчання у ВНЗ, де вона отримує необхідні знання і вміння, знайомиться зі старшими колегами, уточнює свої початкові уявлення про ту діяльність, якій вирішила присвятити себе, коли вступала до Вишу. Тому вважаємо, що важливим завданням університетської освіти, крім інформування (передавання знань і вмінь), є всебічне формування особистості фахівця, сприяння його самоідентифікації з професією.

Формування особистості студента як творчо активної та соціально зрілої людини в сучасних умовах отримує пріоритет перед навчанням, оскільки навчання й розвиток – це складові частини й важливий засіб формування особистості. А тому принцип *навчання, що виховує*, замінено на принцип *виховання, що навчає*, який передбачає, що основним показником результатів діяльності освітнього закладу є рівень моральної активності й соціальної зрілості студентів у житті й у майбутній професійній діяльності, характер і особливості їх мотиваційної сфери, динаміки розумового розвитку, розвиток індивідуальних здібностей і пізнавальних можливостей [3, с. 83].

Звичайно, для фахової підготовки однією з ключових позицій є необхідність розвитку здібностей майбутнього спеціаліста – «…індивідуально-психологічних особливостей людини, які обумовлюють можливість успіху в будь-якій діяльності, не зведених до конкретних знань, окремих навиків, звичок» [4, с. 129]. Поділ здібностей на загальні, необхідні для широкого кола занять, і спеціальні, необхідні для вузького кола видів діяльності, Є. Климов уточнює таким чином: «…до загальних здібностей віднесено: рівень розумових здібностей, вольові якості», а до спеціальних – «здібності використовувати мовлення як засіб впливу на людей, здатність одночасно бути уважним до багатьох об'єктів і здатність швидко і правильно розуміти внутрішній душевний стан іншої людини» [4, с. 132].

Особливо актуальний характер у проблемі підготовки фахівця набули узагальнені підходи до особистісно орієнтованої освіти. Багато нових ідей останніх наукових досліджень у цьому напрямі пов'язані з необхідністю реформування професійної освіти. Причиною цього стали зміни соціально-економічних умов у країні: швидкий розвиток науки і техніки, посилення інтеграційних процесів у суспільстві, приєднання до європейського освітнього простору, зростання вимог до рівня освіти випускників вітчизняних вишів, їх конкурентоздатність на світовому ринку праці тощо.

Особистісно орієнтований підхід в освіті передбачає, що принцип навчання базується на особистості студента, його мотивах, цілях, здібностях, активності. Взаємодія студентів і викладачів як суб'єктів процесу навчання принципово змінюється. Реалізація центрованого на студенті підходу здійснюється через зміст освіти, варіативність освітніх програм, технології навчання, які забезпечують: організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентом; формування активності студента, його готовності до навчання, розв'язання проблемних задач; створення умов для самооцінювання, саморегуляції і самоактуалізації особистості студента [2, с. 114 – 115].

На основі інтерпретації особистісно орієнтованої освіти Е. Зеєр формулює концептуальні положення особистісно орієнтованої професійної освіти таким чином: 1) особистісний і професійний розвиток студента є головною метою, що змінює місце суб'єкта учіння на всіх етапах професійного освітнього процесу. Це передбачає суб'єктивну активність студента, який сам створює учіння і самого себе, при цьому зникає межа між процесами навчання і виховання; 2) критеріями ефективної організації професійної освіти є параметри особистісного і професійного розвитку. Оцінка цих параметрів можлива в процесі моніторингу професійного становлення особистості; 3) як психолого-педагогічна одиниця професійної освіти розглядається навчально-професійна ситуація, яка моделює всі складові професійного освітнього процесу; 4) соціально-професійні особливості особистості педагога інтегруються у зміст і технології навчання, стають факторами професійного розвитку студентів, розроблення авторських навчальних дисциплін та індивідуального виду діяльності; 5) орієнтування на індивідуальну траєкторію розвитку особистості студента обумовлює зміни у співвідношенні нормативних вимог до результатів освіти, виражених у держстандартах освіти, і вимог до самовизначення, самоосвіти, самостійності і самоздійснен-

ня в навчально-професійних видах праці. Стандарт освіти не ціль, а засіб, який визначає напрям і межі використання змісту освіти як основи професійного розвитку особистості на різних ступенях навчання; 6) запорукою повноцінної організації професійного освітнього процесу стає співробітництво викладачів і студентів. Навчання надає унікальну можливість організації кооперативної діяльності викладачів і студентів. Принципово важливим є положення про те, що особистісно орієнтована освіта створює умови для повноцінного спільного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу [1, с. 281 – 282].

Розгляд особистості в її професійній діяльності зумовлює необхідність виокремити поняття *професійна компетенція,* під якою розуміють систему спеціальних знань, умінь і навиків, досвід виконання професійних дій, а також особисті якості, котрі визначають способи виконання професійних функцій. Джерелом професійної компетенції є навчання і професійний досвід. Це поняття інтерпретується дослідниками по-різному, однак як компоненти професійної компетенції однозначно виділяють спеціальну компетенцію і особистісну компетенцію, до якої належать такі професійно важливі якості, як: когнітивні здібності, увага, спостережливість, креативність, самостійність, відповідальність, надійність, здатність діяти в екстремальних ситуаціях, а також володіння прийомами професійного спілкування.

Питання прийняття компетенцій як основи для формування навчального плану освітнього закладу й визначення змісту навчальних програм становить серйозну проблему. Вона знаходиться в центрі уваги дослідників під час обговорення компетенцій, оскільки викликає необхідність обґрунтування переліку компетенцій, потрібних в освітньому процесі.

З огляду на соціально-економічну ситуацію і становлення системи освіти в сучасних умовах, дослідниками запропоновано такі загальні найбільш переважні компетенції: 1) які стосуються взаємин у багатокультурному суспільстві, розуміння відмінностей, поваги одне до одного; 2) політичні і соціальні: здатність брати на себе відповідальність, брати участь у колективному обговоренні й прийнятті рішень, регулювати конфліктні ситуації; 3) які стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням, володіння кількома мовами; 4) пов'язані з виникненням інформаційного суспільства, володінням новими інформаційними технологіями; 5) які забезпечують здатність навчатися протягом усього життя як основу безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистому та суспільному житті.

Компетенція не може бути визначена через суму знань, оскільки її вияв можливий тільки в конкретних ситуаціях. Володіти компетенцією означає вміти показати в конкретній ситуації і за наявних обставин отримані знання й досвід. «Є сенс говорити про компетенції тільки тоді, коли вони проявляються; непроявлена компетенція не є компетенцією, а прихованою можливістю, яку ще треба довести» [7, с. 33]. Часто можна зустріти людей, які володіють величезним багажем знань, але не можуть мобілізувати ці знання відповідним чином у потрібний момент.

Між знаннями і практичними діями існують складні відношення. Проблема полягає у тому, щоб визначити ті знання, які б забезпечили формування необхідних компетенцій.

Аналіз теоретичного обґрунтування особистісно орієнтованої освіти, концептуальних положень особистісно орієнтованої професійної освіти, поняття компетенції дозволяє розглядати професійно-комунікативну компетенцію як одну з ключових компетенцій фахівця.

Ключові компетенції становлять міжкультурні й міжгалузеві знання та вміння, загальну здатність фахівця до адаптації і продуктивної діяльності у різних професійних колективах.

Поняття ключових компетенцій не є новим: воно широко потрактоване в педагогіці, психології і професіографії. Симпозіум «Ключові компетенції для Європи»» (Берн, 1996 р.) надав їх перелік, які для професійної освіти інтерпретуються справді як ключові. До них належать такі компетенції: соціальна, комунікативна, когнітивна, соціально-інформаційна, спеціальна.

Ключова компетенція – це визначальна, до певної межі універсальна компетенція. Умови її реалізації не повинні бути надто обмежені чи надто специфічними. У плані підготовки легко зрозуміти, з якої причини надають перевагу розвитку компетенцій «широкого спектра», здатних проявлятися в найрізноманітніших ситуаціях і умовах. Саме з цієї точки зору професійна освіта широко використовує сьогодні поняття ключових компетенцій.

Теоретичні дослідження з проблем підготовки фахівців уможливили визначення інноваційних напрямів і тенденцій у професійній освіті.

1. Соціально-економічна ситуація в країні, академічна мобільність і тяжіння до єдиного освітнього простору викликали необхідність по-новому підійти до питань підготовки фахівців з позиції якості їхньої освіти.

2. Розширення професійної діяльності, вихід на міжнародний ринок праці актуалізував проблему формування міжкультурних, міжгалузевих знань, умінь, навиків, необхідних для професійної адаптації в різних соціально-економічних умовах і професійних колективах.

3. Компонентом нових освітніх концепцій стали ключові й освітні компетенції, які визначають компетентнісний підхід у професійній освіті і є системою педагогічних, психологічних, філософських і соціологічних знань у структурі професійної підготовки.

4. Реалізація компетентнісного підходу і формування ключових компетенцій фахівців потребує нового змісту професійної освіти, орієнтованої на розвиток особистості, можливість її самореалізації і самоорганізації.

5. Особистісно орієнтоване професійне навчання передбачає залучення нових технологій, педагогічних конструкцій, які забезпечать: орієнтацію на розвиток особистості, доцільність і відповідність змісту професійної освіти особливостям майбутньої професії; використання суб'єктивних уявлень і досвід студентів; інтерактивні дії суб'єктів освітнього процесу; чітко спланований очікуваний результат навчання; соціально-професійну адаптивність і захищеність фахівців.

Загальним результатом впровадження цих підходів має бути підвищення якості професійної підготовки фахівців.

Висновки. Отже, важливими умовами підвищення якості підготовки у вищій школі майбутніх висококваліфікованих спеціалістів є: дотримання принципу виховання, що навчає, концептуальних положень особистісно орієнтованої професійної освіти, а також компетентнісний підхід до професійної підготовки спеціалістів і формування комунікативної компетенції як однієї з ключових компетенцій їхньої фахової підготовки.

У контексті вивчення цієї проблеми подальших досліджень потребують такі аспекти, як: визначення обсягу складників ключових компетенцій, фактори формування комунікативних властивостей особистості, міжкультурна комунікація як складова професійної діяльності майбутнього фахівця та інші.

Література:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Москва – Воронеж, 2003. – 479 с.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону, 1997. – С. 114–115.

3. Касаткина Н. Э. Концептуальные основы функционирования университетского комплекса как регионального центра образования / Н. Э. Касаткина // Профессиональное общение. – Кемерово, 2002. – С. 83.

4. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М., 1988. – 197 с.

5. Лавриков Ю. А. О модели профессиональной подготовки экономиста / Ю. А. Лавриков. – Л., 1973. – 350 с.

6. Сигов И. И. Проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля / И. И. Сигов. – Л., 1974. – 289 с.

7. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30–34.

УДК 378. 147:800

Н. О. Федчишин

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті визначено особливості застосування гри при вивченні німецької мови; з'ясовано сутність гри як методу активізації навчально-пізнавальної діяльності; проаналізовано особливості використання гри у навчанні німецькій мові і її вплив на інтенсивність оволодіння студентами вміннями і навичками.

Ключові слова: *німецька мова, навчальна (дидактична) гра, навчально-пізнавальна діяльність, критерії навчальної гри, студенти.*

В статье определены особенности применения игры при изучении немецкого языка; выяснено сущность игры как метода активизации учебно-познавательной деятельности; проанализированы особенности использования игры в обучении немецкому языку и ее влияние на интенсивность овладение студентами умениями и навыками.

Ключевые слова: *немецкий язык, учебная (дидактическая) игра, учебно-познавательная деятельность, критерии учебной игры, студенты.*

The features of a game application in German language learning are outlined, and the essence of game as a method to activate teaching and cognitiveprocesses is reviewed in the given article. The peculiarities of using games in learning of German language and its influence on the intensity of mastering skills by students are analysed.

Key words: *the German language, training (didactic) game, teaching and cognitive activity, training games criteria, students.*

Актуальність проблеми. В умовах реформування системи освіти, коли найвищою цінністю суспільства проголошується людина, вища освіта покликана створити на основі засвоєння знань оптимальні умови для інтелектуального розвитку й самореалізації особистості. Визначальним завданням вишу повинна стати орієнтація саме на особистість студента. Пріоритетом сучасного ВНЗ є запровадження таких методів навчання, які розвивають уміння самостійно вчитися і критично мислити, здатність до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, вміння і навички, необхідні для професійної реалізації. Відтак постає необхідність активізації пізнавальної діяльності студентів за допомогою якісно нових засобів і форм роботи. Потрібно зацікавити студентів процесом навчання, а для цього викладач повинен використовувати у своїй роботі різні прийоми і методи, які здатні змістовно доповнити пасивне учіння.

Аналіз останніх досліджень. Проблема застосування гри при вивченні іноземної мови студентами є не новою і певною мірою аналізується у наукових дослідженнях психологів і педагогів. Велику увагу розробці цієї проблеми приділяли вітчизняні та зарубіжні вчені: О. Близнюк, М. Бондар, Н. Бориско, В. Буренко, Г. Буссе (G. Busse), Г. Вегнер-Шпогрінг (G. Wegner-Spöhring), А. Ветохов, Г. Гекгаузен (H. Heckhausen), Т. Гревцева, Б. Даублепску (B. Daublepsky), І. Зимня, К. Онищенко, Е. Пассов, А. Петровський, Л. Сажко, Т. Фічора, І. Харламов, В. Ягупов та ін.

Мета роботи полягає в аналізі теоретичного обгрунтування і практичного застосування гри у навчанні іноземної мови студентів-медиків. Мета дослідження конкретизується у таких завданнях: вивчити особливості застосування гри при вивченні німецької мови студентами; з'ясувати сутність гри як методу активізації навчально-пізнавальної діяльності; дослідити вплив гри на інтенсивність оволодіння студентами вміннями і навичками.

Виклад основного матеріалу. Проблема використання в дидактичному процесі методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів особливо актуальна на сучасному етапі становлення національної системи освіти і наповнює її новим змістом. Відомо, що ефективність навчання студентів суттєво знижується, коли застосовуються лише пасивні методи дидактичного впливу, відсутній діалог між викладачем і студентом. З метою формування особистості студента в навчальному процесі сучасна дидактика рекомендує урізноманітнювати традиційні методи навчання такими прийомами та способами, які сприяли б формуванню у студентів мотивації учіння, майбутньої професійної діяльності та змістовних життєвих настанов, високого рівня активності і зацікавленості в навчально-пізнавальній діяльності.

Використання методів активізації сприяє впровадженню в дидактичний процес технології особистісно-зорієнтованого навчання та забезпечує особистісну спрямованість кожного навчального заходу. Сучасна дидактика вимагає від суб'єктів учіння не лише зрозуміти, запам'ятати і відтворити знання, але й вміти ними оперувати, ефективно застосовувати в професійній діяльності і творчо розвивати. До-

© Н. О. Федчишин, 2014

сягненню цієї мети сприяють методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, які є сукупністю прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на студентів, що спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем [7, с. 262]. За В. В. Ягуповим, до методів активізації навчально-пізнавальної діяльності належать і навчальні (дидактичні) ігри. Дидактичні ігри поєднують елементи навчання з ігровою діяльністю. Вона має сталу структуру, яка відрізняє її від інших видів діяльності: це основні елементи, що надають їй форми навчання і гри одночасно. Такими елементами є: ігрові та навчальні завдання, ігровий задум, ігрові дії, правила, пізнавальний зміст, результат.

Кожна дидактична гра має правила, які підпорядковані ігровому задуму і змісту гри. Вони виконують функцію організації гри. Основою дидактичної гри є пізнавальний зміст, тобто зміст тих знань, умінь і навичок, які застосовуються для розв'язання ігрового завдання і таким чином закріплюються у практичній діяльності. Відтак дидактична гра має певний результат, що є фіналом гри і надає їй завершеності. Він виявляється насамперед у формі розв'язання поставленого грою завдання і дає студентам моральне і розумове задоволення. Результат гри студенти сприймають як певне своє досягнення: наприклад, студенти виконали доручення, ігрові завдання тощо. Для викладачок результатом гри є засвоєння студентами конкретних знань, вироблення певних умінь і навичок, а також встановлення між ними дружніх взаємин. Цінність дидактичної гри полягає в тому, що викладач не лише визначає її зміст і хід, а й передбачає результат [6, с. 39].

Гра дозволяє надавати комунікативної цінності будь-якій мовній одиниці. Вона сприяє орієнтації студентів у новому мовному матеріалі, а також у процесі мовленнєвої взаємодії. Подання серйозних навчальних завдань у доступній, розважальній формі зумовлює мимовільний характер засвоєння мовного матеріалу і стереотипів мовленнєвої поведінки у типових ситуаціях іншомовного спілкування. Окрім того, застосування ігрових вправ звільняє заняття від зайвого академізму. Ігра стимулює комунікативну спрямованість навчального процесу, активізує діяльність студентів, створює сприятливий мікроклімат у групі [1, с. 39]. Суттєвий ефект дає систематичне використання навчальних ігор у навчальному процесі. Практичний досвід багатьох викладачів іноземної мови переконує в тому, що навіть епізодичне використання ігор дозволяє ефективно вирішувати навчальні завдання.

Граматичні, лексичні та фонетичні ігри спрямовані на формування відповідно граматичних, лексичних та фонетичних навичок іншомовного спілкування, засвоєння та систематизацію іншомовних знань. Для утворення автоматизованих, сталих та гнучких мовленнєвих навичок потрібні умови, максимально наближені до реальних, тому навчальний процес слід організовувати так, щоб були забезпечені вмотивованість мовленнєвих дій, ситуативність, максимальна повторюваність однотипних мовленнєвих дій, паралельне засвоєння форми та функції мовного явища (при домінуючій ролі функції), наявність лише однієї мовної трудності, можливість запобігти помилкам (за допомогою зразка) тощо. Навчальні ігри цієї групи забезпечують дотримання всіх цих умов. Ігрова діяльність за своєю природою – ситуативна і вмотивована [3, с. 28].

Доцільним буде розглянути навчальні ігри, дотримуючись наведеної вище класифікації, тобто розділивши їх на дві великі групи: ігри для формування граматичних, лексичних та фонетичних навичок; ігри для розвитку навичок говоріння, аудіювання, читання і письма.

За основу цієї класифікації взято критерій призначення навчальної гри. Його можна вважати найважливішим для вчителя іноземної мови [2, с. 28]. Отож, граматичні ігри допомагають студентам засвоїти граматичні категорії, синтаксичні конструкції, частини мови, узгодження та керування при побудові речень тощо. Оскільки граматичний матеріал, що вивчається у вузі, є до певної міри складним, то саме ігрові елементи при вивченні цих тем є досить доцільними.

Ведучий промовляє про себе алфавіт. Хтось із групи каже «Stop!», і ведучий називає вголос букву, на якій він спинився. Учні повинні швидко заповнити таблицю: спочатку вписати саму букву, потім дієслово, іменник та прикметник, які починаються з цієї букви, наприклад: B – bringen – Bauch – bitter; F – fallen – Finger– feucht. Той, хто зробить це першим, знову каже «Stop!», і всі припиняють роботу. Слова зачитуються вголос, і підраховується результат: за кожне оригінальне слово гравці отримують два бали, за слово, що повторюється – 1 бал. Наприкінці підраховується загальна сума очок і визначається переможець.

Гра «Zauberfragen der Frau Grammatik» може використовуватись при повторенні багатьох граматичних явищ. Головне у ній – запитання, які ставляться таким чином, щоб відповіді демонстрували певне правило. Так, коли студенти вивчають прийменники, що керують давальним і знахідним відмінками, їх можна поділити на дві команди і на дошці написати запитання для кожної з них, наприклад:

I команда	II команда
Was liegt auf dem Tisch? Was hängt an der Tafel? Was steht in der Ecke?	Was legst du auf den Tisch? Was hängst du an die Tafel? Was stellst du in die Ecke?

Гравці кожної команди по черзі записують на дошці відповідь. Слід зазначити, що для того, щоб дати правильну відповідь, гравці повинні розпізнати, в якому випадку прийменник керує давальним відмінком, а в якому – знахідним. За кожну правильну відповідь команда отримує три очки.

Лексичні ігри допомагають засвоювати нові слова, використовувати їх у мовленні, а також перевіряти себе на знання лексичних одиниць, на знання іноземної мови. У цьому гра також має великі можливості, оскільки вивчення і закріплення нових слів порівняно легко можна подати в ігровій формі, а лексичний запас будь-якої мови практично необмежений.

Велику цікавість викликає розгадування звичного кросворду за заздалегідь підготовленою темою. Збагатившись новою лексикою, закріпивши її студенти, отримують завдання скласти кросворд-загадку. Розділившись на команди, студенти ставлять один одному питання, у яких предмет, зашифрований у кросворді, описаний кількома словами; при цьому можна вказати кількість букв у задуманому слові. Наприклад, до теми «Verdauungssystem» можна запропонувати питання:

Welche Drüsen gehören zum Magen-Darm-Kanal? 5 und 18 Buchstaben (Leber, Bauchspeicheldrüse);

Welche Stoffe besorgen die chemische Aufspaltung? 8 Buchstaben (Fermente);

Welche Flüssigkeit stellt die Galle dar? 9 Buchstaben (schleimige);

Welche Vorgänge charakterisieren die Arbeit des Verdauungssystems? 2 Aspekte (mechanische, chemische).

Розгадування кросвордів сприяє не лише збагаченню лексики, але й закріпленню навичок грамотного письма.

Фонетичні ігри мають на меті формування навичок фонетичного слуху, встановлення звуко-буквених відповідностей, розрізнення і сприймання слів на слух. Можна запропонувати гру «Wer liest am richtigsten?». На дошці записується невеличкий вірш або скоромовка. Викладач пояснює значення слів, речень, звертає увагу на деякі труднощі при вимові окремих звуків; текст кілька разів прочитується. Після цього даються 2-3 хвилини для вивчення запропонованого тексту напам'ять. Згодом текст витирається, і студенти відображають його напам'ять.

Велику роль у вивченні іноземної мови відіграє формування навичок зв'язного мовлення. Цьому сприяють ігри, котрі розвивають навички говоріння, письма, аудіювання та читання. Такі ігри становлять другу групу. Від вище наведених вони відрізняються більшим ступенем самостійності, оскільки передбачають творчий підхід до розв'язання поставлених завдань. Вони сприяють розвитку мислення, уяви, пам'яті, їх творчих здібностей.

В основі ігор на розвиток писемного мовлення лежить написання невеликих творів, які ідентичні за своєю методичною сутністю. Оскільки ці ігри потребують багато часу на виконання, їх доцільно використовувати як домашні завдання. Ігри цієї групи застосовуються переважно наприкінці вивчення теми.

Гра «Beschreibe alles ausführlich» вимагає якнайбільшого використання різноманітних лексичних одиниць для того, щоб детально описати певне явище, предмет, процес тощо. Пропонуємо одне завдання на всіх, яке супроводжується приблизно таким коментарем: «Unterwegs sieht der Arzt den liegenden Menschen. Wie sind seine ersten Schritte und auf welche Weise versucht er dem Kranken zu helfen. Beschreiben Sie das». Після цього перед студентами ставиться завдання: наприклад, описати симптоми цукрового діабету. Можна описувати також перебіг хвороби, поради провізора щодо приймання ліків, хід лікування зуба тощо.

Інша цікава гра – «Rekonstruieren Sie den Text» – передбачає відновлення цілісного тексту за його уривками. Кожна команда отримує уривки листів чи документів: це можуть бути окремі слова, одне слово, частини речення. Враховується цікавий зміст та правильність його написання чи наближення до оригіналу. Звичайно, для цього потрібно мати і сам оригінал, з яким можна порівняти написані студентами тексти.

Ігри для розвитку навичок говоріння становлять наступну підгрупу. Вони мають суттєві можливості для формування усного мовлення студентів. Варто зазначити, що ці ігри при правильному їх проведенні здатні зацікавити студентів; вони легко вписуються у хід заняття і є ефективними при подоланні психологічних бар'єрів: страху перед помилками, несміливості, тощо.

Ще одна підгрупа навчальних ігор – для розвитку навичок аудіювання. Сприйняття іншомовного мовлення на слух здебільшого пов'язане з говорінням або письмом, яке, своєю чергою, часто виступає реакцією на сприйняте. Тому аудіювання належить до надзвичайно важливих видів мовленнєвої діяльності: не оволодівши його навичками, неможливо вести повноцінний діалог, сприймати інформацію по радіо чи телебаченню тощо. Разом з тим значна частина викладачів іноземної мови вважають аудію-

вання одним із найскладніших видів іншомовної мовленнєвої діяльності, що підтверджує доцільність застосування вправ ігрового характеру при формуванні його навичок. Слід зазначити, що такі вправи потребують використання технічних засобів навчання (комп'ютер, інтерактивна дошка), ретельного продумування структури, методики проведення, підбору фонограм чи текстів для читання.

У грі «Wo spielt die Handlung?» студенти повинні визначити, де відбувається дія діалогу, який вони прослуховують. Діалоги доцільно «прив'язувати» до теми, що вивчається. У центрі діалогів слід залишити одну проблему, але варіювати обставини, наприклад: «Medizinische Ausbildung in der Ukraine und in Deutschland», «Ambulantbehandlung», «In der Poliklinik», «Heilpflanzen», «Zelle als Haupteinheit des menschlichen Organismus» тощо. Діалогів можна запропонувати декілька: у такому випадку студенти повинні під час кожного прослуховування записувати відгадки. Потім відповіді порівнюються та обґрунтовуються.

Можна запропонувати студентам визначити неправильні твердження щодо прослуханого тексту. У грі «Was stimmt nicht?» студенти отримують картки з реченнями за змістом тексту, частина з яких містить неправильну інформацію. Завдання – за обмежений час знайти всі речення з фальшивими твердженнями. Замість вибору правильних відповідей студентам подається тест.

Гра «Was sagt der andere?» передбачає реконструкцію діалогу за репліками лише одного співрозмовника. Викладач готує фонограму діалогу (наприклад, телефонної розмови) з пропущеними репліками одного з його учасників. Студенти слухають цей діалог два-три рази, після чого відновлюють його. Можна запропонувати студентам текст, в якому заздалегідь переплутані місцями речення; студентам необхідно розставити їх, дотримуючись логічного викладу думок.

Важливо пояснити те, що гра не повинна перетворитися на просту популяризацію предмета, на розвагу, і не повинна у жодному разі підмінити навчальний процес. У студентів не має бути ілюзії легкості навчання, що може призвести до поверховості і несистематичності набутих знань. Навпаки: гра, стимулюючи студентів, повинна орієнтувати їх на самостійне здобуття знань і навичок, оскільки вона виступає лише допоміжним засобом навчання і, звичайно, не замінить свідомої праці над матеріалом.

Висновки. Навчальна гра має сталу структуру із основних елементів, що надають їй форми навчання і гри одночасно, до яких належать ігрові та навчальні завдання, ігровий задум, ігрові дії, правила, пізнавальний зміст і результат. Відсутність основних із цих елементів руйнує гру. Важливу роль навчальна гра виконує на заняттях іноземної мови і робить процес вивчення іноземної мови цікавим, інтенсивним та результативним. Ігрові вправи забезпечують мимовільний характер засвоєння мовного матеріалу, усувають психологічні бар'єри тощо.

Література:

1. Близнюк О. І. Ігри в навчанні іноземних мов / О. І. Близнюк, Л. С Панова. – К. : Освіта, 1997. – 64 с.

2. Бориско Н. Ф. Ігрові вправи для вивчення німецької мови / Н. Ф. Бориско, Н. О. Красовська // Іноземні мови. – К. : Ленвіт, 1996. – № 4. – С. 26-29.

3. Буренко В. М. Антологія комунікативних вправ / В. М. Буренко – Харків : Основа, Вип. 8. – 2003. – 80 с.

4. Ветохов А. М. Условия успешного обучения иностранному языку / А. М. Ветохов // Іноземні мови. – К. : Ленвіт, 2000. – № 4. – С. 8-10.

Онищенко К. І. Ігровий компонент у навчанні техніки читання англійської мови / К. І. Онищенко // Іноземні мови. – К. : Ленвіт, 1995. – № 1. – С. 15-16.

Пассов Е. Й. Коммуникативниый метод обучения иноязычному говорению / Е. Й. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 159.955

М. Б. Цип'ящук

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЗА КРИТЕРІЄМ ЇХ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У цій статті описано результати дослідження практичного мислення дорослих серед студентів-правників та практикуючих юристів. Окрему групу респондентів склали діючі консультанти юридичної клініки та її випускники. Проведено зріз загальних показників рівня практичного мислення респондентів, порівняльний аналіз даних за підгрупами «клініцисти» – «не клініцисти», а також виявлено ступінь кореляції за шкалами «навчальна успішність» – «норматив практичного мислення дорослих».

***Ключові слова:** практичне мислення дорослих, юридична клініка, клініцист, не клініцист, навчальна успішність.*

В этой статье описаны результаты исследования практического мышления взрослых среди студентов-правоведов и практикующих юристов. Отдельную группу респондентов составили действующие консультанты юридической клиники и ее выпускники. Произведен срез общих показателей уровня практического мышления респондентов, сравнительный анализ данных по подгруппам «клиницисты» – «не клиницисты», а также выявлена степень корреляции по шкалам «учебная успеваемость» – «норматив практического мышления взрослых».

***Ключевые слова**: практическое мышление взрослых, юридическая клиника, клиницист, не клиницист, учебная успеваемость.*

This article exposes the results of the study of adults' practical thinking among law students and practicing lawyers. There was also included a specific group of respondents of active legal clinic consultants and its graduates. The research produces some common indicators of practical thinking level of the respondents, provides the comparative data analysis by subgroups «clinicians» – «non-clinicians,» as well as the degree of correlation found in the scales «academic performance» – «adults' practical thinking ratio».

***Keywords:** practical thinking of adults, legal clinic, clinician, non-clinician, academic performance.*

У попередніх своїх публікаціях ми здійснювали теоретичний аналіз професійного мислення юриста та пов'язаних із ним понять «інтелект», «мудрість»; характеризували види та властивості мислення; досліджували поняття апперцепції і, окремо, професійного досвіду юриста, а також вивчали наукові праці, спрямовані на висвітлення питань когнітивного стилю полезалежність/поленезалежність. Це дослідження містить інтерпретацію емпіричних даних, отриманих у результаті вивчення особливостей практичного мислення майбутніх юристів, зокрема і тих, які під час навчання вже залучаються до безпосередньої практичної діяльності.

Актуальність дослідження: Збалансування теоретичного та прикладного компонентів професійної освіти потребує детального та глибокого дослідження психолгічних параметрів пізнавальної діяльності майбутніх професіоналів. В умовах сьогодення особливо гостро постає проблема розриву між обсягом та характером теоретичних знань, які здобувають студенти-правники під час навчання, та змістом безпосередньої юридичної практики. Оскільки практична діяльність неодмінно супроводжується мислительними процесами, необхідно простежити особливості їх формування та розвитку, виявити ступінь взаємозалежності теоретичного та практичного мислення.

Актуальність дослідження зумовила його мету та завдання.

Метою цієї наукової статті є аналіз результатів досліджень рівня розвитку практичного мислення майбутніх юристів та зв'язку параметрів практичного мислення студентів з їх навчальною успішністю.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**:

– Виявити загальний рівень розвитку практичного мислення серед респондентів.

– Здійснити порівняльний аналіз рівня розвитку практичного мислення різних підгруп опитаних.

– Простежити зв'язок між показниками навчальної успішності студентів та їхньою здатністю до практичного мислення.

Дослідження рівня практичного мислення студентів правників здійснювалося за допомогою комплексного тесту «Практичне мислення дорослих» [1].

Тест «Практичне мислення дорослих» складається із 4 субтестів, кожен із яких може інтерпретуватися як у комплексі з іншими, так і самостійно. Зокрема, субтест 1 виявляє загальну обізнаність практичного характеру. Субтести 2, 3 та 4 спрямовані відповідно на виявлення соціального інтелекту, вміння відтворювати логічне ціле із фрагментів та діагностику вміння детально аналізувати ситуацію, виявляти її ключові моменти [*ibid*., с. 18-20, 35]. Як бачимо, кожен із цих субтестів, а особливо – 2-4,

© М. Б. Цип'ящук, 2014

дають змогу проаналізувати ті особливості психіки та мислення людини, які відіграють важливе значення в юридичній професійній діяльності [2, с. 9-11]. Характеризувати дані тесту на практичне мислення дорослих можна за якісними та кількісними показниками.

Вибірку дослідження становили близько 200 респондентів, серед яких були студенти 1-5 курсів Інституту права ім. Іоникія Малиновського НаУОА, а також випускники-юристи зі стажем роботи від 2 до 10 років у різних галузях права, крім правоохоронних та судових органів. Окрему групу опитаних становили діючі консультанти юридичної клініки «Pro bono» Національного університету «Острозька академія», а також її випускники[1] з числа студентів та практикуючих юристів (далі – *клініцісти*).

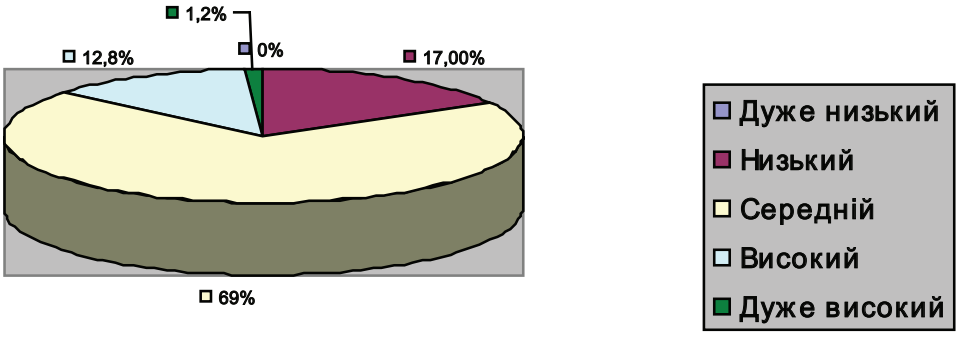
Крім того, вибірка формувалася таким чином, що тестування проходили студенти із найнижчими, середніми та найвищими показниками успішності. Це дало змогу зрозуміти, чи пов'язані між собою показники успішності вивчення теоретичних дисциплін та загальна здатність мислити практично.

Відомо, що добре розвинене практичне мислення є «лише однією, *(а не єдиною)* передумовою успішності виконання професійної практинчої діяльності» [1, с. 35]. Відповідно, такий показник не повинен розцінюватися як гарантія високої професійності юриста. Для того, щоб прогнозувати професіоналізм майбутнього юриста, необхідно враховувати комплекс елементів його особистості: професійну Я-концепцію, особливості функціонування решти пізнавальних процесів, вольові особливості тощо. Також потрібно зважати на умови соціального та професійного середовища, рівень та спосіб освіти, професійний досвід, зокрема – спеціальні навички та знання, якими володіє майбутній юрист.

Результати Тесту «Практичне мислення дорослих»

Кількісна обробка (вибірка – 171 особа)

1. Загальні показники всіх респондентів.



Діаграма 1. Загальний рівень ПМД

Зважаючи на зазначене, 76% опитаних володіють середнім рівнем розвитку практичного мислення. 11,1% респондентів проявили здатність до високого рівня ПМ; 17,5% – мають низький рівень ПМ і лише 1,2% усіх респондентів володіють дуже високим рівнем практичного мислення. Жоден із опитаних не виявив дуже низького рівня ПМ. Зауважимо, що найнижчим показником є 12,5%, що є наближеним до дуже низького рівня ПМ (0-10%); найвищим показником є результат 97%, які продемонстрували студенти 4-го куру.

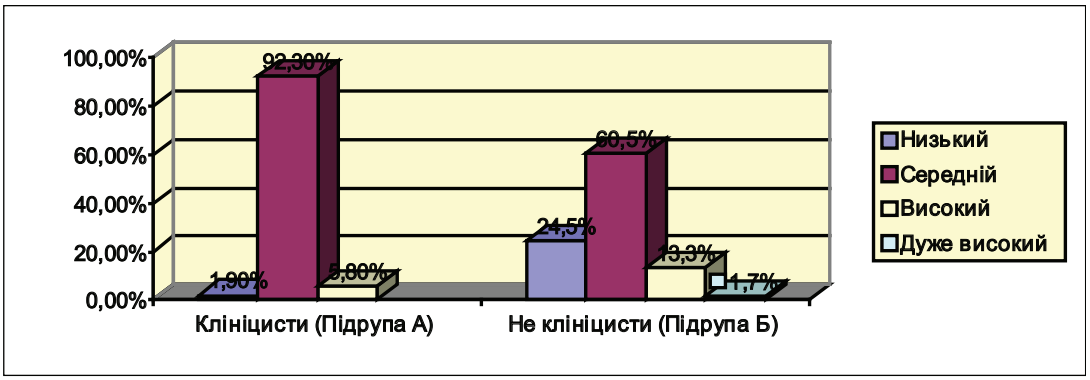
Співвідношення опитаних: за показником приналежності до роботи в ЮК становить приблизно від 30 до 70%, де 30% – входять до категорії «клініцисти» і 70% – студенти-правники та випускники Інституту права ім. І. Малиновського, які не працювали на базі ЮК.

2. Клініцисти – не клініцисти.

Співвідношення рівня володіння здатністю мислити практично у респондентів-клініцистів – Підгрупа А – та тих, хто не був залучений до юридичної клінічної діяльності (умовно назвемо їх «не клініцисти») – Підгрупа Б[2] – відображено на наступній діаграмі:

[1] Модель ЮК «Pro Bono» НаУОА передбачає навчання студентів-консультантів на базі ЮК протягом 2-4 курсів. Таким чином, студенти 5-го курсу є випускниками юридичної клініки.

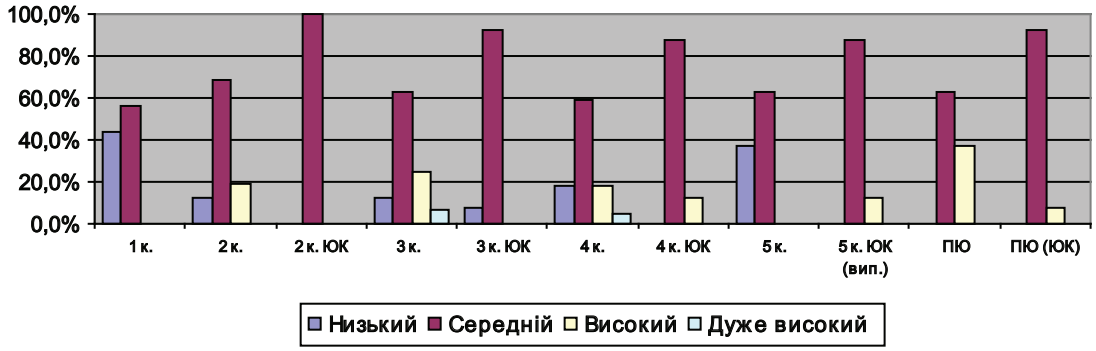
[2] Оскільки загальні показники вибірки не містять даних про дуже низький рівень ПМД, надалі зазначатимемо результати по чотирьох виявлених рівнях – *дуже високому, високому, середньому та низькому.*



Діаграма 2. Рівень ПМД для клініцистів – не клініцистів

Враховуючи відсоткове співвідношення підгруп (30/70%), отримані дані не є надто контрастними. Разом з тим у підгрупі А простежується більш рівномірний рівень розвитку ПМД на позначці «середній», в той час підгрупі Б притаманний значно вищий показник низького рівня ПМД. Можливі причини такого співвідношення проаналізуємо нижче, після подання отриманих даних за окремими роками навчання та підгрупами респондентів.

3. Результати за окремими підгрупами опитуваних (курс навчання, випускник).



Діаграма 3.

Умовні позначенні по осі абсцис:

• Літера ‘к.’ є скороченням від слова «курс».

• ПІО – практикуючі юристи, тобто юристи, які вже пройшли професійну підготовку.

• ЮК – юридична клініка.

• 5 к. ЮК (вип.) – означає, що ця категорія студентів-консультантів вже завершила навчання на базі ЮК.

Вісь координат є шкалою розвитку ПМД для кожної підгрупи з розрахунку, що кожна з підгруп становить 100%.

Також для зручності подаємо дані опитування у формі таблиці (табл. № 1).

Таблиця № 1

категорія / рівень	1 к.	2 к.	2 к. ЮК	3 к.	3 к. ЮК	4 к.	4 к. ЮК	5 к.	5 к. ЮК (вип.)	ПІО	ПІО (ЮК)
Низький	44%	12,5%	-	12,5%	7,7%	18,2%	-	37,5%	-	-	-
Середній	56%	68,8%	100%	62,5%	92,3%	59,1%	87,5%	62,5%	87,5%	62,5%	92,3%
Високий	-	18,8%	-	25,0%	-	18,2%	12,5%	-	12,5%	37,5%	7,7%
Дуже високий	-		-	6,3%	-	4,5%	-	-	-	-	-

Показники проведеного порівняння дають змогу констатувати такі результати:

1. Клініцісти не демонструють вищий рівень розвитку ПМД порівняно із не клініцистами.

2. Майже сто відсотків клініцистів володіють середнім або високим рівнем ПМД. Такі ж результати простежуються серед практикуючих юристів. Це означає, що мінімальний рівень розвитку ПМД у респондентів, які тривалий або відносно тривалий час були залучені до безпосередньої практичної діяльності, вищий, ніж мінімальний рівень розвитку ПМД у студентів-правників, які навчаються за звичайною програмою професійної підготовки.

3. Найбільший відсоток респондентів із низьким рівнем ПМД знаходиться серед студентів-не клініцистів першого та п'ятого курсів.

4. Найбільш диференційованими в межах групи за відповідними шкалами є показники респондентів третього та четвертого курсів. Ймовірно такі дані пов'язані із особливостями навчального плану студентів-правників НУОА. Саме на ці два роки припадає найбільша кількість юридичних галузевих та міжгалузевих дисциплін, у рамках яких студенти розглядають або моделюють багато практичних ситуацій. Крім того, студенти 3-го та 4-го курсів є активними учасниками студентських професійних об'єднань (наприклад: ELSA – European Law Students' Association, АПУ – Асоціація правників України тощо) та різноманітних змагань з права (moot courts – Ph. Jessup Competition, Змагання ім. Корецького, Змагання з торгового права та ін.). Як вже зазначалося в попередніх публікаціях, професійне мислення формується в процесі практичної діяльності [2, с. 7-8].

Як видно з діаграми 3, на 5-му році навчання різко збільшується відсоток студентів, які демонструють низький рівень ПМД. Фактично показники студентів першого та п'ятого курсів мало відрізняються. Водночас це не свідчить про те, що передумови та причини формування таких показників в обох підгруп є ідентичними, хоча подекуди схожими.

Нерозвиненість ПМД у студентів першого курсу можна пояснити перш за все тим, що ця категорія опитуваних ще не досягла віку психологічної зрілості, а тому не володіє достатнім ресурсом знань та навичок, які формують здатність мислити практично. Власне ця підгрупа була відібрана навмисне з метою перевірки критерію «дорослості». Як свідчать дані емпіричного дослідження, мислення студентів першого та другого років навчання значно відрізняються. Це, насамперед, пов'язано із різкою зміною обстановки (середовища «школа-університет») та порівняно тривалим (протягом одного року) адаптивним процесом; освоєнням базових юридичних дисциплін, серед яких «Теорія держави і права», (дає уявлення про основні інститути та галузі права, їх структуру в системі права); «Юридична деонтологія» (ознайомлює студента із морально-етичними засадами юридичної професії, її принципами, ставить питання дилемного характеру на межі власних інтересів та інтересів клієнта і суспільства в цілому) тощо. Попри відмінності навчальних планів у різних університетах, які здійснюють підготовку юристів, у цілому перший рік навчання спрямований на формування у свідомості майбутнього юриста розуміння його практичної діяльності й особистісного ставлення до обраної професії.

Етап завершення професійного навчання характеризується появою нових, незвичних для студента об'єктів мислительної діяльності: загострення необхідності професійної самоідентифікації, пошук відповідної роботи, нерідко – створення сім'ї тощо. Відповідно, простежується різке зниження студентської громадської активності та участі в змаганнях. П'ятий рік навчання є перехідним, а отже, передбачає певний ступінь стресовості, емоційно-психологічного навантаження та розосередження уваги особи. Як і на першому році навчання, студентам 5-го курсу доводиться адаптуватися в умовах перемін, які, однак, мають швидше інтеріоризований характер, оскільки більшою мірою протікають у свідомості студента, а не в середовищі його перебування. Такий період психологічної нестабільності зумовлює певні «коливання» показників розвитку ПМД у цієї підгрупи респондентів.

Рівномірність розвитку ПМД серед клініцистів можна пояснити тим, що, з одного боку, за результатами відбору до ЮК апріорі потрапляють переважно студенти, які вже на другому курсі володіють більш розвиненими професійно-важливими якостями юриста[3]; з іншого боку, ця категорія студентів має змогу формувати власний досвід не стільки на основі уявних змодельованих ситуацій, скільки в результаті роботи з «живим клієнтом», розв'язання справжніх юридичних ситуацій, здійснення реальних юридичних дій. Саме ця «реалістичність» сприяє більш довготривалому та стійкому закріпленню набутих знань саме в рамках професійного досвіду, що, своєю чергою, зумовлює хід думок та структуру мислення в цілому.

4. Кореляція між навчальною успішністю респондентів та їхнім рівнем ПМД.

За результатами порівняння навчальної успішності студентів та рівня розвитку їхнього ПМ*, ніякої сталої закономірності між показником обох параметрів виявлено не було.* Показники за шкалами ПМД розподілилися відносно пропорційно серед представників різних підгруп за критерієм навчальної успішності студентів. Причини відсутності такої залежності можуть бути досить різними: від не-

[3] Процедура відбору до ЮК «Pro bono» НУОА передбачає етап проходження психологічних тестів на виявлення рівня комунікативних, презентаційних навичок особи; адаптаційної здатності; рівня емоційної стійкості та деяких інших професійно-важливих якостей юриста. Пріоритет проходження наступних етапів відбору надається кандидатам із вищими показниками за результатами тестувань.

узгодженості контенту навчального матеріалу та змісту практичної діяльності до характеру та релевантності оцінювання знань студента.

На основі отриманих результатів доходимо таких **висновків**:

Залучення студентів-правників до практичної діяльності під час навчання сприяє більш планомірному та стабільному розвитку практичного мислення.

У період професійного навчання формування практичного мислення значною мірою залежить як від характеру діяльності та середовища перебування суб'єкта, так і від сталості й інтенсивності фокусування його зусиль у практичному професійному полі.

Рівень навчальної успішності майбутнього юриста істотно не впливає на розвиток здатності до практичного мислення.

У найближчих наших дослідженнях ми зосередимо увагу на аналізі особливостей окремих аспектів практичного мислення майбутніх юристів та простежимо взаємозв'язок рівня розвитку ПМД і характеру особистісного сприйняття на рівні зовнішньої апперцепції.

Література:

1. Акимова М. А. Психологическая диагностика / М. А. Акимова, В. Т. Козлова, Н. А. Ференс // Научно-методический и практический журнал. Спецальный выпуск: Тест «Практическое мышление взрослых» – М. : Москва-Обнинск, Социальные науки, 2008. – № 2. – 133 с.

2. Професійне мислення юристів: теоретичні основи дослідження / М. Б. Цип'ящук // Часопис Національного університету «Острозька академія». Серія «Право». – 2011. – № 2 (4) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lj.oa.edu.ua/articles/2011/n2/11tmbtod.pdf.

УДК 378. 1:005:94 (477) «1921/1991»

Н. Г. Шарата

ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В РАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД

Статтю присвячено аналізу загальних засад управління вищою освітою у радянський період. Виокремлено недоліки у підготовці фахівців вищих навчальних закладів досліджуваного періоду.

Ключові слова: *засади управління, вища освіта, університет, радянський період, керівництво.*

Статья посвящена анализу общих принципов управления высшим образованием в советский период. Выделены недостатки в подготовке специалистов высших учебных заведений исследуемого периода.

Ключевые слова: *принципы управления, высшее образование, университет, советский период, руководство.*

The article is devoted the analysis of general principles of management of higher education in soviet period. Its drawbacks in preparation of specialists of higher educational establishments of the given period are highlighted..

Keywords*: management principles, higher education, university, soviet period, guidance.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодні в Україні формується нове бачення вищої освіти, підвалинами якої виступає університетська система освіти. Сучасні моделі університетської освіти в Україні здатні забезпечити її сталий розвиток лише за умови поєднання ретроспективного погляду на університет як соціальний інститут, що ґрунтується на збереженні національної самоідентичності в оптимальному поєднанні з інтерпретацією у світовий освітній простір.

Сучасне інформативне суспільство дуже швидко змінюється, а з ним змінюються і його складові, зокрема вища освіта. Цей процес охоплює не лише інноваційно-педагогічну і змістовну навчально-виховну діяльність, але й систему управління вищою освітою. Разом з тим, щоб краще збагнути та проаналізувати сутність управління інноваційно-педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах, необхідно звернутися до витоків вищої освіти. Завдяки історико-аналітичній характеристиці організаційно-управлінської структури вищої освіти в ретроспективному огляді виділити і проаналізувати основні засади управління вищими навчальними закладами (ВНЗ). Простежити відповідність тої чи іншої інноваційно-педагогічної діяльності вимогам і потребам певної доби.

З огляду на це актуальним є вивчення в еволюційному контексті теоретико-організаційних засад діяльності вищих навальних закладів, зокрема загальних засад управління вищою освітою в 20-30-ті роки ХХ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття. Тема управління вищою освітою в радянській період спеціально не досліджувалася, проте окремі її аспекти знайшли висвітлення у дослідженнях як радянської доби, так і сьогодення. Значну частину джерел з історії становлення і розвитку вищої освіти в Радянському Союзі можна знайти в спеціальних збірниках, присвячених зазначеній тематиці. У 1957 р. побачила світ збірка «Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции» [1], а також дослідження Ю. Салтанова «Университетское образование в СССР» [2]. Незважаючи на ідеологічну заангажованість, ці книги містять матеріал, що дозволяє проаналізувати загальні засади управління освітою в 20-50-ті роки ХХ ст.

Наступного десятиліття вийшли з друку декілька монографій, присвячених 50-річчю утвердження радянської системи вищої освіти. Це праці Ю. Салтанова [2] та В. Елютіна [3]. Хоча дослідження репрезентували радянську освіту як найкращу в світі, вони в той же час наголошували на необхідності надання державної уваги розвиткові гуманітарної освіти.

Тема досліджувалася і в останнє десятиліття. Це і навчальний посібник «Вища освіта в Україні» за редакцією В. Кременя [4], і окремі статті дослідників [7; 8], і сайти, присвячені історії становлення органів управління освітою [10].

Отже, джерелознавча та історіографічна база дають нам можливість проаналізувати окремі аспекти становлення і розвитку загальних засад управління вищою освітою в радянській період і визначити основні засади сучасної української університетської освіти.

Мета статті – виокремити загальні засади управління вищою освітою в радянській період.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після Жовтневої революції 1917 р. мета і завдання вищої освіти докорінно змінилися, оскільки система освіти була перебудована згідно з декретом (від 2 вересня

© Н. Г. Шарата, 2014

1921 р.), підписаним В. І. Леніним. Відповідно до декрету затверджувалося нове Положення про вищий навчальний заклад РСФСР [1, с. 23].

Загибель та еміграція наукових кадрів вищої школи призвели до значного зниження якісних показників системи вищої освіти. Проте кількісні показники порівняно з показниками 1914 р. вже в 1927 р. значно зросли (з 105 вищих навчальних закладів у царській Росії до 129 – в СРСР) [3]. Разом з тим країна знаходилася на 18 місці в Європі в галузі вищої освіти [5], її якість страждала від надмірної ідеологізації і низького рівня підготовки абітурієнтів. Соціальну політику було спрямовано на надання переваг при вступі у вищі навчальні заклади вихідцям з робітників, селян [2]. Організаційно ця політика знайшла втілення у створенні системи «робітничих факультетів», випускники яких після скороченої підготовки приймалися у ВНЗ практично без іспитів. У 20-30 рр. XX ст. технічні і соціально-економічні ВНЗ на 80-90% комплектувалися випускниками робітничих факультетів [4, с. 54].

Радянська влада одразу ліквідувала або значно обмежила академічні свободи у ВНЗ. Замість автономії ВНЗ було включено в систему жорстокого централізованого управління і планування аналогічну тій, що існувала в народному господарстві. Керівництво діяльністю вищої школи здійснювалося системою партійних органів, що діяли безпосередньо в системі освіти або через державні структури та громадські організації.

Однозначно приймалися і частково реалізовувалися рішення позитивного характеру. На Пленумі ЦК ВКП (б) 1928 р. було розглянуто питання «Про покращення підготовки нових спеціалістів» і прийнято постанову, спрямовану на зміцнення зв'язків навчальної роботи ВНЗ із виробництвом, збільшення фінансування технічної освіти, покращення матеріального становища студентів [6, с. 172].

Проте ці заходи не були ефективними через хвилі репресій, спрямованих проти кадрів вищої школи. Репресії супроводжувалися посиленням і без того жорсткої централізованої системи командно-адміністративного управління. У 1929 р. було ліквідовано останні залишки самоврядування у ВНЗ – вибори ректорів, деканів тощо. Тепер їх призначали вищі державні установи [7].

Створення Всесоюзного комітету зі справ вищої школи (ВКСВШ), що опікувався всіма ВНЗ Радянського Союзу, незалежно від відомчого підпорядкування, за винятком воєнних і мистецьких, стало 1935 р. наступним кроком із підсилення управління вищою школою.

Наслідки Великої Вітчизняної війни в підготовці спеціалістів із вищою освітою країна достатньо швидко подолала. Цього було досягнуто за рахунок значних матеріальних дотацій у систему вищої освіти. У СРСР було створено розгалужену систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ВНЗ [8, с. 79].

Пік розквіту вищої школи в СРСР прийшовся на 50-60 рр. XX ст., коли країна посідала одне з провідних місць із кількості студентів на 10 тис. мешканців і за якістю підготовки фахівців в галузі математики, природничих наук і техніки [9, с. 207].

У Радянському Союзі структура підготовки фахівців різних спеціальностей була дещо деформованою. Централізоване планування здійснювалося в основному технократами, орієнтація на потреби соціалістичного народного господарства з обмеженням інтересів і запитів особистості призвели до того, що в СРСР до 40% студентів отримували інженерну освіту (в інших країнах ця цифра коливалася між 10 і 20%).

Проте головна проблема полягала не в кількості, а в якості підготовки фахівців. Випускники вищих навчальних закладів:

– не були готові до прийняття самостійних рішень професійних практичних завдань і творчої діяльності на своїх робочих місцях;

– не володіли необхідними навичками для безперервної самоосвіти в умовах інформаційного вибуху і швидкої зміни технологій; не мали соціально-психологічних знань, необхідних для роботи в колективі або для керівництва ним;

– не володіли сформованою екологічною свідомістю;

– не володіли вмінням користуватися сучасною обчислюваною технікою і новими інформаційними технологіями [10].

Серед багатьох причин такого незадовільного стану можна назвати:

– недостатнє бюджетне фінансування при відсутності можливостей заробляти або залучати кошти з інших джерел. Наслідком цього стала слабка матеріально-технічна база ВНЗ, незадовільне матеріальне становище студентів, а в останні роки і викладачів;

– міжвідомчі бар'єри між ВНЗ і науковими установами академії наук та галузевих академій, з одного боку, і виробничими підприємствами з іншого;

– зниження рівня вимог до студентів через острах керівництва ВНЗ і викладачів знизити зменшити середньостатистичні показники навчання і показники випуску спеціалістів. Погіршення цих показників загрожувало низькими показниками в «соціалістичному змаганні» з наступними організаційними внесками і зниженням фінансування, розміри якого залежали від кількості студентів;

– академізм, а іноді і схоластичність викладання (соціально-політичних та економічних дисциплін [11, с. 17].

Висновки. Отже, система вищої освіти радянського періоду має низку недоліків, з-поміж яких:

– керівництво було обмежено командно-адміністративною системою;

– запровадження інноваційних технологій в управлінні освітою було неможливим.

Проведене дослідження з історії становлення управлінської системи дозволяє зробити певні висновки. Перш за все, є всі підстави стверджувати, що одним із головних чинників розбудови й удосконалення вищої освіти, починаючи з її витоків і закінчуючи сьогоденням, є глибоке усвідомлення суспільних потреб, а також своєчасне реагування на їх задоволення.

У цьому процесі головна роль належить методам управління ВНЗ. Ретроспективний огляд історії університетської освіти доводить, що управлінська система ВНЗ досягає неабияких успіхів, якщо не лише дотримується певних суспільних умов, але й прогнозує суспільні потреби.

Оскільки Україна в XIX ст. входила до складу Росії та Австро-Угорщини, то відповідно і її університети були розташовані і підпорядковані відповідно до інтересів різних країн. Разом з тим їх система базувалася на університетських системах Німеччини та Франції.

Система управління російських університетів порівняно з європейськими мала свою відмінність, яка полягала в наявності такої адміністративної ланки, як посада опікуна. Формально опікун не входив до штату університету, проте без нього не вирішувалося багато господарчих, адміністративних, навчальних проблем. Посада опікуна, з одного боку, дозволяла підтримувати видимість університетської автономії, а з іншого жорстко контролювати діяльність університету.

Світ стрімко змінюється, а разом з ним змінюються і соціальні інституції. Сьогодні ми можемо спостерігати, як в Україні йде процес формування нового бачення на систему вищої освіти. Вивчення та аналіз університетської освіти переконує в доцільності існування сучасної української системи освіти на певних засадах.

На наш погляд, основною засадою університетської освіти України є злиття, поєднання двох чинників, з-поміж яких: феномен європейської освіти як чинник європейської культури, свободи й демократичних традицій і національної самоідентичності в оптимальному поєднанні з інтеграцією у світовий освітянський простір.

Література:

1. Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции / под ред. Л. И. Карпова, В. А. Северцева. – М. : Советская наука, 1957. – 656 с.

2. Салтанов Ю. А. Университетское образование в СССР / Ю. А. Салтанов. – М. : Высшая школа, 1957. – 280 с.

3. Высшая школа в СССР за 50 лет / под ред. В. П. Елютина. – М. : Наука, 1967. – 370 с.

4. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / М-во освіти і науки України; за ред. В. Г. Кременя, С.І. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.

5. Вища освіта України: категорії вищих навчальних закладів України / Міністерство освіти і науки України. – К. : Ярмарок, 2004. – 408 с.

6. Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции / под ред. Л. И. Карпова, В. А. Северцева. – М. : Советская наука, 1957. – 656 с.

7. Тарнавська С. Становлення та розвиток вищої школи в УСРР (1920-1933 рр.): історичний аспект / С. Тарнавська // Університет. – 2011. – №5. – С. 103-113.

8. Вища школа Української РСР за 50 років. Історичний нарис. У 2-х частинах (1917-1967 рр.)/ кер-во авт. кол-ву В. І. Пітов. – К. : Вид. Київського ун-ту, 1967-1968 рр.

9. Ефименко Г. Г. Высшая школа Украинской ССР. Успехи, проблемы развития / Г. Г. Ефименко, В. М. Красников, А. Н. Новоминский. – К. : Наукова думка, 1978. – 250 с.

10. История становления органов управления образованием // http//www. russia. edu. ru/edu/description/history edu/965.

11. Круглов Ю. Государство и высшая школа / Ю. Круглов, Е. Олексюк // Информационно-аналитическая газета. «Вузовский вестник». – 2006. – №6. – С. 15-31.

УДК 159. 98

О. В. Шнайдер

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті подаються результати емпіричного дослідження взаємозв'язку емоційного вигорання, алекситимії та емоційного інтелекту у працівників сфери інформаційних технологій.

Ключові слова: *емоційне вигорання, емоційний інтелект, алекситимія, працівники сфери ІТ.*

В статье подаются результаты эмпирического исследования взаимосвязи эмоционального выгорания, алекситимии и эмоционального интеллекта у работников сферы информационных технологий.

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, эмоциональный интеллект, алекситимия, работники сферы ИТ.*

In this article the results of the empirical investigation of interrelation of emotional burnout, alexithymia and emotional intelligence of the IT specialists are described.

Keywords: *emotional burnout, emotional intelligence, alexithymia, IT specialists.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження психологічних особливостей працівників у сфері інформаційних технологій (ІТ-спеціалістів) обумовлена зростаючим попитом на цих фахівців у всьому світі, в тому числі в Україні, оскільки ІТ-індустрія є однією із найважливіших у світі, її ріст є сталим і динамічним упродовж останніх десятиліть, а ділянки застосування безупинно розширюються.

Наукові публікації, що стосуються психологічних особливостей працівників сфери ІТ, поодинокі, при цьому особливості діяльності цих спеціалістів пов'язані із значним психологічним навантаженням. Працівникам ІТ доводиться весь час перебувати у стані психологічного когнітивного напруження, значної інтелектуальної концентрації, необхідно також стежити за новими технологіями, методиками, дослідженнями, які з'являються на ринку. Частими супутниками діяльності програмістів є понаднормова робота, сидячий режим роботи, гіподинамія [14].

На сьогодні «професійне вигорання» в найбільш загальному вигляді трактується як довготривала стресова ситуація, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Тому синдром «психічного вигорання» позначається низкою авторів поняттям «професійне (емоційне) вигорання», що дозволяє розглядати це явище в аспекті особистої деформації професіонала під впливом тривалої професійної діяльності [5].

Найбільш яскраво синдром «вигорання» проявляється в тих випадках, коли комунікації обтяжені емоційною насиченістю або когнітивною складністю. Ймовірність появи проблеми «вигорання» збільшується в міру зростання частоти і тривалості емоційновиснажуючих контактів.

У 2005 році на Європейській конференції ВООЗ було відзначено, що з проблемою емоційного вигорання стикається приблизно третина усіх працівників країн ЄС. Попри те, що в психологічній науці розробка цієї проблеми почались ще у 70 роках, більшість досліджень присвячені переважно працівникам соціальної сфери, медицини, керівникам і представникам сфери обслуговування [11].

Незважаючи на окремі публікації, присвячені проблематиці професійного вигорання інших груп працівників, до цього часу тематика професійного вигорання такого специфічного контингенту, як працівники сфери ІТ, залишається малоосвітленою.

Аналіз останніх досліджень. У СНД дослідження вигорання з'являються наприкінці XX ст. в роботах В. В. Бойка, Н. Є. Водоп'янової та О. С. Старченково, В. Є. Орла, Т. В. Форманюк, Л. Китаєва-Смик, М. М. Скугаревської, Л. М. Карамушки і Т. В. Зайчикова, Н. Ю. Максименко та С. Д. Максименка, І. І. Галецкої і М. М. Мельник [11].

Термін «алекситимія» (від грецьк. «а» – нездатність, «lexis» – слова, «thymos» – душа, настрій, почуття) ввели Немайя (ім'я англізоване від німецького Ноймайер) і Сифнеоса (Nemiah and Sifneos, 1970). Подібне значення має феномен «pensee operatoire» (від франц. – «механічне мислення») французьких авторів Marty і де M'uzan (1963) [7]. Яка ж сутність цього феномена? Висловлення осіб з алекситимією часто банальні, пустослівні, вони не здатні розвивати свої думки, не можуть зрозуміти переносне значення висловів. Виявляється не тільки мовна бідність, але і нездатність до фантазування. Характерно, що під час контакту, особливо в критичній ситуації, такі особи заміняють очікувані від них мовні обороти жестами, тобто в них спрацьовує тілесна іннервація. [3, с. 62].

«Алекситимія», що характеризується чотирма типовими ознаками з різним ступенем їхньої виразності в кожному окремому випадку [3, с. 63]:

© О. В. Шнайдер, 2014

– Своєрідна обмеженість здатності фантазувати. Людина затрудняється або виявляється просто не здатною використовувати символи, результатом чого є своєрідний тип мислення, який можна визначити як «механічний», «утилітарний», «конкретний».

– Типова нездатність виражати пережиті почуття. Людина не в змозі пов'язувати вербальні чи жестові символи з почуттями. Почуття переживаються, якщо вони взагалі є, як щось неструктуроване, у всякому разі непередаване словами. Вони часто описуються через навколишніх («моя дружина сказала...», «лікар сказав...») або замість почуттів описується соматична реакція.

Когнітивна сфера особи з алекситимією характеризується недостатністю уяви, перевагою наочно-дійового мислення, символізації, категоризації у мисленні [6; 9]. Особистісний профіль цих осіб характеризується деякою примітивністю життєвої спрямованості, інфантильністю і, що особливо істотно, недостатністю функції рефлексії. Сукупність перерахованих якостей приводить до надмірного прагматизму, неможливості цілісного уявлення власного життя, дефіциту творчого ставлення до нього, а також труднощів і конфліктів у міжособистісних стосунках. Останнє збільшується ще і тим, що на тлі низької емоційної диференційованості у них у ряді ситуацій з легкістю виникають короткочасні, але надзвичайно різко виражені в поведінці афективні спалахи, причини яких погано усвідомлюються. Обмежені можливості розуміння себе, пов'язані з дефіцитом рефлексії, стають значною перешкодою в психотерапевтичній роботі з цими хворими [10].

Алекситимічні особи дуже пристосовані до товариських стосунків, що навіть визначається як «гіпернормальність». Їхній зв'язок з конкретним партнером характеризуються своєрідною «порожнечею стосунків», залишаються на рівні конкретного «предметного» використання об'єктів.

Через затримку на симбіотичному рівні і пов'язану з цим недостатність диференціації суб'єкт-об'єкт в осіб з алекситимією виявляється нездатність до щирих відносин з об'єктом і до процесу спілкування. Відбувається тотальна ідентифікація з об'єктом; алекситимік існує, наче за допомогою і завдяки наявності іншої людини (його «ключової фігури»). Звідси стає зрозумілим, чому втрата (вигадана чи реальна) цієї «ключової фігури» («втрата об'єкту») так часто виявляється провокуючою ситуацією на початку (чи при погіршенні) хвороби [4].

Аналізом специфіки завдань у галузі програмування і питанням професійних та особистісних якостей програмістів у різний час займалися психологи і педагоги Ф. Брукс, Г. Вейнберг, Н. Вірт, Е. Дейкстра, С. Макконнелл, М. Л. Смульсон, Б. Шнейдерман, Р. Гебріел, В. Волконська, Ю. Бабаєва, А. Войскунский та ін. Дослідники стверджують, що професійні програмісти мають свої риси, якості та визначають психологічні і загальнолюдські риси, здібності й особливості мислення, які повинні бути характерними для програмістів [8].

Передумовами успішної діяльності програміста в цій роботі визнаються такі риси: дистанційованість від інших людей, інтровертованість, заглибленість у власні інтелектуальні переживання. При називанні образних асоціацій, які викликає у них комп'ютер, на першому плані у програмістів виявляються образи, пов'язані з творінням нової реальності («особливого світу»), а робота за комп'ютером слугує свого роду замінником соціальних взаємодій [8; 15].

У дослідженні О. В. Волконської виявилося, що професійні програмісти мають чітко сформований образ майбутнього, вони більш самодостатні і реалістичні, ніж фахівці нижчої кваліфікації. Вільні самоописи програмістів виявилися біднішими, ніж у непрофесіоналів.

На думку Б. Шнейдермана, психологічний портрет програміста повинен будуватися з урахуванням таких особистісних характеристик:

– наполегливість/пасивність: наполеглива людина володіє необхідною для виконання роботи ініціативою;

– інтровертність/екстровертність: при колективному співробітництві й при взаємодії з користувачем сприятливим є дружній стиль взаємин;

– внутрішня/зовнішня керованість: особистості з вираженою внутрішньою керованістю намагаються підкорити собі обставини;

– висока/низька збудливість: помірний рівень збудливості сприяє підвищенню продуктивності;

– висока/низька мотивація: особистості з високим рівнем мотивації здатні виконувати дуже складні завдання;

– висока/низька терпимість до невизначеності: розробники повинні вміти працювати в умовах, коли чітко встановлене невелике число фактів або компонентів;

– потрібно приймати рішення при обмежених вхідних даних; для прийняття чергового рішення потрібно мати схильність до деякого ризику;

– уміння бути точним: на завершальних етапах розв'язування завдання необхідні особлива увага до подробиць і готовність перевірити й урахувати кожну деталь;

– скромність: гарний програміст не повинен занадто самовпевнено ставитися до якості своїх програм;

– здатність долати стрес: у випадках відставання від планових строків потрібна здатність добре працювати у стресовій ситуації [15].

Метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження особливостей прояву емоційного вигорання в українських працівників сфери інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Основне дослідження проводилось в індивідуальній формі та тривало з вересня 2013 по жовтень 2013 р. Досліджувані – працівники ІТ компаній міста Львова. Загалом, у дослідженні взяло участь 45 осіб із них 39 – чоловічої та 6 – жіночої статі, що загалом відповідає статевому розподілу у цій сфері діяльності. Середній вік досліджуваних склав 24 роки, найстаршому досліджуваному – 32, наймолодшим – 18 років. Середній досвід роботи склав 3 роки.

У дослідженні були використані такі методики:

1. Торонтська алекситимічна шкала TAS створена G. J. Taylor і співавт. (1985), апробована й адаптована в психоневрологічному інституті ім. В. Н. Бехтєрева (Санкт-Петербург), досліджує труднощі у визначенні й описі власних переживань, складність у виявленні відмінностей між почуттями і тілесними відчуттями, сфокусованість більшою мірою на зовнішніх подіях, ніж на внутрішніх переживаннях.

2. Методика діагностики рівня «емоційного вигорання» В. В. Бойка – для отримання детального бачення синдрому «емоційного вигорання».

3. Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла (опитувальник EQ).

З метою виявлення особливостей емоційного вигорання працівників сфери ІТ було проаналізовано результати усіх досліджуваних за вираженістю кожного етапу вигорання – напруження, резистенція та виснаження. На підставі сумарних показників за цими етапами досліджувані були віднесені до трьох груп – відсутність стадії, у процесі формування та сформована стадія емоційного вигорання.

Стадія напруження – несформована у більшості досліджуваних – 28 (62%), у 12 (26%) – на етапі формування та сформована у 5 (12%) працівників. Як бачимо, для більшості представників досліджуваної групи не притаманне переживання хронічної напруги, підвищеної відповідальності й ускладнень у взаємодії з оточенням, сприймання атмосфери роботи як нестабільної, загостреної. В осіб, у яких виявлено наявність вигорання на етапі напруження, цей етап сформований найбільшою мірою симптомами переживання психотравмуючих обставин, тобто вони сприймають умови роботи та робочі міжособистісні стосунки як психотравмуючі, а також переживанням тривоги і депресії, підвищення нервовості у професійній діяльності.

Аналіз особистих даних досліджуваних, у яких виявлений такий етап вигорання, показав, що в них практично відсутній робочий стаж, тобто вони перебувають лише на етапі засвоєння професії ІТ-спеціаліста. Тому, можна припустити, що надмірне переживання напруження та тривоги з приводу професійної діяльності пов'язане саме з періодом адаптації до неї, а не з її наслідками. Або ж виявлені особливості зумовлені минулим досвідом таких досліджуваних чи є їх особистісною особливістю.

Стадія резистентності – несформована у 19 (42%) осіб, у 19 (42%) – на етапі формування та сформована у 7 (16%) працівників. Як бачимо, вже у значно більшої кількості працівників ІТ у досліджуваній групі сформувались симптоми резистентності – бажання відгородити себе від неприємних зовнішніх впливів у трудовій діяльності. Етап резистентності сформований такими симптомами, як неадекватне вибіркове емоційне реагування в процесі діяльності, а також редукція професійних обов'язків, тобто згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витрачати на виконання робочих обов'язків. Тобто досліджувані працівники сфери ІТ прагнуть обмежити як свою емоційну сферу, так і когнітивне навантаження в процесі роботи. Також важливим є те, що для осіб зі сформованою резистентністю немає відмінностей від інших груп за середніми показниками досвіду роботи та стажування.

Стадія виснаження – несформована у більшості досліджуваних – 32 (71%), у 8 (18%) – на етапі формування та сформована у 5 (11%) працівників. Тобто, можемо зробити висновок, що для більшості досліджуваних працівників не притаманна втрата всіх психічних ресурсів, зниження емоційного тонусу і ослаблення нервової системи. У тих досліджуваних, де виявлено сформованість етапу виснаження, цей синдром сформований симптомом особистісне відчуження, або деперсоналізація, тобто порушення робочих стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні обов'язків, та до робочої діяльності загалом.

Особи з алекситимією мають найнижчий порівняно з неалекситимічною групою стаж роботи та вік.

Табл. 1

Стаж та вік груп досліджуваних з різним рівнем алекситимії

	Вік, роки	**Загал. досвід, міс.**	**Повн. роб. день, міс.**	**Частк. роб. день, міс.**	**Навчання, міс.**
неалекситим.	24,7	43,4	25,9	2,0	14,3
проміжна	23,0	39,4	18,3	3,9	17,2
алекситимія	21,5	25,7	14,0	0,7	11,0

Тобто, можемо стверджувати, що тривалість діяльності в сфері інформаційних технологій не вливає на розвиток рис алекситимії в особи.

Серед складників емоційного інтелекту виявлено, що для більшості досліджуваних найбільш складним є розпізнавати емоції інших людей, а найбільш успішно опитані працівники здатні свідомо та довільно керувати власними емоціями (результати за шкалами: «Самомотивація» – 24,8, «Емпатія» – 24,2, «Емоційна обізнаність» – 24, «Управління емоціями» – 22,8, «Розпізнавання емоцій» – 22,6).

Для встановлення зв'язків між алекситимічністю, емоційним інтелектом та етапами й симптомами емоційного вигорання була використана проста лінійна кореляція (Пірсона). Встановлено обернений зв'язок між віком працівників та редукцією професійних обов'язків (r=-0,31), а також алекситимічністю (r=-0,40). Тобто, працівники більш молодого віку схильні до згортання власної професійної діяльності та прагнення витрачати на неї якомога менше часу, що може бути пояснено як їх низькою мотивацією, не адаптованістю, так і тим, що тип виконуваної діяльності не приносить задоволення.

Встановлено прямий зв'язок між здатністю управляти власними емоціями та загальним досвідом роботи працівника (r=0,35), а також непрямий з такими симптомами емоційного вигорання, як переживання психотравмуючих обставин (r=-0,34), незадоволеність собою (r=-0,34), тривога і депресія (r=-0,30), напруження (r=-0,38), неадекватне вибіркове емоційне реагування (r=-0,35), розширення сфери економії емоцій (r=-0,42), редукція професійних обов'язків (r=-0,47), резистенція (r=-0,57), емоційний дефіцит (r=-0,39), психосоматичні та психовегетативні порушення (r=-0,39), виснаження (r=-0,35) та загальним рівнем вигорання (r=-0,51).

Таким чином можемо бачити, що здатність управляти власними емоціями може набуватись у процесі трудової діяльності та тісно пов'язана із збереженням психологічного здоров'я в ході цієї діяльності. Працівники, які не здатні керувати власною емоційною сферою, схильні до прояву симптомів усіх етапів емоційного вигорання.

Можна припускати, що вони шукають шляхи для того, щоб впоратись із негативними емоціями, тривогою, депресією, проте, у зв'язку з нездатністю справитись з ними адекватним чином, виникає цілий низка негативних феноменів у процесі трудової діяльності та емоційне вигорання, як результат.

Встановлено обернений зв'язок між алекситимічністю й такими складовими емоційного інтелекту, як емоційна обізнаність (r=-0,33), самомотивація (r=-0,38), емпатія (r=-0,38), здатність управляти емоціями інших (r=-0,30). Як бачимо, чим нижчий емоційний інтелект програміста, його знання про емоції та здатність керувати власною емоційною поведінкою та емоціями інших, тим більшою мірою йому притаманна нездатність усвідомлювати та вербалізувати власні емоції. При цьому не виявлено зв'язку із симптомами емоційного вигорання.

Встановлено обернений зв'язок між самомотивацією й такими симптомами емоційного вигорання, як переживання загнаності в кут (r=-0,30), неадекватне вибіркове емоційне реагування (r=-0,34), емоційно-моральна дезорієнтація (r=-0,36), розширення сфери економії емоцій (r=-0,42), редукція професійних обов'язків (r=-0,70), резистенція (r=-0,65), емоційний дефіцит (r=-0,41).

Отже, статистично підтверджено, що здатність керувати своєю поведінкою через керування емоціями тісно пов'язана з емоційним вигоранням. Особливо явно цей зв'язок простежується між редукцією професійних обов'язків, бажанням їх обмежити та нездатністю керувати власною поведінкою. Імовірно, емоції не знаходять свого оптимального та адекватного вираження в поведінці, від чого «страждає» діяльність працівника, він не здатен мотивувати себе, налаштувати емоційно на роботу.

У результаті проведеного дослідження можемо зробити такі **висновки**:

1. Для працівників з алекситимією більшою мірою притаманно сприймати умови праці та стосунки на роботі як незадовільні та переживати незадоволеність собою, своїми обов'язками. Вони схильні до емоційної замкнутості, відчуження, бажання припинити будь-які комунікації на роботі.

2. Працівники з відсутністю алекситимії характеризуються вищим емоційним інтелектом, їм притаманне краще управління емоціями, самомотивація та емпатія.

3. Алекситимія притаманна більш молодим працівникам, що може непрямо свідчити про розвиток здатності усвідомлювати та вербалізувати свої емоції з віком.

4. Наявність емоційного вигорання пов'язане швидше не з алекситимією, а з рівнем емоційного інтелекту. В роботі було виявлено, що здатність управляти власними емоціями була вища у працівників із більшим трудовим стажем. Тобто працівники із слабше розвинутими навиками керування емоційною сферою схильні до прояву симптомів усіх етапів емоційного вигорання.

Підтверджено, що здатність керувати своєю поведінкою через керування емоціями тісно пов'язана з емоційним вигоранням. Особливо явно цей зв'язок простежується між редукцією професійних обов'язків, бажанням їх обмежити та нездатністю керувати власною поведінкою. Імовірно, емоції не знаходять свого оптимального та адекватного вираження в поведінці, від чого страждає діяльність працівника: йому складно мотивувати себе, емоційно налаштувати на роботу.

Також у процесі дослідження виявлено, що алекситимія більшою мірою притаманна молодшим працівникам, тому подальші дослідження допоможуть встановити, чи виявлена залежність є ознакою розвитку здатності вербалізувати свої емоції з віком загалом, чи є специфічною характеристикою працівників сфери інформаційних технологій.

Література:

1. Безносов, С. П. Профессиональные деформации личности; М-во внутрен. дел. СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций. СПб., 2004. – 474 с.
3. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина: Кратк. учебн. – М. : ГЭОТАР МЕДИЦИНА, 1999. – 376 с.
4. Былкина Н. Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1995. – №1. – с. 43-53.
5. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: Диагностика и профилактика. СПб., 2005. – 336 с.
6. Ересько В. Б. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах // Пособие для психологов и врачей. – СПб., 2005. – 255 с.
7. Ересько Д. Б., Исурина Г. С., Койдановская Е. В. и др. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах: Метод. пособие. – Ст-Петербург, 1994. – 274с.
8. Ершов. А. П. О человеческом и эстетическом факторах в программировании. – Из книги А. П. Ершов. Избранные труды. – Новосибирск: Наука, 1994. – 316с.
9. Калинин В. В. Алекситимия, мозговая латерализация и эффективность терапии КСАНАКС у больных паническим расстройством. Соц. и клин. психиатрия. – 1995. – № 5. – с. 96-102.
10. Николаева В. В. О психологической природе алекситимии. // Телесность человека: междисциплинарные исследования. Сборник статей – М. : 1991. – с. 80-89.
11. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – №3. – Режим доступу: http://psyjournal. ru/j3p/vol. php?id=200103.
12. Провоторов В. М., Кравченко А. Я., Будневский А. В., Грекова Т. И. Традиционные факторы риска ИБС в контексте проблемы алекситимии. Российск мед. журн. – 1998. – №6. – с. 45-47.
13. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: Монографія. – К., 2001. – 276 с.
14. Широкова Ю. Г. Синдром выгорания и снижение его влияния на сотрудников ИТ подразделения, построение системы мотивации – Режим доступу: http://journal. itmane. ru/node/594
15. Шнейдерман Б. Психология программирования: Человеческие факторы в вычислительных и информационных системах. Пер. с англ. М. : Радио и связь. – 1984. – 304 с.

УДК159. 9:331. 108:371

А. В. Шулдик

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито структуру професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів, висвітлені критерії, показники та умови його розвитку.

***Ключові слова**: професіоналізм, когнітивний, мотиваційно-ціннісний та операційно-технологічний компоненти професіоналізму.*

В статье раскрыто структуру профессионализма руководителей общеобразовательных учебных заведений, освещены критерии, показатели и условия его развития.

***Ключевые слова:** профессионализм, когнитивный, мотивационно-ценностный и операционно-технологический компоненты профессионализма.*

The article describes the structure of the professionalism of managers of general educational institutions. Criteria, indicatos and the conditions necessary for its development are described.

***Keywords:** professionalism, cognitive, motivational, operational and technological components of professionalism.*

Постановка проблеми. Потреба у професійному управлінні загальноосвітніми навчальними закладами вимагає розвитку професіоналізму керівників цих закладів.

Сьогодні зміст психологічних умов розвитку професіоналізму керівників ЗНЗ визначають протиріччя, які виникли в управлінській діяльності. На основі аналізу наукової психологічної літератури, а також вивчення досвіду роботи керівників ЗНЗ нами виявлено низку суперечностей:

– між зростаючою потребою суспільства в творчих кадрах – керівниках ЗНЗ, які постійно прагнуть до підвищення свого рівня професіоналізму, і недостатньою розробленістю проблеми розвитку їх професіоналізму;

– між потребою освітньої практики в керівниках ЗНЗ з високим рівнем розвитку професіоналізму і недостатньою підготовленістю таких керівників, відсутністю комплексної програми розвитку належного рівня професіоналізму;

– між необхідністю підвищення професіоналізму керівника ЗНЗ і відсутністю науково обґрунтованої і практично апробованої моделі професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиріччя проблема професіоналізму стала предметом дослідження психологічної науки. У контексті організаційної психології, психології управління та акмеології вивчаються умови та чинники руху людини до вершин професіоналізму. Досліджуються *акмеологічні інваріанти* професіоналізму [4], *професійно важливі якості* представників різних професій, акмеологічні *технології розвитку* особистісно-професійних якостей та вмінь, *індивідуальний стиль діяльності, управлінська позиція* керівника [3, 5, 7], *мотивація професійної діяльності* [2, 10, 12], особливості *професійного становлення* та *оптимізації* діяльності фахівців у конкретних видах діяльності [6, 8].

Проведено дослідження продуктивного *особистісно-професійного* розвитку особистості [1, 4, 5]; *професіоналізму діяльності* [4, 9, 10]; *професіоналізму особистості* [1, 3, 4, 9]. Аналіз професіоналізму як комплексного феномену передбачає вивчення його як *властивості, процесу та стану* людини-професіонала [5].

На думку А. К. Маркової, сформувався самостійний напрямок – психологія професіоналізму, який «виявляє умови і закономірності просування людини до професіоналізму в її праці, зміни психіки людини в процесі сходження до професіоналізму»[9].

Для осмислення окреслених питань велике значення мають відомі теоретико-прикладні праці, в яких проаналізовані психологічні аспекти *змісту управління* [2, 7, 9], місце та *роль керівника в управлінському процесі* [10, 11], *зміст методів та форм* підготовки кадрів у різних соціальних сферах [3, 11]. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу про професіоналізм, ми будемо дотримуватися такого визначення. *Професіоналізм* – це інтегральна характеристика керівника ЗНЗ, яка передбачає наявність високого рівня здійснення ним управлінської діяльності та професійно-особистісну зрілість.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Єдиної думки дослідників у галузі організаційної психології щодо категорії «професіоналізм» поки що не склалось, не розроблена структура та зміст професіоналізму керівників ЗНЗ, не виокремлені критерії, показники та умови його розвитку.

© А. В. Шулдик, 2014

Формулювання мети статті. Визначити структуру, критерії, показники та умови розвитку професіоналізму керівників ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу психологічної літератури нами визначено структуру професіоналізму керівників ЗНЗ, яка включає когнітивний, мотиваційно-ціннісний та операційно-технологічний компоненти. Ми діагностували компоненти професіоналізму керівників ЗНЗ за наступними критеріями та показниками, які подані в *таблиці 1*.

Програма розвитку професіоналізму ЗНЗ була розроблена нами і впроваджена в умовах очно-дистанційної форми навчання керівників ЗНЗ м. Умані та Уманського району. Для перевірки ефективності цієї програми було створено *експериментальну* та *контрольну групи* по 44 досліджуваних керівників ЗНЗ. Члени обох груп очолювали ЗНЗ та мали приблизно однаковий рівень розвитку професіоналізму. В *експериментальній групі* підготовка мала системний, цілісний характер відповідно до розробленої автором програми.

Таблиця 1

Критерії, показники та методики визначення професіоналізму керівників ЗНЗ

Компоненти професіоналізму	**Критерії**	**Показники**	**Методики**
Когнітивний компонент	Знання з управлінської діяльності (методологічні та нормативні, загальнотеоретичні та методичні, організаційно-технологічні)	Рівень знань	Опитування, контент-аналіз, шкала для визначення рівня знань (за методикою Л. М. Карамушки), методика визначення професійного рівня, запропонована В. Р. Степановим
	Знання про ефективність управлінської діяльності, її якість	Індексна оцінка, яка характеризується кількістю наявних знань щодо загальної їх кількості.	Методика Л. Сватушки
	Знання про кар'єру	Рівень знань	Опитування
	Знання про професійну зрілість	Рівень знань	Опитування
Мотиваційно-ціннісний компонент	Професійно-ціннісні орієнтації	Ієрархія цінностей	Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича
	Співвідношення мотиву досягнення успіху та мотиву уникнення невдач	Спрямованість на успіх діяльності Рівень мотивації до успіху	Методика ТАТ «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса
	Базові та актуальні потреби	Склад потреб	Методика кольорових метафор, розроблена І. Л. Соломіним
	Задоволеність управлінською діяльністю	Рівень прояву flow-ефекту	Опитування
	Спрямованість керівника на діяльність і/чи на персонал	Тип спрямування	Методика Р. Блейка -Д. Моутон
Операційно-технологічний компонент	Засоби успішного виконання управлінської діяльності (професійне мислення, професійна творчість)	Частота прояву Рівень розвитку творчості	Тест «Мислення керівника», опитування
	Уміння і навички успішно планувати	Рівень вирішення (низький, адаптаційний, інноваційний)	Тест «Уміле вирішення проблеми»
	Уміння успішно приймати рішення	Частота прояву	«Уміння приймати рішення»
	Уміння визначати власні обмеження	Частота прояву обмежень	Тести М. Вудкока, Д. Френсіса

Програма реалізовувалася упродовж 10 занять, кожне з яких не перевищувало 3-х годин. Під час дистанційного навчання керівники ЗНЗ виконували спеціальні індивідуальні домашні завдання з навчального практикуму, що забезпечувало використання здобутих знань, умінь і навичок для професійного розвитку. Програму подано в *таблиці 2*.

Таблиця 2

Програма розвитку професіоналізму керівників ЗНЗ експериментальної групи

Компоненти професіоналізму	№ заняття	Тема заняття	Завдання (мета) заняття	Методи та форми
Когнітивний компонент	1	Знання керівників ЗНЗ про професіоналізм	Поглибити знання керівників ЗНЗ про професіоналізм.	Міні-лекція, метод фокальних об'єктів.
	2	Ефективність управління ЗНЗ.	Поглибити знання керівників ЗНЗ про ефективність управління, про уміння і навички ефективного управління.	Міні-лекція, метод «мозкового штурму».
	3	Ефективність цілевстановлення та використання робочого часу.	Поглибити знання керівників ЗНЗ про цілевстановлення та ефективне використання робочого часу.	Дискусія, метод встановлення SMART-цілей, методи Ейзенхауера та Паретто.
	4	Знання керівників ЗНЗ про планування кар'єри.	Розширити знання керівників ЗНЗ про планування управлінської кар'єри.	Міні-лекція, метод «мозкового штурму».
Мотиваційно-ціннісний компонент	5	Обговорення правил для стабільної позитивної мотивації керівників ЗНЗ.	Виробити позитивну мотивацію до управлінської діяльності.	Дискусія.
	6	Як увійти у flow – ефект.	Виробити навички входження у flow – ефект.	Міні-лекція, вправа для розвитку flow-ефекту, дискусії.
	7	Ставлення керівників ЗНЗ до інших керівників з різною успішністю.	Виявити ставлення керівників ЗНЗ до інших керівників з різною успішністю. Виявити тип орієнтації керівників ЗНЗ	Вправа, контент-аналіз, психологічний практикум.
Операційно-технологічний компонент	8	Вироблення навичок перспективного планування роботи ЗНЗ.	Відпрацювати дії та операції, пов'язані з етапами перспективного планування.	Міні-лекція, SWOT-аналіз.
	9	Розвиток уміння керівників ЗНЗ приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях управлінської діяльності.	Виробити уміння та навички постановки проблеми та встановлення цілі.	Міні-лекція, вправи, техніка творчого розв'язання проблем, евристичні методи навчання.
	10	Вироблення у керівників ЗНЗ умінь висувати альтернативні рішення та вибирати оптимальне рішення.	Відпрацювати дії та операції, пов'язані з висуванням альтернативних рішень та вибором оптимального рішення.	Методи творчого пошуку альтернатив, метод «мозкового штурму, техніка творчого розв'язання проблем.

У *контрольній групі* підготовка керівників ЗНЗ мала традиційний характер і не містила спеціальних вправ, спрямованих на їх професійний розвиток.

Втілення програми розвитку професіоналізму дозволило отримати такі результати.

Розвиток *когнітивного* компоненту професіоналізму керівників ЗНЗ проявився у таких позитивних змінах: зросла повнота знань про управлінську діяльність та її функції, про ефективність як зіставлення результатів та витрат; поліпшилися знання про професійну кар'єру та її види, про причини кар'єрних відмов та чинники успішної кар'єри; виникло більш глибоке розуміння професійно-особистісної зрілості. Результати дослідження вказують на сформований достатній рівень знань про управлінську діяльність та її функції.

Розвиток *мотиваційно-ціннісного* компоненту професіоналізму керівників ЗНЗ проявився у таких позитивних змінах: почали домінувати мотиви досягнення успіху над мотивами уникнення невдач, мотиви творчості над мотивами виконавчої діяльності. Епізодичні, ситуативні спонукання до праці перетворилися у стійкі, довготривалі; відбувся перехід від вузько результативних мотивів репродуктив-

ної діяльності до процесуальних, творчих мотивів, змінився склад спонукань, з'явилися нові мотиви і цілі діяльності, зникли деякі старі, значно підвищилася зацікавленість керівників ЗНЗ до процесу та результатів своєї управлінської діяльності. Незадоволеність діяльністю змінюється задоволеністю по мірі досягнення успіху; виникла достатня орієнтація не лише на діяльність, а й на персонал. У значної частини керівників ЗНЗ виникло бажання отримати різними шляхами кваліфіковану професію.

Розвиток *операційно-технологічного* компоненту керівників ЗНЗ виявився у таких позитивних змінах: покращились уміння успішно складати перспективний план, розуміти його складові; здійснювати практичні кроки щодо реалізації перспективних цілей, проводити аналіз досягнень, гнучко планувати діяльність, більш реалістично оцінювати часові ресурси. Розвинулися навички виявляти сильні і слабкі сторони ЗНЗ порівняно з конкурентними освітніми закладами, виявляти можливості та загрози зовнішнього середовища, формулювати основні напрямки розвитку ЗНЗ. Значно покращилися уміння приймати ефективні рішення, всебічно розглядати альтернативи та вибирати оптимальний варіант прийняття рішення, адекватного цілям діяльності ЗНЗ, та організовувати його виконання.

На етапі завершення експерименту настали також кількісні зміни в розвитку професіоналізму. Високий рівень розвитку професіоналізму керівників ЗНЗ експериментальної групи виявився у 36,3% респондентів, тобто зріс на 18,1%; середній рівень розвитку проявили 40,9% респондентів, тобто зменшився на 4,5%; початковий рівень розвитку професіоналізму виявився у 22,8%, тобто зменшився на 13,6%. Високий рівень професіоналізму в контрольній групі не змінився, середній – зріс на 4,5%, а низький рівень – зменшився лише на 4,5% керівників ЗНЗ.

Отже, розвиток професіоналізму – це процес досягнення позитивних змін у всіх компонентах професіоналізму, які відбуваються при тривалому виконанні керівником ЗНЗ управлінської діяльності і забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань у визначених умовах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів дослідження дозволило зробити низку висновків.

Розроблено структуру професіоналізму та виокремлено *зміст* когнітивного, мотиваційно-ціннісного та операційно-технологічного компонентів. Ці компоненти лягли в основу визначення *критеріїв, показників та умов* розвитку професіоналізму керівників ЗНЗ.

Умовами розвитку професіоналізму керівників ЗНЗ стало спеціально *створене освітнє середовище*, яке стимулювало цей розвиток через групові форми та методи роботи, що спрямовані на розширення знань та вироблення практичних умінь і навичок з управлінської діяльності, на формування позитивного ставлення до неї. Досягнення належного рівня розвитку професіоналізму прискорився за умови втілення розробленої нами *програми* розвитку професіоналізму керівників ЗНЗ, зміст якої включав міні-лекції, рольові ігри, різноманітні вправи, групові дискусії, розв'язання конкретних управлінських ситуацій, психологічний практикум, «мозковий штурм», метод фокальних об'єктів тощо.

Ефективність програми забезпечувалася повторним здійсненням діагностичного зрізу рівнів розвитку професіоналізму після формувального етапу експерименту, під час якого використовувалися ті ж методи та завдання, що й під час констатувального етапу експерименту.

Очікуваним результатом дослідження стала *позитивна динаміка* сформованості професіоналізму керівників ЗНЗ. Після впровадження програми розвитку професіоналізму настали якісні та кількісні зміни в розвитку професіоналізму.

В цілому аналіз отриманих результатів щодо розвитку професіоналізму керівників ЗНЗ експериментальної групи свідчить про її достатній (вище середнього) рівень сформованості професіоналізму, а це, своєю чергою, є показником ефективної дослідно-експериментальної роботи.

Проте проведене дослідження не вичерпує всього комплексу проблем щодо розвитку професіоналізму керівників ЗНЗ. Психологічні умови розвитку професіоналізму не є чимось незмінним, сталим, при їх апробуванні можливі варіативність, імпровізація, внесення змін залежно від індивідуальних особливостей керівників ЗНЗ, їх соціокультурного контексту життєдіяльності.

Потребують подальшого вивчення питання розробки моделей розвитку професіоналізму керівників з урахуванням міжгалузевих досліджень. Перспективним є розробка програм індивідуального розвитку професіоналізму керівників, розробка методик для діагностики складових професіоналізму, формування у керівників ціннісного ставлення до професійного зростання.

Література:

1. Бондарчук, О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Науковий світ, 2008. – 318 с.

2. Вознюк, А. В. Основні підходи до вивчення сутності управлінської діяльності керівників освітніх організацій / А. В. Вознюк // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А. С. К., 2012. – Т. І. : Організаційна

психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – 2012. – Вип. 34. – С. 248–253.

3. Гузій, Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис... . докт. пед. наук : 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / Гузій Наталія Василівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 568 с. – Бібліогр. : С. 445-488.

4. Деркач, А. А. Психология развития профессионала : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : РАГС, 2000. – 124 с.

5. Дружилов, С. А. Психология профессионализма субъекта труда: интегративный подход / С. А. Дружилов // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, (25-28 июня 2003 г.) : в 8 т. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2003. – Т. 3. – С. 153-157.

6. Журавлев, П. В. Управление человеческими ресурсами: опыт индустриально развитых стран : учеб. пособие / П. В. Журавлев, Ю. Г. Одегов, Н. А. Волгин. – М. : Изд-во «Экзамен», 2002. – 448 с.

7. Карамушка, Л. М. Психологічні основи управління закладами середньої освіти : дис... . докт. психол. наук : 19. 00. 05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Карамушка Людмила Миколаївна. – К., 2000. – 481 с.

8. Кричевский, Р. Л. Если вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной жизни / Р. Л. Кричевский. – М. : Дело, 1993. – 352 с.

9. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

10. Семиченко, В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека : модульный курс психологии / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

11. Сингаївська, І. В. Психологічне навчання керівників освітніх організацій за допомогою інтерактивних методів / І. В. Сингаївська // Правничий вісник Університету «КРОК» / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – К., 2009. – Вип. 4. – С. 208-212.

12. Панчук, Т. В. Мотивація вдосконалення управлінської діяльності директора школи : дис... . канд. психол. наук : 19. 00. 05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Панчук Тетяна Володимирівна; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2002. – 227 арк.

УДК 122/129

Miroslav Gejdoš

MARTIN HEIDEGGER A JEHO PEDAGOGICKO-FILOZOFICKÉ REFLEXIE «EXISTENCIE»

Стаття складається з двох частин: «Хайдеггер у мозаїці екзистенціальної філософії» та «Хайдеггер і послання фундаментального онколога». Перша частина описує Хайдеггера у ширшому контексті часу і ментальної екзистенціальної філософії. Друга концентрується на ключових проблемах філософської системи Хайдеггера.

Ключові слова: *філософія, Матрін Хайдеггер, освіта.*

Статья состоит из двух частей: «Хайдеггер в мозаике экзистенциальной философии» и «Хайдеггер и послание фундаментального онколога». Первая часть описывает Хайдеггера в более широком контексте времени и ментальной экзистенциальной философии. Вторая концентрируется на ключевых проблемах философской системы Хайдеггера.

Ключевые слова: *философия, матрин Хайдеггер, образование.*

The paper consists of two parts: «Heidegger in the mosaic of existential philosophy» and «Heidegger and the message of fundamental ontologist». The first one sets Heidegger in the broader context of time and mental existential philosophy. The second one focuses on the key issues of the philosophical system of Heidegger.

Keywords: *philosophy, Martin Heidegger, education.*

Studia sa skladá z dvoch podkapitol: «Heidegger v mozaike filozofie existencie» a «Heidegger – poslanie «fundamentálneho ontológa». Prvá vsádza Heideggera do širšieho myšlienkového ako aj dobového kontextu existencialistickej filozofie. Hovorí o jej východiskách, formách, spoločenskom dopade a taktiež podáva stručný obraz Heideggerovej biografie, úzko prepojenej s jeho dráhou filozofa. Druhá sa už priamo koncentruje na kľúčovú problematiku Heideggerovho filozofického systému, ktorou je kategória bytia. Rozoberá «jadro» jeho filozofie, uvádza a vysvetľuje preňho typické pojmy a postuláty.

Kľúčové slová: *Martin Heidegger, pedagogika, filozofia, výchova.*

ÚVOD

Táto štúdia sa zameriava na filozoficko-pedagogické myslenie Martina Heideggera, tak ako ho prezentoval vo svojich neskôr aj knižne publikovaných prednáškach *Básnicky bydlí člověk*[1] («Dichterisch wohnet der Mensch»), *Co je to – filosofie?* («Qu´est – ce que la philosophie?») a *Hebel – domácí přítel* («Hebel der Hausfreund»).

Keďže počet možností interpretácie textového diela sa rovná veličine nekonečnej a zároveň, nikdy nie výhradne jednej, ostáva faktom, že každé literárne dielo sa fundamentálne vyznačuje vnútorným potenciálom jeho viacerých a rozmanitých výkladov. Z tohto vychádzajúc, hlavným cieľom tejto záverečnej práce je poukázať na aplikovateľnosť Heideggerovej filozofie, určite prekvapivo, i na oblasť pedagogickej vedy ako náuky o zákonitostiach výchovy.

Za hypotézu práce označujem formuláciu, že myšlienkový obsah uvedených filozofických prednášok M. Heideggera je interpretovateľný ako odkaz, výzva pedagogike prekonávať formalizmus a inštrumentalizmus výchovy a vzdelávania a je výzvou dosahovať úroveň celostnej a hĺbkovej formácie neopakovateľnej osobnosti jednotlivca a k ako takej k nej citlivo pristupovať.

Metódou tejto práce je obsahová analýza uvedených textov, ktorou sa v práci realizuje nachádzanie konkrétnych momentov heideggerovskej filozofie použiteľných pre dvíhanie úrovne pedagogickej teórie a praxe. Z tohto logicky plynie, že v práci sa do značnej miery využíva i tzv. metóda paralelizmu, konkrétne medzi sférami filozofie a pedagogiky.

1. 1. Heidegger v mozaike filozofie existencie.

Podmienky, ktoré charakterizovali vývin filozofie v 19. storočí (rozpad jednoty životného sveta a spochybnenie možnosti vysvetľovať dianie v prírodnom svete z jedného princípu), v oveľa väčšej miere ovplyvnili filozofiu 20. storočia.

V 20. storočí filozofia na jednej strane reaguje na nepochybné úspechy človeka a jeho rozumu, ktoré sa prejavujú vo výdobytkoch vedy a techniky (človek spoznáva prírodu a využíva ju vo svoj prospech). Na druhej strane reaguje na javy a procesy, ktoré sú skôr dôsledkom stroskotania človeka, otrasenia viery vo všemocnosť rozumu vôbec a vedeckého rozumu a vedeckej racionality zvlášť, dôsledkom ľudskej neschopnosti humánnym

[1] Heidegger, M. «Básnicky bydlí člověk», «Co je to – filosofie?», «Hebel – domácí přítel» v zb. Básnicky bydlí člověk. Praha: OIKOYMENH a Archiv Jana Patočky, 1993.

© Miroslav Gejdoš, 2014

spôsobom zvládnuť svoje vlastné bytie. To znamená, že filozofia je poučená a inšpirovaná dianím, ktoré tvorí negatívnu až tragickú skúsenosť 20. storočia (prvá a druhá svetová vojna, problém fašizmu a totalitarizmu vôbec, ekologické problémy a ekologická kríza, konzumný spôsob života vo vyspelých spoločnostiach, problém hladu a ohrozenia ľudstva, strata bezsprostrednosti a ochudobnenia medziľudských vzťahov i úporná snaha postaviť zábrany a prekážky do cesty vyslovene negatívnym problémom ľudského zospoločenštenia).

Ak sa pri charakterizovaní poklasickej filozofie 19. storočia tvrdí, že nie je možné zatriediť, jednoznačne klasifikovať všetky smery a prúdy, lebo filozofické orientácie sa navzájom prelínajú, ešte väčšmi to platí o modernej filozofii 20. storočia.

Medzi niektorými prúdmi nachádzame relatívnu logickú a metodologickú, čiastočne aj chronologickú súvislosť. Svojou nadväznosťou vytvárajú akúsi líniu filozofického myslenia. Ide napríklad o líniu: fenomenológia – existencializmus – filozofická antropológia – hermeneutika.

«Existencia» (lat. *existentia* – jestvovanie) je jeden zo základných pojmov existencializmu, označujúci spôsob bytia osobnosti človeka. Termín existencia v tomto význame ako prvý používal Kierkeggard. Podľa existencialistov existencia predstavuje centrálne jadro ľudského «Ja», vďaka ktorému toto «Ja» nevystupuje ako jednotlivé empirické indivíduum alebo ako «mysliaci rozum», t. j. niečo všeobecné (všeľudské), ale ako konkrétna neopakovateľná osobnosť. Existencialisti prichádzajú na to, že existencia nie je podstatou človeka, pretože

podstata – podľa existencialistov – je niečo určené, vopred dané a existencia, naopak, je «odkrytá možnosť». Učenie o existencii je zamerané tak proti racionalistickému chápaniu človeka, ktoré vidí podstatu človeka v rozume, ako aj proti marxistickému chápaniu človeka ako súhrnu spoločenských vzťahov.

Prostredníctvom pojmu existencie Heidegger, Jaspers a Marcel dospievajú k pojmu bytia, ktorý podľa nich upadol do zabudnutia.

«Filozofia existencie» je širší pojem, ktorý v sebe zahŕňa užší pojem «existencializmus». V centre pozornosti tejto filozofie inšpirovanej Kierkegaardom, Schopenhauerom, Nietzschem a fenomenológiou je ľudská existencia.

Filozofia existencie nepredstavuje jednotnú školu. Niektorí jej predstavitelia sa do nej ani sami nezaraďujú. Rozvinula sa v Nemecku v medzivojnovom období a jej hlavnými predstaviteľmi sú Nemci Karl Jaspers a Martin Heidegger.

Niekedy sa do filozofie existencie zaraďujú aj autori, ktorí pri skúmaní ľudského bytia zdôrazňujú vzťah človeka ako osoby k inému človeku ako osobe a k Bohu ako osobe. Patrí sem napríklad náboženská dialogická filozofia: Martin Buber (1878 – 1965), Ferdinand Ebner (1882 – 1931) a Franz Rosenzweig (1886 – 1929).

Existencializmus je spätý s vývinom francúzskej filozofie a literatúry počas druhej svetovej vojny, a najmä po vojne. Na rozdiel od nemeckej filozofie existencie vplyv francúzskeho existencializmu najmä v dvoch desaťročiach po druhej svetovej vojne presiahol oblasť odbornej filozofie. Začiatkom päťdesiatych rokov «existencializmus» vo Francúzsku znamenal určitý životný postoj. V Paríži boli známe «existencialistické» kaviarne a kluby ako strediská stúpencov tejto filozofie a zároveň vyznavačov určitého spôsobu života. Mnohí francúzsky existencialisti boli významnými spisovateľmi a výrazne ovplyvnili francúzsku literárnu a umeleckú scénu: Jean-Paul Sartre (1905 – 1980), Albert Camus (1913 – 1960), Gabriel Marcel (1889 – 1973), Simone de Beauvoir (1908 – 1986). Významným predstaviteľom francúzskeho existencializmu bol i Maurice Merleau-Ponty (1908 – 1961).

Existencializmus ako taký predstavuje fundamentálny filozofický smer 20. storočia, ktorý od 20. -tych rokov do dnešných dní (aj keď, samozrejme, s rôznou mierou intenzity) je stále schopný tvorivo provokovať filozofické myslenie s dôrazom na fenomén ľudskej subjektivity, s dôrazom na naše individuálne bytie, s túžbou porozumieť tajomstvu bytia i nás samotných.

Jedno z najznámejších klasifikačných kritérii členenia existencializmu ako filozofického smeru je Sartrovo. Sartre rozdelil tento smer na jeho náboženský a ateistický variant.

Do prvého možno potom zaradiť L. Šestova (1866 – 1938), M. A. Berďajeva (1874 – 1948), M. Blondela (1861 – 1949), K. Bartha (1886 – 1968), G. Marcela (1889 – 1973), M. Bubera (1878 – 1965) a K. Jaspersa (1883 – 1969). Do druhého patria M. Heidegger (1889 – 1976), J. P. Sartre (1905 – 1980), A. Camus (1913 – 1960) a M. Merleau- Ponty (1908 – 1961).

Zas podľa národného princípu môžeme existencializmus členiť na nemecký, francúzsky, ruský, talianský, americký a podobne.

Nemecký filozof *Martin Heidegger* (1889 – 1976) patrí k najväčším filozoficko–mysliteľským osobnostiam 20. storočia. Narodil sa v malom nemeckom mestečku Messkirch, začal študovať teológiu v jezuitskom seminári, ale čoskoro prešiel na štúdium filozofie.

Po univerzitných štúdiách pôsobil ako asistent Edmunda Husserla, neskôr sa stal jeho nástupcom na univerzite vo Freiburgu. To už bol známy ako renomovaný profesor filozofie, vyhľadávaný žiakmi z celej Európy. Na Freiburg sa však viaže aj temná stránka jeho životnej kariéry. Po prevzatí moci Hitlerom roku 1933 prijíma vymenovanie za rektora univerzity a v tejto funkcii netají svoje sympatie k nacionálnemu socializmu. Treba však tiež dodať, že už po jednoročnom pôsobení Heidegger rezignuje na funkciu rektora univerzity,

uťahuje sa do ústrania a napokon si volí život samotára, obklopujúc sa iba intímnym kruhom priateľov v horách Čierneho lesa.

Už v jeho prvom, tzv. prípravnom období, možno vidieť relatívne jasné kontúry vyzrievania tých problémov, ktoré sa stanú dominantnými pri vypracovávaní jeho filozofie. Ide o problematiku bytia, času a dejín.

Heideggerova najvýznamnejšia filozofická práca *Bytie a čas* otvára jeho druhé, fenomenologicko-existenciálne obdobie.

Pôvodný veľký zámer tohto diela obsahuje snahu zachytiť základy ontológie. Vydaná práca obsahuje iba prvú časť pôvodne zamýšľaného diela.

Celý projekt však nikdy nebol zrealizovaný. Niektoré motívy potom uskutočnil v izolovaných pokusoch, ako o tom svedčia práce *Kant a problémy metafyziky*, *Čo je metafyzika?*, *O podstate pravdy*, *Lesné cesty*, *List o humanizme*, *Nietzsche*, *Čo je to – filozofia?*, *Básnicky prebýva človek* a *Hebel – domáci priateľ*. Od roku 1975 vychádza súborné vydanie jeho diel, prednášok, neuverejnených rukopisov, ktoré má zahrňovať 80 zväzkov.

Radikálny rozchod (obrat) s problematikou diela *Bytie a čas* je uňho evidentný už v polovici 40. -tych rokov a otvára ho štúdia *Hölderlin a podstata básnictva.* V nej sa Heidegger pokúša nanovo uchopiť štruktúru ľudského pobytu vo svete a získať tak kľúč k otázkam bytia a času. V poetickom diele Hölderlinovom, ako i v dielach iných romantických básnikov a symbolistov Heidegger odhaľoval jazyk ako «domov bytia», skutočné centrum kultúry, v ktorom je možné objasniť «pravdu bytia». Preto tu Heidegger pomerne radikálne opúšťa pôdu existenciálneho filozofovania smerom k metaforicko-symbolickému spôsobu uvažovania. Filozofiu tak chápe ako cestu k bytiu, ktorá musí skúmať samotný fenomén cesty, t. j. predovšetkým reč. Táto preňho nikdy nie je len nástrojom dorozumievania, ale je tým základným prostredím, v ktorom rozsvetľujúc sa, prichádza k slovu bytie.

Reč sa ním chápe ako príbytok bytia, obydlie ľudskej bytosti a potom básnik-filozof je strážcom a pastierom bytia.

Pozoruhodnou stránkou filozofie M. Heideggera je jeho terminológia. Je, pravdu povediac, úskalím, na ktorom stroskotáva väčšina pokusov pochopiť a postihnúť jadro Heideggerovho filozofického uvažovania a sledovať ho do dôsledkov. Táto náročná Heideggerova terminológia predstavuje inovatívnu cestu filozofického uvažovania a postuláciu úplne nových filozofických problémov. Typickým pre jeho terminológiu napríklad je, že s obľubou používa predložky, spojky, príslovky vo významoch podstatných mien alebo tvorí nové slová spájaním jednoslabičných slov a tak vytvára reč, ktorá pripomína reč detí a primitívov. («Da-sein», «In-der-Welt-sein», «Sein-zum-Tode» a podobne)

Heidegger, práve pre obrovské ťažkosti s prekladaním jeho neobvyklých slov a viet, bol a ešte aj je najmenej prekladaným filozofom z okruhu filozofov existencie.

1. 2. Heidegger – poslanie «fundamentálneho ontológa».

«... doviesť život k jeho filozofickému pochopeniu... z vnútra samotného života»[2]

Ako si všíma F. Novosád, Martin Heidegger vždy sám seba chápal ako nadčasového mysliteľa, ako toho, kto myslí z odstupu a kladie otázky, na ktoré naša doba zabudla, ktorým sa súčasný človek bráni, skrýva sa pred nimi. Ba dokonca bude našu dobu charakterizovať ako dobu «zabudnutia na bytie«, teda ako dobu, ktorá stratila schopnosť a odvahu klásť si základné otázky, teda otázky týkajúce sa existencie človeka a otázky legitimity jeho dobovej, epochálnej určenosti. [3]

Heidegger teda vidí sám seba predovšetkým ako mysliteľa prebúdzajúceho zmysel pre základné, učiaceho znovu klásť základné otázky. A podľa jeho názoru tou základnou otázkou, jedinou otázkou, ktorá stojí za to, aby si ju človek – filozof kládol, je *otázka bytia*. Pri vymedzovaní úloh je tak Heidegger jednoznačný. Podľa jeho názoru «bytie je pravou a jedinou témou filozofie». [4]

Človek je podľa Heideggera jedným z jestvujúcien, ktoré prežíva zázrak zázrakov a to, že je súcnom. Heidegger si uvedomuje si smutný fakt, že v priebehu dejín navrstvovaním vecného, pragmatického, t. j. «umelého» aspektu bytia človekom, človek dospieva k takému spôsobu existovania, že na otázku bytia, onoho «je», zvyčajne už úplne zabúda. Teda jedným z realistických výstupov Heideggerovho pozorovania je, že zabudnutosť bytia je to, v čom sa súčasný človek životne nachádza a pohybuje.

Heideggerova fundamentálna ontológia už teda nekladie otázku o štruktúre či charaktere nejakého parciálneho súcna, ale predovšetkým *ontologickú otázku* o povahe samotného bytia. Zásadne rozlišuje medzi prapôvodným bytím (Sein) a konkrétnym aktuálnym súcnom (Seiendes). V tomto Heidegger prekonáva nedostatočnú hĺbkovú dôslednosť tradičnej metafyzickej ontológie, ktorá všetko, čo nejakým spôsobom je, pokladala za súcno, resp. za druhy súcna. Heideggera však zaujíma bytie samého súcna, to, že súcno je.

---

[2] Cibulka, J. «Heidegger a německá klasická filosofie» v Filozofia. Číslo 1, ročník 50. Bratislava: Vydavateľstvo Iris, 1995. 10

[3] Novosád, F. «Heidegger: Základná myšlienka« v Filozofia. Číslo 6, ročník 50. Bratislava: Vydavateľstvo Iris, 1995. – 264.

[4] Novosád, F. «Heidegger: Základná myšlienka« v Filozofia. Číslo 6, ročník 50. Bratislava: Vydavateľstvo Iris, 1995. – 265.

Postuluje, že prapôvodné bytie je to, čo je všetkým druhom súcna spoločné: že sú a že bytie je najvšeobecnejší pojem, a preto je pojmom nedefinovateľným.

Vo svojej úvahe o bytí prichádza Heidegger i k odôvodneniu primátneho postavenia človeka: «... Jediné súcno, ktoré vie o svojom bytí, je človek. Poznávať svoje vlastné bytie znamená existovať».[5]

Privilegované postavenie človeka nachádza teda v tom, že človek je jedinou bytosťou, ktorá si kladie otázky, otázku bytia. Jedine u človeka sa vždy prelína rozumenie a nerozumenie svetu, v ktorom žije, chápanie a nechápanie iných, chápanie a nechápanie samého seba (neistota o sebe samom, neistota o svete, v ktorom žijeme, je vždy reálne alebo podvedome prítomnou charakteristikou nášho bytia). Teda len človek, potvrdzuje Heidegger, je takým druhom súcna, ktoré žije vždy už v istom porozumení bytiu.

Jestvovanie, teda súcno človeka, ktoré vie o svojom bytí, Heidegger nazýva «pobyt» (Dasein)... « [...] toto súcno, ktorým my sami odjakživa sme, nazvime terminologicky tu-bytie (Dasein)». [6] Pobyt človeka je určovaný svojou situovanosťou, je to vždy «bytie-vo-svete«. Svojím zmyslom svet závisí od človeka a človek svojou existenciou závisí od sveta. Čiže človek a svet jestvujú vo vzájomnej závislosti, pobyt existuje vo svete, je do sveta začlenený.

Ako Heidegger vo svojom filozofickom systéme ďalej sumarizuje, človek o sebe vie, že je, a že je konečný. Jeho bytie je «bytím-k-smrti» (Sein zum Tode). Je bolestne príznačne charakterizované stavmi *úzkosti, starosti, osamelosti a časovosti*. Toto sú Heideggerove kľúčové atribúty bytia.

Človek má zo svojej konečnosti chronickú *úzkosť*, usiluje sa oddialiť smrť. Táto úzkosť mu odhaľuje jeho «neudomácnenosť« vo svete. Smrť však, konštatuje Heidegger, patrí podstatne k existencii, lebo nie je voči nej čímsi vonkajším, ale vnútorným. «... aj smrť je fenoménom pobytu... môžeme vôbec pochopiť, čo je život, ak ho nebudeme recipovať v súvislosti so smrťou... ?»[7]

Preto existencia človeka je sústavná *starosť*. Vie, že v okamihu smrti sa ocitá sám, v opustenosti a *osamelosti*. Keďže jeho existencia je krátka a konečná, človek jej prikladá nesmiernu cenu. Hľadá životné formy, ktoré by mohol použiť pre svoju existenciu. Hľadá ich, generalizuje Heidegger, v minulosti aj tu a teraz, a tým udržiava v sebe vedomie *časovosti*: nikdy nie je úplne v prítomnosti, ale obzerá sa do minulosti a hľadí do budúcnosti, to všetko v časovom rozpätí medzi narodením a smrťou.

Heideggerov základný filozofický program je teda známy ako program *fundamentálnej ontológie*. Jeho hlavná úloha sa koncentruje na problém zmyslu bytia v explicitne kladenej otázke *čo je zmyslom bytia*.

Aby človek mohol postihnúť «zmysel bytia», napomáha nám Heidegger v našom hľadaní, musí sa vzdať všetkých praktických zámerov, uvedomiť si svoju «smrteľnosť», «pominuteľnosť». Len keď sa človek cíti ustavične «tvárou v tvár smrti», je podľa Heideggera schopný spoznať význam a obsah každého momentu života a oslobodiť sa od tzv. «idolov spoločenského bytia» – cieľov, «ideálov», «vedeckých abstrakcií». Každý moment života je úžasný, je to krehké tajomstvo (že a prečo vôbec je), ktoré je nám darom. Iba takéto autentické prežívanie naplní plnohodnotným zážitkom existencie... o tomto už druhá kapitola.

Bibliografia:

1. Primárne zdroje:

1. Heidegger, Martin. «Básnicky bydlí člověk«, «Co je to – filosofie?», «Hebel – domácí přítel» v zb. *Básnicky bydlí člověk*. Praha: OIKOYMENH a Archiv Jana Patočky, 1993.

2. Sekundárne zdroje:

Knihy

1. Buber, M. . *Problém Člověka*. Praha: Kalich, 1997.
2. Gibaldi, Joseph, Achtert, Walter S. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. New York: The Modern Language Association of America, 1988.
3. Halada, Jan, Geuss, Artur. *Čítanka z dějin filosofie*. Praha: Mladá fronta, 1978.
4. Hrušovský I. . *Problémy filozofie*. Bratislava: Obzor, 1970.
5. Kiczko, L., Doc. PhDr. Marcelli, Miroslav, CSc., Doc. PhDr. Waldschütz, Erwin, prof. PhDr. Zigo, Milan, CSc. *Dejiny filozofie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1993.
6. Mihina, F, CSc. a kol. *Dejiny filozofie 19. a 20. storočia*. Košice: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1991.

Články

1. Cibulka, Josef. «Heidegger a německá klasická filosofie» v *Filozofia*. Číslo 1, ročník 50. Bratislava: Vydavateľstvo Iris, 1995.
2. Golema, Martin. «Vzďaľovanie v zradnej krajine tieňov» v ibid.

[5] Kiczko, L, CSc., Doc. PhDr. Marcelli, Miroslav, CSc., Doc. PhDr. Waldschütz, Erwin, prof. PhDr. Zigo, Milan, CSc. Dejiny filozofie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1993. – 116

[6] Muck, O. «Heidegger a Karol Rahner» v Filozofia. Číslo 1, ročník 50. Bratislava: Vydavateľstvo Iris, 1995. – 45.

[7] Mihina, F, a kol. Dejiny filozofie 19. a 20. storočia. Košice: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1991. – 138.

3. Hauer, Tomáš. «Heidegger, Durrell, Rorty – asketičtí kněží a soukromé komentáře» v *Filozofia*. Číslo 8, ročník 51. Bratislava: Vydavateľstvo Iris, 1996.

4. Horák, Petr. «Heideggerova «aféra» ve Francii» v *Filozofia*. Číslo 1, ročník 46. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1991.

5. Doc. PhDr. Klimeková, Anna, CSc. «Filozofická reflexia niektorých problémov autenticity človeka» v *Filozofia*. Číslo 5, ročník 52. Bratislava: Vydavateľstvo Infopress, 1997.

6. Konrád, R. «Gillbert Ryle o Martinovi Heideggerovi» v *Filozofia*. Číslo 12, ročník 49. Bratislava: Vydavateľstvo Iris, 1994.

7. Krchnák, P. «O ľudskosti ľudského bytia» v *Filozofia*. Číslo 1, ročník 49. Bratislava: Vydavateľstvo Slovak academic press, spol. s r. o., 1994.

8. Kudrna, J. . «Několik poznámek k Heideggerovu pojetí «činnosti»» v *Filozofia*. Číslo 1, ročník 46. – Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1991.

9. Muck, O. . «Heidegger a Karol Rahner» v *Filozofia*. Číslo 1, ročník 50. – Bratislava : Vydavateľstvo Iris, 1995.

10. Novosád, F. «Heidegger: Základná myšlienka» v *Filozofia*. Číslo 6, ročník 50. – Bratislava : Vydavateľstvo Iris, 1995.

11. Rajský, A «Filozofia ako nevyhnutný činiteľ výchovy k integralite človeka» v *Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, PHILOSOPHICA XXXIII, Filozofia v škole, filozofia v živote.* – Bratislava : Univerzita Komenského, 2002.

УДК 159.92

Ewa Lubina

KSZTAŁCENIE PRZEZ CAŁE ŻYCIE JAKO SZANSA NA REDUKCJĘ PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH

Інформаційне суспільство будується на знаннях і на них базує свою економіку. Знання означає пасиву участь у дійсності. Знання необхідно розбудовувати у активному аспекті: навчатися, щоб успішно діяти як індивідуально, так і суспільно. Зростає актуальність аксіологічного аспекту: навчатися, щоб мати здатність до активного творення своєї долі і допомоги іншим. У часи суворої реальності економічних криз така здібність є необхідною для розв'язання суспільних проблем.

Ключові слова: *суспільні проблеми, суспільство знань, знання.*

Информационное общество строится на знаниях и основывает на них свою экономику. Знание означает пассивное участие в деятельности. Знание необходимо развивать в активном аспекте: учиться, чтобы успешно действовать как индивидуально, так и общественно. Возрастает актуальность аксиологического аспекта: учиться, чтобы иметь способность к активному созданию своей судьбы и помощи другим. Во времена строгой реальности экономических кризисов такая способность необходима для решения общественных проблем.

Ключевые слова: *общественные проблемы, общество знаний, знания.*

The information society is based on information. But knowledge ought to complement skills: to learn to act effectively, individually and socially. The axiological aspect, which is to learn in order to be able actively develop own future and help others, is also important:. Given the harsh reality of economic crises it becomes necessary to solve social problems.

Keywords: *solving social problems, information society, knowledge.*

Społeczeństwo informacyjne to społeczeństwo budowane na wiedzy i na niej opierające swoją gospodarkę Wiedzieć, to biernie uczestniczyć w rzeczywistości. Trzeba wiedzę rozbudować o aspekt czynny: uczyć się, aby działać skutecznie – indywidualnie i społecznie. Rośnie aktualność aspektu aksjologicznego: uczyć się, to czynić się zdolnym do aktywnego kształtowania swojego losu i pomagania innym. W trudnej rzeczywistości kryzysów gospodarczych taka zdolność jest konieczna dla rozwiązywania problemów społecznych.

Słowa kluczowe: *problemy społeczne, społeczeństwo wiedzy, wiedza.*

Wstęp

Całe życie jest szkołą. Jan Amos Komensky powiedział to już wiele lat temu, a myśl ta wciąż nie traci aktualności. Nie traci także swojej aktualności aspekt aksjologiczny: uczyć się, aby być – osobiście odpowiedzialnym za kształtowanie zbiorowego losu, zdolnym do autonomii, wydawania sądów moralnych i wykorzystania wszelkich talentów ludzkiej istoty. Takie wartości były już myślą przewodnią wydanego już w 1972 Raportu UNESCO, opracowanego przez Edgara Faure'a. Nie straciły aktualności, a jedynie zostały obudowane nowymi składowymi, związanymi z postępem cywilizacyjnym ostatnich trzydziestu lat. Tak więc edukacja powinna być wysoce elastycznym tworem – stale dostosowującym się do zmian społecznych, politycznych i gospodarczych, ponieważ właśnie do tych zmian przygotowuje człowieka przez całe jego życie.

Edukacja przez całe życie warunkiem dobrego realizowania życiowej roli

Ostatnie lata przyniosły wykrystalizowanie głównego zadania dla systemów kształcenia na całym świecie – stworzenie koncepcji kształcenia przez całe życie. Edukacja całożyciowa ze względu na swoją różnorodność, elastyczność i dostępność w czasie i przestrzeni ma szansę «stale konstytuować człowieka, jego wiedzę i umiejętności, a także zdolność do wydawania sądów i podejmowania działań. Powinna przyczyniać się do jego samoświadomości, wiedzy o jego środowisku oraz zachęcać do odgrywania różnych ról społecznych…» (Delors, 1998). Tak zakreślone cele stawiają edukację całożyciową w centrum działań koniecznych w społeczeństwie informacyjnym. Postęp cywilizacyjny, jak uczy historia, może doprowadzić do tego, że komputer zastąpi człowieka, zwłaszcza w wykonaniu pracy urzędniczej. Do wykonania pozostaną prace nierutynowe, czyli nowe lub nietypowe. Ale społeczeństwo informacyjne to nie jest społeczeństwo komputerów tylko społeczeństwo ludzi, chociaż prawdą jest, że konfrontacja człowieka z komputerem wyznacza współczesny kształt tego społeczeństwa. Ważne jest określenie miejsca człowieka w świecie w kontekście trzech podstawowych ról: pracownika, konsumenta i obywatela (Cellary, 2003). Jak twierdzi Wojciech Cellary szczególnie istotna jest zmiana roli pracownika. W wykonywaniu czynności prostych zastąpi go komputer. Jest to znakomite narzędzie do realizacji z jednakową precyzją działań powtarzalnych. Mnogość prostych czynności wykonywanych dotąd przez człowieka generowała dużą ilość miejsc pracy, zapewniała tym samym miejsce w świecie i

© Ewa Lubina, 2014

społeczeństwie. Obecnie do wykonywania czynności prostych służy komputer, a od pracownika wymaga się umiejętności wyższych i komunikowania się i organizacji pracy za pośrednictwem sieci internetowej. Następuje redukcja czynności produkcyjnych, jako rutynowych na rzecz pracy koncepcyjnej i kreatywnej. Natomiast od dotychczasowych wykonawców czynności rutynowych dziś już wymaga się umiejętności sprawnego posługiwania się wyspecjalizowanym skomputeryzowanym oprzyrządowaniem. Oczekuje się umiejętności poznawczych wyższego rzędu, które są niezbędne w dostrzeganiu, określaniu i rozwiązywaniu problemów oraz podejmowaniu trafnych decyzji. Człowiek odsunięty od czynności prostych jest obecnie zmuszony do podjęcia czynności złożonych, wymagających bardzo obszernej i wielokierunkowej wiedzy i wielu lat przygotowania. Poza tym wiedza ta nie jest dana raz na zawsze, choćby ze względu na jej zmienność spowodowaną ciągłym rozwojem. W związku z ciągle zmieniającym się rynkiem pracy, pojawianiem się i zanikaniem zawodów, nieustającą pogonią za rosnącą jakością życia człowiek musi nieustannie pozyskiwać nową wiedzę. . Zatem konieczność nieustannego kształcenia jest wpisana w życie człowieka. J. A. Komensky proponował zasadę dbałości o przedłużenie i jakość życia, którego i celem i narzędziem jest «uczenia się tego, co jest konieczne». Zatem narzędziem troski o jakość życia staje się kształcenie (Komeński, 1883).

Wiedza zdobyta przez w czasie studiów, ale także w okresie aktywności zawodowej, podlega naturalnemu, ciągłemu procesowi deprecjacji, co prowadzi do dezaktualizacji umiejętności, a niekiedy nawet do konieczności zmiany zawodu. W tej sytuacji niezbędna staje się umiejętność ciągłego uczenia się i gotowość wewnętrzna do podjęcia edukacji całożyciowej. Edukacja całożyciowa jest priorytetem edukacyjnym społeczeństwa informacyjnego. Jest częścią idei społeczeństwa wychowującego, gdzie wszystko jest okazją do pozyskiwania wiedzy i ćwiczenia możliwości jej wykorzystania. Rosnące zasoby informacji i wymaganie coraz szerszej i zróżnicowanej wiedzy powodują konieczność ciągłego uzupełniania i weryfikowania zasobów własnych. Ta konieczność (wzmocniona presją rynku pracy) skłania ludzi do poszukiwania form kształcenia dla wszystkich grup wiekowych i zawodowych, form dostępnych w dowolnym czasie i miejscu. Stąd tendencja do wykraczania poza dotychczasową praktykę w kierunku różnych form dokształcania, doskonalenia, rekwalifikacji i promocji zawodowej dorosłych.

W kształceniu dorosłych kluczową rolę odgrywa podmiotowość uczącego się. Przez podmiotowość w samokształceniu rozumiemy swoistą potrzebę uczenia się człowieka dorosłego polegającą na uczeniu się z własnego wewnętrznego odczucia, z własnej potrzeby, a także z potrzeby społecznej. Jest to działalność samodzielna inspirowana treściami pozyskanymi w różnych formach szkoleniowych, w celu zdobycia, poszerzenia i zaktualizowania i pogłębienia określonej wiedzy, z możliwością jej praktycznego wykorzystania, zastosowania w życiu. Podmiotowość to samodzielne i świadome tworzenie samowiedzy (Laska, 2004).

Komeński widział całe życie jako szkołę. Życie człowieka w tym ujęciu jest nieustannym gromadzeniem wiedzy o świecie, a także wiedzy, która pomaga w tym świecie żyć i pracować. Wyróżnił on osiem szczebli szkoły, którą dziś bylibyśmy skłonni traktować symbolicznie jako «szkoła życia». Zaczyna się ona od «szkoły narodzin», a kończy na «szkole śmierci». Nie pomija także tego etapu, którego nie przywykliśmy kojarzyć z uczeniem się tj. «szkoły starości» (Komeński, 1973, s. 267).

Na każdym etapie szkoły życia człowiek uczy się innych, wciąż nowych rzeczy – nie zakwestionuje tego żaden psycholog czy pedagog. Współczesność dostarcza coraz więcej zadań do nauki – problemy społeczne stanowią bardzo obszerną grupę potrzeb i dążeń, które ukierunkowują działania ludzkie. Problemy związane z dojrzałością i starzeniem się są tylko częścią tego, z czym przychodzi się mierzyć współczesnemu człowiekowi (Stopińska-Pająk, 2009, s. 12-18). Jest to bardzo ważna część, głównie dlatego, że nieunikniona i dotyczy każdego. Wydawałoby się, że jakość życia w dojrzałości i starości jest obiektem troski współcześnie, gdy czas życia człowieka znacząco się wydłużył. Wydłużył się tym samym czas potencjalnej aktywności życiowej otwierając pole dla rosnących potrzeb ludzi starszych. Jak się okazuje ten trop był istniał już w poszukiwaniach poprawy jakości życia i sytuacji ludzi sprzed stuleci i to właśnie Komeński podnosił w swoich rozważaniach te zagadnienia w Pampaedii czyli Wszechoświeceniu (Komeński, 1973, s. 3).

Znaczącym problemem społecznym tworzącym kontekst dla kształcenia przez całe życie jest problem pracy – i chodzi zarówno o:

– pracę jako aktywność zawodową,
– pracę jako źródło utrzymania
– pracę jako samorealizację
– oraz pracę jako potwierdzenie swojego miejsca w społeczeństwie

Wyraźnie zaznacza się wartość i miejsce pracy jako takiej w rankingu kryteriów jakości życia człowieka. Ma ona rangę bardzo wysoką, co zawsze potwierdzają wszyscy, którzy doświadczyli niestabilności wykonywanej pracy.

Jednym z istotnych warunków posiadania pracy jest posiadanie wiedzy – najczęściej chodzi o wykształcenie formalne, ale równie często o umiejętności niezbędne w praktyce zawodowej. Tak jedne jak i drugie zyskuje się w toku uczenia się – uczenia się przez całe życie. Komeński ujmował to odwrotnie «życie jest szkołą, którego cel stanowi nauka». Współcześnie jesteśmy skłonni uważać, że to nauka służy życiu, nie zaś życie nauce. Jednak w szerszej perspektywie nie sposób odmówić słuszności podejściu Komeńskiego. Dorosły człowiek,

zdominowany przez podejście pragmatyczne, gotów jest w sposób świadomy i celowy podejmować wysiłek edukacyjny tylko wtedy, gdy ma poczucie, że efekty kształcenia bezpośrednio dopomogą mu przezwyciężyć problemy życiowe. Tymczasem dzieje się zwykle tak, że wysiłek edukacyjny realizowany sukcesywnie przez całe życie (mniej lub bardziej świadomie i celowo) skutkuje redukcją problemów życiowych związanych z praca zawodową, tym samym redukcją problemów społecznych z tym związanych.

Komeński podkreślił bardzo mocno jeszcze jeden wymiar edukacji całożyciowej, na który stosunkowo rzadko zwraca się uwagę – na potrzebę kierownictwa i pomocy w uczeniu się (Stopińska-Pająk, 20909, s. 19). Dojrzałość i starość człowieka, zdaniem Komeńskiego, kierują go wstecz, ku przeszłości, ograniczając zdolność pojmowania i uczenia się ku przyszłości (choćby dlatego, że nie widzą tam już miejsca dla siebie). Na bardziej zaawansowanym etapie życia niezbędna jest szybkość i czujność wobec zdarzeń otaczającego świata ze względu na osłabienie reakcji na wiele bodźców docierających do człowieka. Jest to zatem etap życia, którego jakość i wartość również zależy od uczenia się, choć w nieco inny sposób, niż w wypadku ludzi młodych (Komeński, 1973, s. 269).

Ogólne podejście do procesów kształcenia dorosłych wyznacza kilka kluczowych zagadnień:
– diagnoza i zrozumienie potrzeb dorosłych uczących się,
– budowanie relacji pomiędzy organizatorami procesów uczenia się, pracodawcami i społecznością lokalną,
– promowanie konieczności edukacji ustawicznej.

Dorosły oczekuje, że nauczyciel będzie raczej partnerem służącym pomocą i stymulującym zdolności swego ucznia. Oczekuje zastąpienia sformalizowanego i nastawionego na ocenę procesu edukacyjnego doświadczeniem mniej formalnym. Znacząco pomaga to przezwyciężeniu obaw, że nie sprosta wymaganiom. Taki podejście przyczynia się do wyzwolenia u uczestników pozytywnej motywacji i służy podniesieniu skuteczności procesu edukacyjnego.

Podsumowanie

J. A. Komeński, jako nauczyciel o perspektywicznym spojrzeniu na uczenie się, funkcjonowanie i los człowieka okazał się wizjonerem. Znacznie wyprzedzając swoją epokę wskazał kierunek, który wiele lat później nie tylko nie straci swojej aktualności, ale wręcz zyska na znaczeniu. Rozwój cywilizacyjny postawił człowieka w sytuacji znacznej destabilizacji świata zewnętrznego. Destabilizacja ta służy rozwojowi, zyskiwaniu nowego wymiaru rzeczywistości, ale stawia człowiekowi wyzwania w postaci konieczności dostosowania się do zmienności świata. Zdolność lub niezdolność do dostosowania się rodzi problemy społeczne: bezrobocie, wykluczenie, frustracje, kłopoty życiowe i trudności samorealizacji. Paleta problemów jest bogata. Szansą na poradzenie sobie z nimi jest edukacja pojęta szeroko – jak u Komeńskiego – w szkole życia, w kolejnych jej klasach z poszanowaniem zarówno klasy najmłodszej («szkoły urodzin»), jak i najstarszej («szkoły starości»).

Literatura:

1. Delors J., Edukacja – jest w niej ukryty skarb, Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku, SOP, Warszawa 1998.

2. Cellary W., Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego, ze szczególnym uwzględnieniem wątku edukacyjnego, [w]: Przygotowanie polskich szkół wyższych do uwarunkowań społeczeństwa informacyjnego, Materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Nauki, Edukacji i Sportu w dniu 15 października 2002 r., Kancelaria Senatu, Warszawa 2003 r.

3. Laska E. I., Samokształcenie dorosłych czynnością podmiotową, [w:] Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych, A. Fabiś (red.), t. I, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice-Zakopane 2004, s. 175.

4. Szarota Z., S. Wallet, Kształcenie dorosłych w Australii, [w:] Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych, A. Fabiś (red.), t. I, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice-Zakopane 2004, s. 293.

5. Komeński Jan Amos : Pisma wybrane. Wrocław. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. 1964 (Elbląg)

6. Komeński Jan Amos : Unum necessarium czyli Jedyne konieczne. Wrocław. «Borgis». [1999]. ISBN 83-87129-50-X

7. Bečkova M., Bieńkowski T, Čapkova D. : Znajomość dzieł Jana Amosa Komeńskiego na ziemiach czeskich, słowackich i polskich od połowy XVII w. do czasów obecnych. Warszawa. Wydaw. IHNOiT. PAN. 1991. ISBN 83-900065-0-2

8. Bieńkowski Tadeusz: Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu. Pułtusk. WSH. 1998. ISBN 83-909208-5-9 (Pasłęk)

9. Brambora Józef: Komeński a wychowanie do pracy [W:] Rozprawy z Dziejów Oświaty. T. 8. Wrocław 1965, s. [16]-28 (Elbląg)

10. Capkova Dagmar: Nieznany diariusz roboczy J. A. Komenskiego. [W:] Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego. pedagogika, psychologia, historia wychowania / red. wyd. Danuta Nowicka. Gdańsk. Uniwersytet Gdański. 1975. S. 155-173 (Elbląg)

11. Capkova Dagmar: Zależność między nauczaniem ogólnym a specjalistycznym w ujęciu uniwersalnego wychowania permanentnego u Komeńskiego [W:] Rozprawy z Dziejów Oświaty. T. 22. Warszawa 1979, s. [21]-39 (Elbląg)

12. Kacprzak Lech: Myśl pedagogiczna Jana Amosa Komeńskiego : aktualność w teorii i praktyce edukacyjnej : wybór tekstów. Piła. PWSZ. 2005. ISBN 83-917446-3-9

13. Spevak Z. : Jan Amos Komenski: pedagog i utopista. Novi Sad. Kultura. 2003. ISBN 9788671032254

14. Wroczyński Ryszard: Komeńskiego koncepcja kształcenia przez całe życie // Pedagogika Społeczna. 2007 nr 2 s. 126-133

Fragm. książki «Komeński a współczesność

1. Żołądź-Strzelczyk Dorota: Dlaczego «Pampaedia»? // Pampaedia. 2004 nr 1 s. 11-19

2. Kogut Mieczysław: [Jan Amos Komeński jako nauczyciel i wychowawca młodego pokolenia – recenzja] // Perspectiva. 2006 nr 2 s. 195-198 [online]. [dostęp 10 listopada 2010] Dostępny w: www. perspectiva. pl/perspectiva_ LSTH_pdf/... /p2006-2_Z_Zurawski. pdf

3. J. Delors, Edukacja – jest w niej ukryty skarb, Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku, SOP, Warszawa 1998.

4. W. Cellary, Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego, ze szczególnym uwzględnieniem wątku edukacyjnego, [w]: Przygotowanie polskich szkół wyższych do uwarunkowań społeczeństwa informacyjnego, Materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Nauki, Edukacji i Sportu w dniu 15 października 2002 r., Kancelaria Senatu, Warszawa 2003 r.

5. E. I. Laska, Samokształcenie dorosłych czynnością podmiotową, [w:] Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych, A. Fabiś (red.), t. I, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice-Zakopane 2004, s. 179.

6. J. A. Komeński,Wielka dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego. (tłum. H. Wernic, Warszawa. Wydawnictwo Przeglądu Pedagogicznego. 1883 s. 85 [online]. [dostęp 10 listopada 2010] Dostępny w: http://dlibra. up. krakow. pl:8080/dlibra/dlibra/doccontent?id=689&from=FBC

7. J. A. Komeński, Pampaedia Wrocław warszawa Kraków Gdańsk 1973ossolineum

8. Stopińska-Pająk, 2009. Szkoła starości – być aby się uczyć, Edukacja wobec starosci – tradycja i współczesnośc, Chowanna t 2 (33), Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskeigo ISSN 0137-706X s 12-18.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Августюк Марія Анатоліївна, аспірантка кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Архіпов Віктор Вікторович, психолог, скульптор Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Бабак Костянтин Валерійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії РДГУ, м. Рівне.

Білюк Сергій Петрович, викладач кафедри фізичного виховання Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Вербець Владислав Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, декан художньо-педагогічного факультету, директор Центру моніторингу якості освіти РДГУ, м. Рівне.

Волошина Вікторія Олександрівна, аспірант, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін, науковий співробітник Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Гаврилюк Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент ВНАУ, кафедра ботаніки та фізіології рослин, м. Вінниця.

Галичанська Альона Вікторівна, кандидат психологічних наук, в.о. доц кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, м. Чернівці.

Герасимова Ірина Геннадіївна, доцент кафедри історії України та філософії Вінницького національного аграрного університету, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Вінниця.

Гільман Анна Юріївна, аспірантка кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Гриджук Оксана Євгенівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри соціології та культурології Національного лісотехнічного університету України, м. Львів.

Гущук Ігор Віталійович, кандидат медичних наук, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Довгалюк Тарас Анатолійович, аспірант, молодший науковий співробітник Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Єлагіна Наталія Іванівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов з медичною термінологією, Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського, м. Тернопіль.

Жигайло Наталя Ігорівна, доктор психологічних наук, професор 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.

Кирийчук Анна Олександрівна, аспірантка кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Кулаков Руслан Станіславович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Моісеєва Олена Сергіївна, викладач кафедри теорії і практики англійської мови та прикладної лінгвістики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Моран Ірина Володимирівна, викладач, вищий навчальний комунальний заклад Львівської обласної ради «медичний коледж ім. Андрея Крупинського», м. Львів.

Набочук Олександр Юрійович, директор Шпанівського НВК «школа-сад» Рівненської районної ради Рівненської області, пошукувач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Нижник Анна Євгенівна, аспірантка, молодший науковий співробітник кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Німченко Наталія Миколаївна, аспірант кафедри екологічної психології та психічного здоров'я Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка.

Пасічник Ядвіга Августівна, професор кафедри математики та методики її викладання Рівненського державного гуманітарного університету, професор кафедри економіки та математики Національного університету «Острозька академія».

Полюхович Любов Дмитрівна (Горбачевська), старший викладач кафедри української літератури РДГУ, м. Рівне.

Романова Юлія Владиславівна, старший викладач кафедри політико-психологічних проблем суспільного розвитку Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ.

Сіліванова І. М., аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін, Національний університет «Острозька академія», м. Острог.

Тарасюк Лариса Михайлівна, докторант кафедри соціальних наук МАУП, м. Київ.

Тур Оксана Миколаївна, старший викладач, кандидат філологічних наук Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, кафедра українознавства, культури та документознавства, м. Полтава.

Цип'ящук Марія Богданівна, аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Шибрук Оксана Вячеславівна, психолог, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів.

Шугай Марія Анатоліївна, доцент, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

ЗМІСТ

М. Августюк
ІЛЮЗІЯ ЗНАННЯ В МЕТАКОГНІТИВНОМУ МОНІТОРИНГУ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ ТА ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ 3

В. В. Архіпов, А. Ю. Гільман
САНОГЕННЕ МИСЛЕННЯ В СТРУКТУРІ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ 7

К. В. Бабак
СТРУКТУРНО-ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ ПЕРВИННОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ 12

С. П. Білюк
ЗАНЯТТЯ ТЕНІСОМ ЯК СПОСІБ СПРЯМУВАННЯ ДИТЯЧОЇ АГРЕСІЇ В ПОЗИТИВНУ ФОРМУ ВИРАЖЕННЯ 18

В. В. Вербець
ЕСКАЛАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДИСКОМФОРТУ ОСОБИСТОСТІ 21

В. О. Волошина
ФЕНОМЕН ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У ПРОЦЕСАХ ПАМ'ЯТІ: ЇЇ ВИДИ ТА ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ 26

Н. М. Гаврилюк
АКТУАЛЬНІСТЬ ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ У ВИКЛАДАННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ – АГРОБІОЛОГАМ 32

А. В. Галичанська
МІЖПОКОЛІННИЙ КОНФЛІКТ, ЯК СПОСІБ ВЗАЄМОДІЇ ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ПОКОЛІНЬ У СІМ'Ї 35

І. Г. Герасимова
ДО ПРОБЛЕМИ РОЗРОБКИ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ 39

О. Є. Гриджук
ЛІНГВІСТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТАМИ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕРМІНІВ- СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ ЛІСІВНИЦТВА ТА ДЕРЕВООБРОБКИ) 43

І. В. Гушук, А. Є. Нижник, М. А. Шугай
ВПЛИВ ЕКОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ 48

Т. А. Довгалюк
ДО ПРОБЛЕМ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТАПАМ'ЯТІ 53

Е. З. Івашкевич
СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ЙОГО БАЗОВИХ СКЛАДОВИХ 60

Н. І. Єлагіна
РОЛЬОВА ГРА ЯК АСПЕКТ МОТИВАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ-МЕДИКАМ 66

Н. І. Жигайло, О. В. Шибрук
ПРОБЛЕМА ФЕНОМЕНУ ТА СТРУКТУРИ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПОГЛЯДІВ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ 70

А. О. Кирийчук
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ 75

Р. С. Кулаков
САМООЦІНКА ТА РІВЕНЬ ДОМАГАНЬ ЯК ОСОБИСТІСНІ КОНСТРУКТИ ТА ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ 78

О. С. Моісеєва
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК КЛЮЧОВЕ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ 84

І. В. Моран
ПОНЯТТЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ТА ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ЇЇ ВИЗНАЧЕННЯ 89

О. Ю. Набочук
ТЕОРЕТИЧНИЙ ДИСКУРС У ПРОБЛЕМУ СТРУКТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ 93

Н. М. Німченко
КАТЕГОРІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ В ЛІКУВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК СИСТЕМА ЗАСОБІВ МЕДИЧНОЇ ДЕОНТОЛОГІЇ 98

Я. А. Пасічник
ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК ОДНА З ФОРМ ПІДВИЩЕННЯ МАТЕМАТИЧНОГО РІВНЯ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 103

Л. Д. Полюхович (Горбачевська)
«ПЛЕКАННЯ ЧИТАЧА», АБО ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ У МЕТОДИЧНІЙ СПАДЩИНІ БОРИСА СТЕПАНИШИНА 108

Ю. В. Романова
СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 115

І. М. Сіліванова
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ФРАНЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ УНІВЕРСИТЕТУ РЕННІІ ВЕРХНЬОЇ БРИТАНІЇ) 119

Л. М. Тарасюк
СТИЛІ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ 125

О. М. Тур
ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ЯК ВАЖЛИВА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ 128

Н. О. Федчишин
ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ 132

М. Б. Цип'ящук
ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЗА КРИТЕРІЄМ ЇХ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 136

Н. Г. Шарата
ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В РАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД 141

О. В. Шнайдер
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 144

А. В. Шулдик
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 149

Miroslav Gejdoš
MARTIN HEIDEGGER A JEHO PEDAGOGICKO-FILOZOFICKÉ REFLEXIE «EXISTENCIE» 154

Ewa Lubina
KSZTAŁCENIE PRZEZ CAŁE ŻYCIE JAKO SZANSA NA REDUKCJĘ PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH 159

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 163

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

Серія «Психологія і педагогіка»

Збірник наукових праць

Випуск 26

Головний редактор *Пасічник І. Д.*
Відповідальний за випуск *Шугай М. А.*
Упорядник *Гільман А. Ю.*
Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*
Комп'ютерна верстка *Крушинської Н. О.*
Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*
Коректор *Черуха Л. А.*

За достовірність наведених фактичних даних, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори.

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 19,53. Тираж 100 пр. Зам. № 63-14
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Видавець СПД Свинарчук Р. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38067) 771 28 70, e-mail: 35800@ukr.net.