



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія "Психологія і педагогіка"

Випуск 13

Острого – 2009

УДК 001.8 + 159.9 + 37
ББК 74 + 88
Н 34

*Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету “Острозька академія”
Протокол № 2 від 24 вересня 2009 року.*

*Друкується згідно з Постановою ВАК України
від 8. 09. 99 р. № 01 – 05/9*

Редколегія випуску:

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

Засекіна Л. В., доктор психологічних наук.

Максименко С. Д., доктор психологічних наук.

Москалець В. П., доктор психологічних наук.

Савчин М. В., доктор психологічних наук.

Вербець В. В., доктор педагогічних наук.

Дем’янчук А. С., доктор педагогічних наук.

Жуковський В. М., доктор педагогічних наук.

Нісімчук А. С., доктор педагогічних наук.

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

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

Магласевич О. В., кандидат психологічних наук (відповідальний секретар).

Рецензенти:

Павелків Р. В., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології РДГУ, директор Інституту психології і педагогіки.

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

Наукові записки. Серія “Психологія і педагогіка”. –

Острог: Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2009. – Вип. 13. – 520 с.

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

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

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

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

ISBN 966-7631-15-X

© Видавництво Національного університету
“Острозька академія”, 2009

© Кафедра психолого-педагогічних дисциплін НаУ ОА, 2009

Пасічник І. Д.

ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ

У статті мислительна діяльність розглядається як складна система. Автор аналізує такі індивідуальні властивості мислення, як глибина думки, її послідовність, критичність, швидкість і гнучкість. Індивідуальні особливості мислення виявляються також у різному співвідношенні в ньому чуттєвого і мисленнєвого образу і слова. Розвиток зазначених особливостей буде визначати і розвиток мислення.

В статье мыслительная деятельность рассматривается как сложная система. Автор анализирует такие индивидуальные свойства мышления, как глубина мысли, ее последовательность, критичность, скорость и гибкость. Индивидуальные особенности мышления проявляются также в разном соотношении в нем чувственного и мыслительного образа и слова. Развитие перечисленных особенностей будет определять и развитие мышления.

In the article thinking activity is researched as a complex system. The author analyses such thinking peculiarities as profundity of thought, consequentiality of thought, criticism, flexibility and pace. Individual characteristics of thinking are expressed in various correlations of sensitive and rational image and word within thinking process. The further development of mentioned peculiarities denotes the general improvement of thinking.

У психології існує цілий ряд концептуальних уявлень про мислительну діяльність, які так чи інакше різняться між собою. Більшість з них ґрунтується на універсальному означенні діяльності як єдності мети, засобу і результату, отриманого в процесі. З того, на яких елементах єдності робиться акцент (чи на меті, чи на засобі, чи на результаті), і впливають основні відмінності. Але останнім часом все

більше усвідомлюється обмеженість такого підходу. У руслі загального розвитку системного знання з'являються спроби системного вивчення і категорії діяльності.

Із старих шкіл найбільш послідовно використовувались принципи системного підходу в працях О. М. Леонт'єва. Початкове означення діяльності у нього вже орієнтоване на цілісне системне її уявлення: перш за все, це система, яка має побудову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток, функція якої полягає в орієнтації суб'єкта в предметному світі, в предметній дійсності. На думку О. М. Волкова, Г. М. Солнцевої, такий підхід дає хорошу основу побудови моделі діяльності, орієнтує дослідника в складних проблемах психічного життя людини. Аналіз категорії діяльності в даній статті значною мірою буде ґрунтуватись на працях О. М. Леонт'єва.

В енциклопедичному словнику діяльність визначається як специфічна форма активного відношення до навколишнього світу, зміст якої становить його доцільну зміну і перетворення. Іншими словами, діяльність є опосередкованою ланкою між людиною і світом, яка виділяє людину як свого суб'єкта, а світ – як протиставлений їй об'єкт діяльності. Об'єкт діяльності передбачає предметну форму, тому основною характеристикою діяльності є її предметність. Саме у відмінності предметів є те головне, що відрізняє одну діяльність від іншої. У психічному плані предмет діяльності є також її дійсний мотив, за яким завжди стоїть певна потреба. Людська діяльність не існує інакше, як у формі дії або ланцюга дій (О. М. Леонт'єв). Якщо діяльність в цілому співвідноситься з мотивом, виступаючи при цьому в ролі загальної мети діяльності, тоді вона стає мотивом-метою.

У цілому ж відбувається ось що: дії, які реалізують діяльність, спонукаються її мотивом, але є спрямованими на мету.

Дія, яка здійснюється, відповідає певному завданню, яке являє собою не що інше, як мету, поставлену в певних умовах.

Очевидно, що одна й та сама мета може ставитися в різних умовах, а отже і дія, спрямована на її досягнення, буде мати іншу якість; іншими словами, буде виконуватись іншими способами. Способи здійснення дії являють собою операції. Отже, дії співвідносяться до цілей, операція – до умов.

Дії та операції мають різне походження, різну динаміку і різну долю (О. М. Леонт'єв). Так, дія може виникнути з діяльності, яка втратила свій мотив, у свою чергу, вона сама може “трансформуватися” у спосіб досягнення іншої мети, тобто в операцію; навпаки, дія може набути самостійної спонукаючої сили і стати окремою діяльністю, а операція може обслуговувати іншу дію.

Описану будову діяльності в плані системних уявлень можна охарактеризувати як базову систему діяльності, тобто інваріант, загальний для будь-якої конкретної її форми прояву. Продовжуючи міркування в такому самому руслі, базова система може бути представлена у вигляді ієрархічної трирівневої структури. За термінологією О. М. Волкова, це будуть, відповідно, сенсорний, перцептивний і мовномислительний рівні. Подібний підхід дозволяє співвіднести з компонентами діяльності також і компоненти індивідуального досвіду: знання, уміння, навички, а також когнітивні характеристики об'єкта діяльності: поняття, предмет, ознака.

У результаті вся система набуває такого вигляду: на сенсорному рівні відбувається нагромадження означуваних (як навичка) способів розв'язування окремих задач – операцій, які цілеспрямовано змінюють одну чи кілька ознак об'єктів навколишнього світу, за якими ведеться спостереження; на перцептивному рівні частина досвіду нагромаджується у вигляді способів досягнення цілей – дій, які складаються із однієї чи кількох операцій, які цілеспрямовано змінюють предмет. Сукупність нагромаджених у досвіді дій визначається як уміння; на мовномислительному рівні базової системи частина сукупного досвіду нагромаджується у вигляді способів реалізації мотивів, тобто конкретної діяльності, яка складається з однієї чи кількох дій, які цілеспрямовано змінюють поняття. Сукупність способів формування діяльності визначається як знання. При такій інтерпретації знань, умінь і навичок яскраво простежується їх роль і місце в життєдіяльності людини – “система діяльностей, які змінюють одна одну” (О. М. Леонт'єв), а також часто формальний характер їх засвоєння в школі як наслідок невключення у відповідні компоненти діяльності.

З інваріанту базової системи діяльності походить структурна ізоморфність зовнішньої, практичної діяльності і вну-

трішньої, мислительної. Причому, в онтогенезі остання є вторинною (“деривантом”) зовнішньої діяльності. Цей факт дає можливість, з одного боку, проаналізувати розумові дії та операції, а з іншого – формувати їх у процесі навчання.

Характеризуючи мислення людей за тих чи інших умов, ми вказуємо на такі його якості, як *глибина думки, її послідовність, критичність, швидкість і гнучкість*. Ці якості виступають і як індивідуальні особливості мислення людей.

Глибина мислення людини характеризується її вмінням проникати в суть пізнаваних явищ, розкривати їх причини, дошукуватися їх основ, всебічно з’ясувати їх зв’язки з іншими явищами об’єктивної дійсності, передбачати хід подій. Ця особливість мислення виявляється по-різному на різних ступенях розвитку кожної людини, в залежності від її досвіду і характеру тих пізнавальних завдань, які їй доводиться виконувати. Протилежною рисою мислення є його *поверховість*, яка полягає в тому, що людина вдовольняється частковим з’ясуванням зв’язків тих чи інших явищ, залишає в ньому багато неясних сторін, недостатньо диференціює ясне і неясне, зрозуміле і незрозуміле, доведене і недоведене.

Послідовність мислення полягає в умінні людини дотримуватися логічних його правил, не суперечити самій собі у своїх міркуваннях, доводити, обґрунтовувати свої висновки, стежити за тим, щоб думки впливали одна з одною, не ухилитися вбік від теми міркування, дотримуватися певного плану у викладі думок, контролювати їх хід. Послідовність – істотна властивість правильного мислення. Якщо мислення людини відзначається непослідовністю, вона не може успішно справлятися не тільки з самостійним розв’язанням нових пізнавальних завдань, а й з переконливим викладом наявних знань іншим людям.

Під *самостійністю* мислення розуміють уміння людини ставити нові питання, знаходити нові підходи до їх з’ясування, виявляти ініціативу в розв’язанні тих завдань, які висуває життя. Враховуючи наявні знання, людина з таким мисленням не просто спирається на них, а творчо підходить до пізнання дійсності, висуває нові пояснення, висловлює свої судження про явища цієї дійсності. Самостійність мислення – необхідна передумова новаторської діяльності людини в галузі науки і техніки.

З самостійністю мислення тісно пов'язана його *критичність*, яка характеризується тим, що людина чітко оцінює чужі і свої думки, виявляє наявні в них сильні і слабкі сторони, не приймає за істину кожную виниклу в неї догадку, гіпотезу, а намагається довести її істинність. Критичність мислення людини полягає і в здатності її переглядати погляди, теорії, що вже склалися, змінювати їх, якщо вони вступають в суперечність з новими даними науки і практики. Новатори в науці та інших галузях нашого суспільного життя виявляють цю рису свого мислення, вони не бояться критикувати старе, віджиле, сміливо ламають застарілі погляди, норми, традиції, висувають нові ідеї. Некритичне ж мислення характеризується тим, що людина сліпо підпадає під вплив думок інших людей, їх належно не аналізуючи. Вона поквалітивно приймає кожную свою думку за істину, не дбаючи про її перевірку і обґрунтування.

Важливими індивідуальними особливостями мислення є також його *гнучкість і швидкість*. У гнучкості мислення виявляється вміння людини змінювати спосіб розв'язування проблеми, якщо він виявляється невідповідним, знаходити нові шляхи її розв'язання, бути вільним від шаблону в з'ясуванні питань, враховувати при цьому конкретні обставини, при яких відбуваються ті чи інші явища, події. Протилежною рисою гнучкості є інертність думки, її млявість. Швидкість мислення характеризується часом, протягом якого різні люди вирішують одні й ті ж самі пізнавальні завдання. Швидкість правильного, обґрунтованого розв'язання завдань є цінною рисою людини, необхідною у всіх галузях її діяльності.

Індивідуальні особливості мислення виявляються також *у різному співвідношенні аналізу і синтезу* в цьому процесі. У деяких людей виявляється схильність до детального аналізу об'єктів думки, виділення їх ознак і властивостей при недостатньому охопленні їх взаємних зв'язків. Про таких людей кажуть, що у них "аналітичний розум", мало схильний до побудови загальних синтетичних концепцій. Трапляються і люди, зокрема серед учених, яким, навпаки, бракує знання деталей, точності в їх виділенні і характеристиці, зате вони виявляють нахил до узагальнень, побудови теорій, проектів тощо.

Усупереч поглядам, сформованим під впливом інтроспекційних свідчень, отриманих від вчених і письменників, творче мислення, наявне в проблемній ситуації, не відрізняється в основному від інших видів продуктивного мислення. Як твердить Саймон (1966), немає прірви між творчим і нетворчим мисленням, отже, не виникає потреби конструювання двох особливих теорій мислення. Творче мислення, подібно до попередньо обговорюваних особливостей, є діяльністю евристичною. Розв'язок творчих проблем складається також із фаз: – творець відкриває проблему; – досліджує проблемну ситуацію; – виробляє задум і верифікує його. Правдоподібно, що процес формування творчих задумів відбувається згідно з триетапною моделлю Дункера. Отже, творче мислення не є таємничою чи патологічною діяльністю, а є одним з нормальних розумових процесів.

Окрім основної схожості з іншими видами мислення, процес творчого мислення має декілька індивідуальних ознак.

Процес творчого мислення керується через ефективні евристичні методи, які дозволяють з великою імовірністю розв'язати проблему. Дехто стверджує, що ефективні евристики – це таємнича зброя, яку має творець. Голландський психолог Або де Грут (1965) порівнював міркування шахових майстрів із пересічними гравцями під час лабораторного експерименту. Виявилося, що в обох групах шахістів час розмірковування був ідентичний; більше того, однаково майстри, як і пересічні гравці, виконували таке саме число розумових операцій. Не спостерігалося жодних істотних статистичних відмінностей між групами. Незважаючи на цю схожість, група майстрів відкривала кращий рух. Це відбувалося завдяки тому, що вони вживали ефективніші евристики, які дозволяли знайти найважливіший у даній ситуації район шахівниці і розшукати там рішення. Завдяки цим евристичним майстри передбачували невігідні рухи і концентрувалися на творенні комбінацій, найбільш корисних.

Творці, вчені, митці, організатори чи раціоналізатори знають і вміють оперувати евристичними методами, які дозволяють їм спостерігати нові проблеми, аналізувати їх, виробляти нові задуми, а також дієво їх перевіряти. Завдяки застосуванню евристик творці легше, ніж інші люди, долають різноманітні перешкоди, наприклад, такі як туга, настроє-

ність, функціональний фіксинг і т. д. Варто підкреслити, що навіть найміцніші евристичні методи і найкращі стратегії не гарантують, що творчий процес буде успішно завершений. Так, наприклад, Ейнштейн протягом тридцяти років намагався пов'язати гравітаційну теорію з іншими теоріями полів, такими, як теорія електромагнітного поля, і, незважаючи на те, що він користувався міцними, дуже витонченими методами розумової роботи, його зусилля закінчилися невдачею.

Одним з найбільш специфічних явищ в індивідуальній фазі творення ідей є осяяння. Це явище часом називають “спало на думку”. Воно полягає у раптовому відкритті нового напрямку пошуків кінцевої думки. Таке явище може з'являтися на всіх трьох етапах творення ідеї, виокремлених Дункером.

Осяяння часто спостерігається у вчених та письменників. Так, наприклад, видатному математику Ц. Ф. Гаусу після багаторічних спроб розв'язати певну конкретну математичну проблему правильна ідея випадково “спала на думку”: “... Розв'язка загадки з'явилась, як зблиск світла”. Але осяяння трапляються не лише вченим і письменникам. Психологи помітили їх під час досліджень в учнів, студентів та адміністративних працівників. На основі досліджень зроблено докладний опис явища осяяння. Звернемо увагу на кілька рис, які характеризують це явище.

Осяяння з'являються переважно під час перерви між етапами мислення. Часто після багатьох безуспішних спроб розв'язати проблему людина відкладає її на певний період часу чи взагалі перестає нею цікавитись. Саме в такий момент щось може спасти на думку. Цю тезу підтверджує один з експериментів. Перед особами, які брали участь в експерименті, лежали три ряди сірників, у кожному з них було по три сірники. Завдання полягало в тому, аби розмістити три додаткових сірники так, щоб у кожному рядку і в кожному стовпці було по чотири сірники. Лише кілька осіб правильно розв'язали задачу.

Наступного дня особи, які не розв'язали задачу, не займалися проблемою сірників, а лише механічно виконували прості задачі з геометрії. Цікаво, що багато з них цього дня отримали осяяння і просили в експериментаторів, аби їм

дали сірники. Вони хотіли перевірити правильність тієї ідеї, що “прийшла в голову”.

Висновок: явище осяяння з’являється у випадку “відкликання” проблеми.

Усупереч поширеній думці, результат осяяння не завжди є правильним та корисним. Як зі спостережень учених, так і з досліджень, проведених психологами, виходить, що випадково сформульовані гіпотези чи ідеї можуть виявитися цілковито помилковими та нецінними після їх перевірки.

Творення ідеї не є наслідком осяяння. Частота появи цього зв’язку залежить від роду проблеми та від індивідуальних відмінностей між людьми.

Існує дві теорії пояснення досить загадкового явища осяяння. Першою з них є *теорія інкубації*. Згідно з нею, випадкова поява ідеї пов’язана з неусвідомленим процесом мислення. Після того, як проблема була відкладена, процес утворення ідеї триває далі, тому що він є несвідомим. У цьому процесі настає інкубація, чи “виключення” ідеї розв’язку. Людина випадково усвідомлює його після того, як він був сформованим. Саме це випадкове усвідомлення називається осяянням.

Згідно з другою теорією, осяяння пов’язане виключенням помилкових настанов. Після переривання роботи над даною проблемою настає період відпочинку. Під час відпочинку людина звільняється від помилкових напрямків пошуку. Завдяки свіжості думки, яка пов’язана з відпочинком мозку, людина може поглянути на проблему з іншої точки зору, може відкрити правильний напрямок міркування.

Емпіричні дані, нагромаджені психологами, не дозволяють стверджувати, що якась із двох конкуруючих теорій утворення осяяння є правильною.

Явище осяяння, що з’являється у фазі творення ідей, в цілому не суперечить моделі Дункера. Швидше, навпаки, дозволяє її уточнити та доповнити.

Виявляється, що людина може відкривати часткову та кінцеву думку не лише поступово, а завдяки осяянню. Інакше кажучи, це явище можна включити до трьохетапної моделі утворення ідеї.

Після формулювання таких ідей, як наукові гіпотези, технічні методи чи варіанти військових дій, людина пови-

нна їх зверифікувати. Верифікація полягає в оцінці вартості ідеї у відповідності до вже наявної інформації. Результатом цієї фази є прийняття чи відкидання думки.

Ця фаза принципово відрізняється від попередньої. У фазі творення ідеї принципову роль відіграє продуктивне міркування (мислення типу R), під час верифікації людина використовує репродуктивне мислення (мислення типу S). У психологічній літературі мислення, що здійснюється у фазі верифікації, називається мисленням критичним чи аналітичним. Часто людина оцінює вартість ідеї за допомогою механічних методів, наприклад, різних алгоритмів. У цьому випадку верифікація відбувається без участі мислення. Автоматизація процесу верифікації значно полегшує процес однозначної оцінки ідеї. Так, наприклад, відомі алгоритми, що дозволяють визначити, яка з гіпотез, що визначає причини пошкодження машини, є правильною. Проте під час розв'язання складних проблем, таких як гра в шахи, творення раціоналізаторських ідей чи складання сюжету літературного твору, верифікація вимагає критичного мислення.

Вирізняють два методи верифікації. Перший – послідовна верифікація – полягає в тому, що людина висуває ідею (P_1) і одразу її верифікує (W_1). Якщо її оцінка так, то результат негативний (якщо отримає оцінку 0, то створюють нову ідею (P_2) і знову її верифікують (W_2), і т. д.). Процес верифікації триває доти, поки одна з думок не буде схвалена як кінцевий розв'язок (чи отримає оцінку 1). Послідовна верифікація записується так:

$$P_1 W_1 \text{ ----- } 0; P_2 W_2 \text{ ----- } 0 \dots P_n W_n \text{ ----- } 1.$$

Цей метод верифікації використано в експерименті Дункера. Особа, яку досліджували, висунула по черзі 8 ідей подолання виразки шлунку і кожен з них одразу оцінювала. Сім перших ідей було відкинуто, а восьму було визнано як остаточний розв'язок проблеми.

Другий метод називається одночасною верифікацією. Він полягає в тому, що людина створює цілий ряд ідей $P_1, P_2 \dots P_n$ і лише пізніше їх верифікує. Можна написати так:

$$P_1, P_2 \dots P_n \text{ ----- } W_1, W_2 \dots \text{ ----- } W_n.$$

Людина обирає ту ідею, яку вважає найкращою в даній проблемній ситуації. В одному з досліджень група осіб отримала таке завдання: “Припустімо, що дроти телефонної

лінії на проміжку більше 1 000 кілометрів вкриті кількасантиметровим шаром інею. Це унеможлиблює передачу телефонних розмов на далекі відстані. Як нормалізувати роботу цієї лінії?”. Особи, які брали участь в експерименті, висунули багато думок, проте вони не могли їх оцінити. Лише після формулювання більше 50 пропозицій почалась їхня верифікація. Цей метод, що полягає в оцінці ідей, є в принципі ефективнішим, аніж попередній. Особливо при дивергенційних проблемах, у яких існує багато правильних розв’язків.

Для того, щоб зверифікувати яку-небудь ідею розв’язку, людина повинна володіти певною інформацією. Завдяки інформації можна стверджувати, що ідею потрібно відкинути чи прийняти за остаточний розв’язок. Психологи стверджують, що “мотиви навчання впливають на його ефективність”. Інформація, яка використовується на етапі верифікації, не завжди є правдивою та одночасною; часто людина змушена використовувати неповну, чи навіть фальшиву інформацію. Її джерелом може бути свідок, нечітка доповідь дипломата, наукова апаратура, що дає багатозначні результати тощо. Для підтвердження правильності цього судження було проведено експеримент. В експерименті перевіряли правильність гіпотез за допомогою частково фальшивої інформації. Нестача правильної інформації унеможливлювала оцінку ідеї.

Велика кількість психологічних досліджень дає підстави стверджувати, що люди не повністю використовують ту інформацію, якою володіють. Частина з неї пропадає марно. Цей факт часто викликаний тим, що вони приймають фальшиві гіпотези, вибирають некорисні варіанти повноважень, обираючи неоптимальні плани.

Індивідуальні особливості мислення виявляються також *у різному співвідношенні в ньому чуттєвого і мисленого, образу і слова*. У деяких людей виявляється нахил до образного, в інших – до понятійного, абстрактного мислення. За Павловим, тут виявляються специфічно людські типи вищої нервової діяльності (художній і мислительний тип), в основі яких лежить різне співвідношення двох сигнальних систем. У яскраво вираженій формі ці особливості мислення виступають тільки у деяких людей.

Описані вище індивідуальні особливості мислення індивіда являють собою результат його розвитку. Вони залежать передусім від навчання і виховання кожної людини, від попередньої практики і мислительної діяльності у тих чи інших галузях (науковій, мистецькій, технічній та ін.). В індивідуальних особливостях мислення виявляються і типологічні особливості нервової системи, які характеризуються силою, врівноваженістю і рухливістю процесів збудження і гальмування. Вони залежать, у свою чергу, як від виховання в широкому значенні цього слова, так і від стану організму, співвідношення кори і підкірки.

Література

1. Актуальні проблеми психології / журнал – К. : 2008. – С. 205 – 209.
2. Власова О. Педагогічна психологія. – К. : 2005. – С. 312 – 318.
3. Наукові записки / Серія: Психологія і педагогіка. – Острог: 2009. – С. 3 – 13.
4. Пасічник І. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. – Острог : 2004. – С. 8 – 20.
5. Психологія і суспільство. – Тернопіль : 2008. – № 1. – С. – 39 – 47.
6. Сучасні дослідження когнітивної психології. – Острог : 2009. – С. 181 – 186.
7. Юрченко В. Психічні стани людини: системний опис. – Рівне : 2006. – С. 407 – 415.

Антонік О.М.

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛКИ ЗАСТОСУВАННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО МЕТОДУ В НАВЧАННІ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено опису значення трансформаційної граматики для методики викладання англійської мови. Пропонується аналіз переваг та недоліків застосування трансформаційного методу у навчанні граматичних структур, а також – пропозиції щодо подолання виділених недоліків.

В статтє представлено описание значения трансформационной грамматики для методики преподавания английского языка. Предложен анализ преимуществ и недостатков использования трансформационного метода в обучении грамматическим структурам, а также – способы преодоления выделенных недостатков.

The article deals with the description of the significance of transformational grammar application in the English language teaching. The analysis of the advantages along with the disadvantages of transformational method application in teaching grammatical structures is suggested. Besides, the ways to overcome the shortcomings traced are proposed.

На сьогодні трансформаційна граматика є теоретично-обґрунтованою системою, яку можна продуктивно застосовувати у вивченні іноземної мови. Проблемою явища трансформації у сфері лінгвістики займалися Н. Хомський (“Linguistic Theory”, “Transformational Analysis”), З. Харріс (“Discourse Analysis”), Г.В. Колшанський (“Логика и структура языка”), І.І. Ревзін (“Модели языка”) та ін.

Метою даної статті є окреслення особливостей застосування трансформаційного методу у вивченні граматики ан-

глійської мови, а саме: виявлення недоліків трансформаційної теорії Н. Хомського, опис значення трансформаційної граматики для методики викладання англійської мови; аналіз переваг та недоліків застосування трансформаційного методу; пошук конструктивних рішень щодо подолання виділених недоліків. Об'єктом нашого дослідження є трансформаційна граMATика. Предметом є переваги та недоліки застосування трансформаційного методу в навчанні граMATиці.

Трансформаційна граMATика розпочала новий етап живих мов та їх дослідження. Вона започаткувала найбільш інтенсивну сферу лінгвістичних досліджень, які продемонстрували новий погляд на мову та її структуру. Робота Н. Хомського символізувала фундаментальний прорив у розвитку лінгвістичної теорії другої половини ХХ століття [9, с.125, 122], проте ставлення до трансформаційного аналізу не є однотайним [11, с.46].

Деякі критики звинувачують Н. Хомського, що апарат формального аналізу синтаксису є занадто ускладненим (і з цим важко не погодитись). “Твори Хомського – це “класика” у сенсі Марка Твена: щось, що всі хочуть мати прочитаним, але ніхто не хоче читати” [11, с.103].

Дехто з дослідників (Дж. Мак Колі, наприклад, [15, с.132, 134-135]) критикує Н. Хомського за те, що він виключив семантичний аспект із трансформаційного аналізу [10, с.107].

Н. Хомський говорив про “творчий аспект мовного застосування”. Пояснюючи цю думку, він стверджує, що багато того, що ми говоримо в процесі нормального мовного застосування, є абсолютно новим, а не повторенням того, що ми чули перед цим, чи схожим на ті вирази, які ми чули в минулому.

Варто зазначити, що хоча нова думка вимагає нове речення для її вираження, це речення не є абсолютно новим, на противагу думці Н. Хомського. Кожне нове речення будується за допомогою готової моделі (структурної формули), знайомої мовцю та слухачу, моделі, яка заповнюється конкретними словами. Такі структурні формули лежать в основі всіх граMATично правильних речень, виражаючи їхню внутрішню організацію чи структуру. Нові речення є зрозумілими, бо вони повторюють моделі, які вже існують у мові [16, с.237].

У своїй теорії Н. Хомський намагається використовувати психологічне, а не лінгвістичне пояснення мови. Наприклад, він пропонує такі терміни, як "глибинна/поверхнева структура", "мовні універсалії", "мовна компетенція" [12, с.97] і т. д. На думку А.В. Штаата, це недоречний підхід до психологічної термінології. Тут ілюструються менталістські концепції, які неможливо довести, бо вони повністю базуються на припущеннях щодо поведінки як такої [17, с.157].

Н. Хомський доводить, що лінгвістичний опис обмеженого набору структурних формул є теорією, яку можна використовувати для передбачення структурних зв'язків майбутнього мовлення індивідуума (та інших індивідуумів мовної спільноти). Це означає, що лінгвістична теорія є більше, ніж зразок індивідуального мовлення, від якого він походить [4, с.36]. Це змушує погодитись, що лінгвістична теорія віддзеркалює "компетенцію" індивідуума, що існують внутрішні ментальні структури, які відповідають лінгвістичній теорії [17, с.159]. А таке припущення, і справді, видається дещо нереальним.

Аналогічна помилка простежується у "мовних універсалиях". Твердження, що мови можна описати за допомогою загальних граматичних правил, підводить до висновку, що існують внутрішні ментальні структури, тотожні "універсалиям". Помилково вважати, що наш опис системи мови має двійника у пропонованій внутрішній структурі індивідуума. Це те ж саме, що стверджувати, нібито є внутрішні ментальні структури, які збігаються з правилами математики чи гри у шахи [14, с.162].

Американська лінгвістика 1960-70-х рр. характеризується активним переглядом можливостей трансформаційної граматики. Шукаються більш адекватні моделі опису мови, простежується прагнення змінити об'єкт вивчення та перенесення акценту на семантику. З'являються нові течії, представлені текстовою граматиною (Т.А. Ван Дійк [13]), генеративною семантикою (Г. Лейкоф, Дж. Мак Колі) та "кейс-граматиною" (Ч. Філмор) [10, с.109].

Робимо висновок, що велика кількість критики в бік трансформаційної теорії Н. Хомського є зайвим підтвердженням того, що його концепція є революційною в теорії лінгвістики. Жодне вчення не може бути абсолютно ідеаль-

ним – у нього є як прибічники, так і опоненти. Поява трансформаційної концепції дала поштовх для розвитку інших галузей лінгвістики, перекладознавства, комп'ютерних технологій, генетики, методики викладання іноземних мов та ін.

При систематизованому застосуванні методів трансформаційної граматики викладач англійської мови виграє у багатьох аспектах. По-перше, трансформаційна граMATика має справу не лише з поверхневими структурами, але й з глибинними, що надає великі можливості у порівнянні граматики різних мов для пояснення відмінностей та подібностей між першою та другою мовами.

По-друге, структура трансформаційної граматики може бути використана як модель для організації програми вивчення англійської мови. Наприклад, порядок вивчення матеріалу може повторювати порядок правил трансформаційної граматики [2, с.211-217].

По-третє, для вивчення граматичних структур англійської мови корисними можуть бути моделі речень та їх трансформи, зображені за допомогою символів. Наприклад, (d) N be V –ing (X) [1, с.5]. Така стисла та наочна модель речення легко запам'ятовується; у ній відсутні слова, які можуть інтерферувати під час заповнення таблиці відповідною лексикою (filling in), що можемо спостерігати у звичайних підстановчих таблицях [1, с.6]. Отже, методи трансформаційної граматики мають багато переваг у вивченні англійської мови, проте це не виключає певних недопрацювань та складностей в інтеграції досягнень трансформаційної граматики у методичку викладання англійської мови.

Розроблений Н. Хомським апарат формального аналізу синтаксису багато науковців вважають занадто складним. Цей недолік не завжди враховувався розробниками підручників з граматики, де застосовувалась методика трансформаційного аналізу (особливо це стосується російських та українських авторів, які видавали свої книги в період 60-90-х рр. [5], [6], [7], [8]).

Одним з таких підручників є “Учебник английского языка” М. Г. Горкуна [3]. Цей підручник призначений для студентів першого курсу спеціальностей, де іноземна мова не є профілюючою. Граматичний матеріал підручника представлений у вигляді структур, виражених формулами. Введен-

ня формул пояснене у "вступній інструкції" до застосування підручника таким твердженням: "Формули є зручною формою вираження будь-якої інформації у стислому вигляді. Граматичні правила, як вид інформації, не є винятком у цьому плані" [3, с.3]. Ми не можемо не погодитись з такою думкою, проте складні граматичні структури можуть здаватися ще складнішими у випадку вираження їх за допомогою громіздких формул, наприклад,

$\text{Str}_{13} \rightarrow S \text{ p } P (X) \rightarrow S \text{ be } V_4 (X) \rightarrow S \text{ am/is/are } V_{\text{ing}} (X)$ [3, с.353];

$\text{Teg}_{\text{neg}} \rightarrow S \text{ p}_1 \text{ not } \text{p}_2 \text{ P } (X) \rightarrow S \text{ shall/will not have } V_3 (X)$ [3, с.5].

Як бачимо, перша формула демонструє породження структури Present Continuous, а друга формула демонструє утворення заперечної форми структури Future Perfect. Після формул подається перелік умовних позначень, наприклад, X – другорядні члени речення; N (Nominal Part) – іменна частина підмета і. т. ін. [3, с.352]

Ми не заперечуємо користь формул, які пропонуються трансформаційною граматикую для вивчення граматичних структур, проте занадто складний апарат формального аналізу синтаксису може ще більше заплутати учнів чи студентів.

Ми пропонуємо інший підхід до застосування трансформаційного методу. Доробки Н. Хомського мають стати в пригоді в першу чергу викладачу, який планує своє заняття або розробляє навчальну програму, та автору, який розробляє завдання для підручника. Якщо використовувати формули, то не обов'язково застосовувати весь формальний апарат, запропонований Н. Хомським. Наприклад, замість пояснення утворення структури Future Indefinite, за допомогою заплутаної формули:

$\text{Str} \rightarrow S \text{ p } P (X) \rightarrow S \text{ shall/will } V_1 (X),$

можна застосувати набагато простішу формулу:

$S \text{ shall/will } V \dots$

Цікавим для студентів чи учнів старших класів може видатись гра Н. Хомського та Л.В. Щерби у "граматично правильний абсурд". Так для порівняння синтетичних та аналітичних мов викладач може продемонструвати штучно сконструйовані речення радянським науковцем Л.В. Щербою:

Глокая куздра штеко будланула бокра и курдючит Мокренка, та американським науковцем Н. Хомським: *The colorless green ideas sleep furiously*.

Аналізуючи такі речення, можна дійти висновку, що в російській мові (як і в українській) важливу роль відіграють закінчення (синтетичні мови), а в англійській – порядок слів (аналітична мова). Даний аналіз допоможе уникати поширеної помилки калькування з однієї мови у іншу. Учням/студентам можна запропонувати скласти власні абсурдні речення з правильною граматичною структурою та довести їхню правильність – це допоможе провести чітку межу між іноземною і рідною мовами та урізноманітнить заняття.

Особливо корисними для розробки граматичних вправ можуть стати типи трансформацій та трансформаційні процедури. Наводимо деякі приклади: *Give all possible patterns using the sentences given* (застосування номіналізації): (e. g. The bird sings. → the song of the bird/the bird's song/the singing of the bird/the singing bird/the bird's singing/for the bird to sing); *Emphasize the information you express* (застосування трансформаційної процедури “ствердження”): (e. g. I like to study. → I do like to study); *Transform Direct Speech into Indirect Speech* (застосування такого типу трансформації, як “вбудовування” (embedding) та “узгодження” (adjustment): (e. g. He asked me, “Where do you work?” He asked me where I worked).

Отже, існує багато аспектів трансформаційного методу, які можуть бути успішно застосовані у презентації та тренуванні під час вивчення граматичних структур англійської мови. До цих аспектів варто зарахувати формули трансформаційної граматики, трансформаційні правила, “гру в граматично правильний абсурд”, типи трансформацій та трансформаційні процедури. Продуктивність вивчення граматичних структур англійської мови залежить не від глибоких знань учнів/студентів у сфері трансформаційного методу, а від вправності викладача, який усвідомлює користь трансформаційної граматики, не нав'язує заплутані формули чи правила, а вміє застосовувати певні елементи трансформаційного методу в методиці викладання іноземної мови.

Література

1. Блох М. Я. Теоретический курс по грамматике английского языка: Учеб. – 3-е изд. испр. – М.: Высш. шк., 2000. – 381 с.
2. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. – К., 1989. – 224 с.
3. Горкун М. Г. Учебник английского языка: Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Выща шк., 1991. – 359 с.
4. Домброван Т. І. Конституенти речення на структурному та семантичному рівнях синтаксису (на матеріалі англійської мови) // Вісник Київського лінгвістичного університету. Серія: Філологія. – 2002. – Т. 5. – № 1. – С. 25-32.
5. Ждан А. Н., Гохлернер М. М. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков. – М.: Узд-во Моск. ун-та, 1972. – 256 с.
6. Иртеньева Н. Ф., Рязанова Н. К., Смолина М. В. Основные структуры английского языка. – М.: Высш. школа, 1973. – 384 с.
7. Керножицкая О. Д. Английский язык: задания по грамматике в схемах и упражнениях. – К., 1997. – 111 с.
8. Конышева А. В. Современные методы обучения английского языка. – Минск, 2005. – 171 с.
9. Полюжин М. М. Курс лекцій з лінгвістичної історіографії. Навчальний посібник для студентів філологічних спеціальностей. – Вінниця: ПП Видавництво "Фоліант", 2004. – 272 с.
10. Сухорольська С. М., Федоренко О. І. Методи лінгвістичних досліджень: Навч. посібник. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2006. – 344 с.
11. Трансформационно-генеративная грамматика в свете современной научной критики. – М.: Наука, 1980. – 115 с.
12. Хомский Н. Методологические замечания о порождающей грамматике // Вопросы языкознания. – 1962. – № 4. – С. 116.
13. Dijk van T. Some aspects of Text Grammar: A Study in Theoretical Linguistics and Poetics. – The Hague –Paris: Mouton, 1972. – 257 p.
14. Lester M. Readings in Applied Transformational Grammar. – New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970. – 314 p.
15. McCawle J.D. The role of semantics in a grammar // Universals in Linguistic Theory / eds. E. Bach, R.T. Harms. – New York, Chicago, S. Francisco, Atlanta, Dallas, Montreal, Toronto, London: Holt, Rinehart and Winston, 1968. – P. 124-169
16. Ross J.R. Constraints on variables in syntax. Ph.D. Thesis, MIT. IULC, 1967. – 84 p.
17. Slobin D.I. The Ontogenesis of Grammar. – New York and London: Academic Press, 1971. – 247 p.

Артерчук Т. О.

РЕЛІГІЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА У НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті розглядаються теоретичні засади релігійної освіти, виховання та розвитку школярів у системі загальної середньої освіти Німеччини. Автор робить спробу визначити поняття “релігійне виховання”, “катехитика”, “катехизація”, “релігійна педагогіка”, “релігійність”, “урок релігії”, “релігійна компетенція”. У статті підкреслюється, що німецький досвід релігійного виховання може бути з успіхом використаний у науці та шкільній практиці морального виховання у нашій країні.

В статье рассматриваются теоретические основы религиозного образования, воспитания и развития школьников в системе общего среднего образования Германии. Автор делает попытку дать определение понятиям “религиозное воспитание”, “катехитика”, “катехизация”, “религиозная педагогика”, “религиозность”, “урок религии”, “религиозная компетенция”. В статье подчеркивается, что немецкий опыт религиозного воспитания может быть с успехом использован в науке и школьной практике морального воспитания в нашей стране.

The article deals with the theoretical grounds of religious education, maturing and development of schoolchildren in Germany system of general secondary education. The author attempts to define the conceptions of “religious”, “religiousness”, “theory of religious education”, “theory of catechizing”, “the lesson of religion”, “religious competence”. It is accented the German experience of religious education can be successfully apply in the science and the school praxis of moral education of our country.

Протягом існування незалежної української держави у педагогів викликає занепокоєння стан духовної культури і

моралі суспільства. Великої актуальності набуло запровадження у Львівській, Тернопільській, Івано-Франківській, Рівненській та інших областях приблизно у чверті загальноосвітніх навчальних закладів уроків “Християнської етики”, “Християнської культури”, предметів “Етика: духовні засади”, “Основи Православної культури Криму” тощо. У “Концептуальних засадах вивчення предметів духовно-морального спрямування у загальноосвітніх навчальних закладах” та у переліку “Основних напрямів досліджень педагогічних і психологічних наук в Україні” АПН України відзначається велика значимість вивчення досвіду релігійного виховання країн Європи. Німецький досвід поєднання релігійної і світської систем освіти, на нашу думку, представляє великий інтерес для української педагогіки, кращі напрацювання цієї злагодженої і збудованої віками моделі можуть з успіхом бути використані в сучасній українській школі.

Радянські дослідження німецької системи освіти неодноразово вказували на значне місце релігійного виховання в системі ідейного впливу на молодь та міцні позиції церкви у сфері просвітництва [13,67; 15,53; 21, 215; 12, 182]. У добу перебудови, і особливо після проголошення незалежності України, великий інтерес українських та російських науковців викликали питання духовно-морального та релігійного виховання шкільної молоді. (Т. Тхоржевська, І. Мицишин, Ю. Щербяк, В. Карагодін, М. Стельмахович, І. Андрухів, А. Вихрущ, О. Вишневський, Т. Льїна, О. Каневська, В. Карагодін, О. Гентош, Л. Генік, О. Цимбал, Р. Яковичин, Т. Саннікова, Л. Шугаєва, О. Огірко, А. Вознюк, Л. Майко, Л. Виговський, А. Кислий). Вітчизняні та російські дослідження німецької системи освіти кінця ХХ – початку ХХІ сторіччя присвячені освітній політиці об’єднаної Німеччини та розвитку і модернізації системи шкільної освіти; історії виховання і освіти; теорії виховання та соціалізації тощо. Серед досліджень, присвячених виключно релігійному вихованню, ми можемо назвати розвідки законодавчих засад релігійного виховання у ФРН І. Ковровського та кандидатську дисертацію О. Зайцевої.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що теоретичні засади, концепції, форми та методи релігійного виховання у закладах загальної середньої освіти ФРН другої

половини ХХ – початку ХХІ ст. висвітлені українськими дослідниками неповно. Зокрема, існують розбіжності у визначенні самого поняття “релігійне виховання”, а також вживаються різні еквіваленти щодо назви навчального предмета, на якому викладається релігійна освіта та виховання німецьких школярів: теологія [14,53], богослов'я [15,243], релігія [17,68], урок релігії [18], Закон Божий [17,61; 7, 239; 20,22].

Основною джерельною базою дослідження німецького релігійного виховання у закладах загальної середньої освіти залишаються німецькомовні праці К.Е. Ніпкова (Karl Ernst Nipkow), П. Біль (Peter Biehl) Ф.Швайцера (Schweitzer, Friedrich), Г. Леммерманна (Länmermann, Godwin), У. Хемеля (Ulrich Hemel), К. Гретляйна (Grethlein, Christian) та ін.

У даній статті ми маємо на меті розглянути теоретичні засади релігійного виховання у Німеччині у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.; описати розвиток поняття “релігійне виховання”; висвітлити зміст понять “релігійне виховання”, “катехитика”, “катехизація”, “релігійна педагогіка”, “релігійність”, “урок релігії” в контексті шкільної педагогіки; окреслити мету і завдання релігійного виховання у німецькій школі; розкрити зміст релігійної освіти у закладах загальної середньої освіти ФРН.

Релігійне виховання – найдавніша форма виховання, яку розуміють як безпосереднє введення людини до соціальних та культурних цінностей та способів дії за допомогою використання суспільно прийнятних засобів. Релігійне виховання було складовою життя християнської церкви практично з самого моменту її заснування. Першоапостольська церква займалася підготовкою до хрещення та передавала вчення новонаверненим християнам. Спочатку релігійна освіта передбачалася лише для дорослих людей. Після утворення державної церкви у VI ст. і заснування Карлом Великим монастирських та кафедральних шкіл у VIII-IX ст. основний акцент катехизи змістився на дітей. Протягом сторіч методологічною основою християнського релігійного виховання залишалися теологія та догматика. Спочатку школи були спрямовані виключно на підготовку майбутнього духовництва [14, 99]. Протягом XII-XVI ст. у різних землях Німеччини розпочався поступовий процес заснування міськими

громадами міських шкіл на противагу монастирським школам [14, 102]. За реорганізацію схоластичної освіти виступали теологи Реформації. Виникнення шкільної освіти та потреба підготовки вчителів стали причиною оформлення в межах теології нової наукової галузі – катехитики, яка розвивалася у німецьких університетах починаючи з XVII ст. Під катехитикою (від гр.: *katechein* = оголошувати, повідомляти, навчати, наставляти, повчати) ми розуміємо *історичну назву теорії релігійного виховання як складової практичної теології, яка займалася усіма видами педагогічного служіння* [18, 149].

Релігійне виховання дітей у державних закладах освіти тривалий час носило характер катехизації. Під терміном “катехизація” або “катехиза” у цьому зв’язку слід розуміти *процес теоретичного і практичного введення у християнську віру* [20, 149]. Погляди богословів-реформаторів на виховання отримали розвиток у богослов’ї та педагогічній діяльності пієтистів. Лише теологи Просвітництва зробили для себе методичне відкриття важливості розуміння учнем матеріалу та можливостей діалогу в навчальному процесі, на які вказував ще Сократ [15,44].

За доби Просвітництва зміст освіти базувався на тематиці, близькій до біблійної, хоча все більше уваги приділялося передачі учням навичок, необхідних для виробничої діяльності. Значний вплив на розвиток німецьких підходів до релігійного виховання молоді мав вихід книги Руссо “Еміль або про виховання” (1762) [15, 27]. У першій половині XIX ст. метою катехитики було “релігійне повноліття” [13, 28]. Релігійне виховання повинно було відбуватися до 18-20 років. У центрі педагогічних міркувань стояло Царство Боже та пріоритет виховного моменту освіти порівняно з навчальним. “Виховання без релігії ... нісенітниця, тому що в цьому випадку найвище та найглибше в людині залишається поза увагою” [15,51] – писав євангельський богослов Крістіан Пальмер (1811-1875). Позитивним здобутком катехитики було визначення богослужіння як суті церковно-релігійного життя, що пов’язувало викладання релігії з життєвою практикою.

При розгляді релігійного виховання виникає питання, що ми вкладаємо у поняття “релігія”. *Вже Апулей* (II ст. н.е.) ви-

користовував поняття “religiosus” у значенні благоговіння та благочестя [17, 5]. В оригінальних текстах книг Старого та Нового Заповіту слова релігія та релігійний, як правило, не вживаються. Першоапостольська церква почала використовувати поняття “релігія” для визначення співвідношення між християнством та поганством. Дунс Скот (1266-1308) відрізняв внутрішню релігійність (дієве почуття пошани до Бога – *affectus efficax colendi Deum*) та зовнішню релігійність (видимі релігійні дії – *actus religiosus*). Ми бачимо, що у добу середньовіччя у Західній Європі релігія розглядалася як віра або догма і, відповідно, була предметом дослідження теології [22, 35]. Лише наприкінці XVIII – на початку XIX ст. розуміння місця релігії почало зміщуватися до галузі філософії та етики. Відповіддю на роздуми Канта стали формулювання Шлейєрмахера, який відкинув уявлення про догму або етику як основу релігії та стверджував, що релігія є почуттям, причому як почуттям взагалі, так і почуттям залежності від безкінечного. Зрештою, релігії було відведено роль підтримки традицій, і, отже, моралі [13, 35]. Численні визначення релігії в літературі XX ст. можна підсумувати так: релігія передбачає віру в когось вищого порівняно з людською істотою (особистісне божество, набір надприродних істот, сили природи, систему цінностей або людство в цілому); розмежовує святе і мирське (світське); передбачає наявність певного світосприйняття, картину світу та співвідношення людини та світу; вираження цього світосприйняття у відданості, поклонінні та молитві; породжує явища соціального характеру (групи людей, об'єднані на основі спільної релігійної чи суспільної приналежності) [11, 14].

Наприкінці XIX сторіччя німецькі катехити опинилися перед необхідністю створення дисципліни, яка обґрунтувала б релігійне виховання у світських закладах освіти, розробила б концептуальні засади та методи релігійного виховання. Так на зміну катехитиці приходять релігійна педагогіка.

Релігійна педагогіка визначається як наука, яка осмислює та виробляє напрямки розвитку релігійної соціалізації, освіти та виховання. Предметом її розгляду є аналіз передумов, завдань і цілей, а також принципів та методів викладання релігії у школі. Неможливе існування якоїсь абстрактної, узагальненої релігійної педагогіки. Вона реалізується

у релігійній педагогіці кожної окремої релігії або конфесії. Ми можемо говорити про християнську – євангельську, католицьку, православну педагогіку [22, 12], юдейську або ісламську релігійну педагогіку. У німецькомовних країнах релігійна педагогіка є частиною теології, з якої вона запозичує свій понятійний апарат.

Тривалий час виховання у Німеччині, по суті, вважалося утриманням дітей у послуші, приведення їх шляхом покорности та старанності до богоугодного способу життя. У 1905-1907 роках відбулися спроби педагогів-новаторів перетворити урок релігії на заняття з етики та моралі, а також впровадити в старших класах вивчення загальної історії релігії, витіснивши зі школи уроки віровчення.

У суперечку про доцільність викладання релігії рішуче вступив колишній вчитель та директор семінарії, а з 1910 р. шкільний радник короля і уряду Пруссії **Ріхард Кабіш (Richard Kabisch 1868-1914)**. Його праця “Як ми навчаємо релігії?” 1910 р. стала маніфестом новоствореної релігійної педагогіки. Кабіш наголошував на значенні педагогічного підходу у навчанні релігії. У центр виховного процесу він ставив дитину, а також говорив про залучення досвіду і фантазії учня, тому що усі сильні почуття знаходять відображення у характері та вчинках [20, 185]. В основу католицької наукової релігійної педагогіки лягли педагогічні ідеї Фрідріха **Вільгельма Форстера (Friedrich Wilhelm Foerster 1869-1966)**, який ґрунтував свою позицію на “морально-педагогічній незамінності релігії”.

Після поразки Німеччини у Першій світовій війні християнські педагоги висунули низку заперечень проти релігійної педагогіки у тому вигляді, у якому вона існувала, з її значною опорою на психологію та педагогіку. Опоненти релігійної педагогіки вважали, що предмет вивчення уроку релігії є настільки величним і піднесеним, що, незважаючи на усю повагу до педагогіки і психології, до нього неможливо застосовувати будь-які дидактичні чи психологічні прийоми. Вони наполягали на підсиленні ролі “віровчення” та “Біблії” у заняттях релігії. Мету, яка стоїть перед вчителем релігії, вбачали у передачі дітям змісту біблійного послання. Виховний потенціал заняття в цьому випадку відходив на другий план після навчання. Такий підхід призвів до форму-

лювання концепції *уроку євангельського наставлення* у формі проповіді, в центрі якої знаходилося Боже Слово.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. під *релігійним вихованням* у широкому значенні розуміють передачу біблійної традиції та церковного віровчення [14]. Для пояснення суті релігійного виховання послуговуються загальним визначенням виховання як сукупності цілеспрямованих дій, за допомогою яких старший (вихователь) у межах певних уявлень про життя (виховних норм) та за конкретних обставин (умов виховання) здійснює вплив на молодшого (вихованця), використовуючи певні засоби (прийоми виховання) з метою зміни (виховного впливу) способу життя молодшого таким чином, щоб він визнав виховний ідеал старшого як необхідну складову власного існування, зміг критично оцінювати його та навчився самостійно продовжувати процес саморозвитку особистості.

Означення *релігійне, релігійність* вказує на людські стосунки з потойбічно-божественним. В організованій релігії, наприклад, у християнстві, це стосунки людина – Бог. Німецькі дослідники відрізняють внутрішній та зовнішній прояви релігійності. Під внутрішньою релігійністю розуміють природну якість людського ества, будь-які прояви духовної сфери життя особистості, роздуми людини про зміст і мету її життя. Зовнішнім проявом релігійності є норми моралі та способи поведінки, притаманні організованим релігіям (таким як християнство). У повсякденному словообігу релігійність розуміють як релігійну позицію, формами вираження якої є віра та благочестя. У вітчизняних дослідженнях підкреслюється, що дефініція “релігійність” наповнюється тим змістом, який має цей феномен у конкретний історичний проміжок часу, і вживається у розумінні наявності і проявів вірувального ставлення людини до надприродного [16,22].

У католицькій та євангельській релігійній педагогіці існує багато визначень релігійного виховання, які розкривають ті чи інші аспекти поняття.

Релігійне виховання – це передача досвіду доступу до трансцендентного, передусім шляхом допомоги у розумінні іманентного [21, 73].

Релігійне виховання – це цілеспрямований спосіб дій дорослих, завдяки яким вони намагаються сприяти підрос-

таючому поколінню у засвоєнні усталених організаційних форм ставлення до “священної дійсності” [16,143].

З огляду на вищесказане, ми можемо визначити *релігійне виховання* як процес цілеспрямованого розвитку вчителем, а також саморозвитку учнем, внутрішньої та формування зовнішньої релігійної культури школяра. Значний позитивний вплив на виховний процес при цьому має співпраця школи з родиною та церквою.

Мета і завдання релігійного виховання у Німеччині конкретизуються у навчальних планах шкіл та рішеннях синодів церков федеральних земель.

Так, наприклад, “Основні напрямки уроку релігії у Баварії” проголошують: “євангеліський урок релігії у каноні шкільних предметів має завдання служити комунікації школярів з християнською традицією у сучасному світі. Через урок релігії церква здійснює свою відповідальність за шкільну освіту в плюралістичному суспільстві. Вона чинить це за принципом конфесійної визначеності та екуменістичної відкритості” [19,1].

Основним шляхом виховання релігійності учнів є обов’язковий урок релігії, який знаходиться у спільній відповідальності держави та церкви. У переважній більшості федеральних земель він відбувається за принципом конфесійної диференціації навчальних груп і у розкладі занять має назву “євангеліська релігія”, “католицька релігія”, “юдейська релігія”, подекуди “ісламська релігія”, у Саксонії також зустрічається “православна релігія”. Учень має право відмовитися від вивчення релігії, але натомість він зобов’язаний вивчати альтернативний предмет духовно-морального спрямування: “філософію” або “етику”. У Берліні урок релігії є факультативним. У Бранденбурзі державою впроваджено обов’язковий урок біологія-етика-релігія (LER). У Бремені практикується обов’язковий предмет “Біблійна історія”, що є близьким до релігієзнавства, разом з тим він базується на загальних християнських засадах.

Завданням уроку релігії є введення до основних положень, історії та системи цінностей однієї або навіть декількох релігій. Школярі вчать давати власну оцінку явищам довколишньої дійсності, а також вивчають історію світової церкви та її сучасний стан. Учні знайомлять зі світовими

релігіями, представників яких вони зустрічають у колі своїх однолітків [18].

Результатом релігійного виховання є релігійна компетенція – здатність виявляти, формулювати та обговорювати основні життєві питання. Релігійна компетенція – це знання основних визначень дійсності, здатність сприймати, порівнювати, перевіряти на істинність ці визначення, а також виявляти до них власне ставлення.

Як висновок, зазначимо, що різні аспекти релігійного виховання були предметом розгляду теології, догматики, катехитики та німецької релігійної педагогіки протягом усього існування християнської церкви. Німецька релігійно-педагогічна думка ХХ-ХХІ ст. ґрунтувалася на багатовіковому теоретичному та практичному досвіді релігійного виховання школярів. Релігійне виховання протягом епох посідало важливе місце поміж основних напрямків шкільного виховання і вважалося стабілізуючим та культуротворчим чинником німецької державності. Німецька релігійна педагогіка користувалася науковими здобутками загальної педагогіки, методики, вікової психології, проте розвивалася у царині теології та послуговувалася її категоріальним апаратом. Християнське виховання школярів в Україні потребує, на нашу думку, ґрунтовної теоретико-методологічної розробки. Широкі можливості в цьому плані відкриває розвиток університетського богослов'я, співпраця теологів та педагогів, вивчення та творче використання науковцями педагогічних напрацювань християнських церковних громад, подальший порівняльний аналіз сучасної вітчизняної та світової релігійної педагогіки. В Україні, на нашу думку, назріла потреба спрямувати зусилля багатьох українських педагогів на перспективу вироблення вітчизняної теорії релігійної освіти та виховання шкільної молоді. Аналізуючи німецький досвід, підкреслимо, що корисними для вітчизняної науки можуть стати принципи науковості методів релігійно-педагогічної теорії та практики, професійної підготовки викладачів предметів духовно-морального спрямування, конструктивної співпраці держави та церкви у формулюванні та досягненні цілей і завдань духовного виховання шкільної молоді.

Література

1. Вульфсон Б. Л. Современная буржуазная школа / Б. Л. Вульфсон. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
2. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики: Учебн. пособие для вузов / А. Н. Джурицкий. – М.: Издательская группа "ФОРУМ" – "ИНФРА-М", 1998. – 272 с.
3. Джурицкий А. Н. Реформы зарубежной школы: Надежды и действительность / А.Н. Джурицкий. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
4. Дудар Н. П. Релігійність в українському соціумі: детермінанти і характеристика сучасного стану: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц.наук : спец. 09.00.11 "Релігієзнавство" / Н. П. Дудар. – Київ, 2002. – 22 с.
5. Зайцева О. Р. Религиозное воспитание учащихся в современной школе Германии: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Зайцева Ольга Рафаиловна. – Волгоград, 2005. – 144 с.
6. Ковровський І. Г. / І. Г. Ковровський. Правові та організаційні засади системи релігійного виховання у державних школах федеративної республіки Німеччина [Електронний ресурс]: // Народна освіта – електронне видання – 2007. – № 3. – Режим доступу до журн.: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/index.html>
7. Кулікова Л. Невідомі сторінки з історії народної освіти в Німеччині // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1-2. – С. 237 – 245.
8. Лавриченко Н. Школа і релігія в третьому тисячолітті: європейський контекст: [Про релігію у школі в європейських країнах] / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 19-23.
9. Малькова З. Современная школа и педагогика в капиталистических странах / З. А. Малькова, Б. Л. Вульфсон. – М., 1975. – 263 с.
10. Тхоржевська Т. Д. Розвиток теорії та практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Т. Д. Тхоржевська. – Київ, 2006. – 36 с.
11. Эриксон М. Христианское богословие / Миллард Эриксон. – Санкт-Петербург: "Библия для всех", 1999. – 1088 с.
12. Яркіна Т. Ф. Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ / Т. Ф. Яркіна – М.: Педагогика, 1979. – 215 с.
13. Exeler A. Wesen und Aufgaben der Katechese / A. Exeler. – Freiburg u.a., 1966. – 224 s.

14. Gesetz über die religiöse Kindererziehung KerzG
Ausfertigungsdatum: 15.07.1921 [Электронный ресурс]: Режим досту-
пу: <http://www.bundesrecht.juris.de/kerzg/VJNR009390921.html>

15. Grethlein Christian Religionspädagogik / Christian Grethlein.
– Berlin – New York: de Gruyter, 1998. – 559 s.

16. Hemel U. Theorie der Religionspädagogik: [Begriff
-Gegenstand – Abgrenzungen] / Ulrich Hemel. – München: Medien-
Vlg Gregor, 1984. – 485 s.

17. Hemel Ulrich Religiosität [Электронный ресурс] / Ulrich
Hemel // Theo Web Zeitschrift für Religionspädagogik – 2002. – 1.
Jahrgang, Heft 1. – Режим доступа до журн. : [http://www.theo-
web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-01/hemel02-1-2.pdf](http://www.theo-
web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-01/hemel02-1-2.pdf)

18. Lämmermann Godwin Grundriß der Religionsdidaktik /
Godwin Lämmermann. – Stuttgart, 1991. – 240 s.

19. Leitlinien für den evangelischen Religionsunterricht in
Bayern [Электронный ресурс]: // Amtsblatt für die Evangelisch-
Lutherische Kirche in Bayern – 2004. – Nr. 5. – S. 106-107. – Ре-
жим доступа до журн.: [http://www.bayern-evangelisch.de/www/
download/synode_2004_leitlinien_ev_religionsunterricht\(1\).pdf](http://www.bayern-evangelisch.de/www/
download/synode_2004_leitlinien_ev_religionsunterricht(1).pdf)

20. Schröer H. Klassiker der Religionspädagogik / H. Schröer, D.
Zilleßen. – Frankfurt, 1989. – 185 s.

21. Stachel, G. Was ist Religionspädagogik / Günter Stachel,
Wolfgang G.Esser. – Einsiedeln: Benziger Verlag, 1971 – 320 s.

22. Wagner F. Was ist Religion? Studien zu ihrem Begriff und
Thema in Geschichte und Gegenwart / Falk Wagner. – Gütersloh:
Mohn, 1991. – 596 s.

Білозерська С. І.

ВОЛЬОВІ ЗУСИЛЛЯ ТА ЇХ РОЛЬ У СПОРТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена вивченню ролі волевових зусиль у спортивній діяльності, завдяки яким спортсмен спрямовує свою активність у відповідності із свідомо поставленими цілями. Визначено ряд специфічних властивостей, що сприяють розвитку волевого зусилля у спортсмена: регулювання своєї діяльності, поведінки відповідно до найбільш значущих мотивів та гальмування інших мотивів, спонукань, намагань; організація дій, вчинків згідно зі свідомо поставленими цілями та переборювання внутрішніх і зовнішніх труднощів; формування самостимуляції.

Статья посвящена изучению роли волевых усилий в спортивной деятельности, благодаря которым спортсмен направляет свою активность в соответствии с осознано поставленными целями. Обозначено ряд специфических свойств, что способствуют развитию волевого усилия у спортсмена: регулирования своей деятельности, поведение в соответствии до наиболее значимых мотивов и торможение других мотивов, побуждений, попыток; организация действий в соответствии с осознано поставленными целями и преодоление внутренних и внешних трудностей; формирование самостимуляции.

The article is devoted to the problem of the place of willful efforts in the sports activity, thanks to which a sportsman leads his activity in accordance with consciously put aims. The author defined a list of specific peculiarities, which contribute to the development of the sportsman's willful efforts: regulation of his activity according to the most worthy motives and hampering of actions and attempts; the organization of actions according to consciously put aims and the ability to overcome internal and external difficulties; the formation of self stimulation.

Сучасний соціально-економічний стан України зобов'язує всіх замислитись над майбутнім країни, а особливо, про розвиток молоді. На сьогодні досить “розмиті” є орієнтири, підростаюче покоління можна звинуватити у бездуховності, недовірі, агресивності, безвідповідальності. Матеріальні цінності переважають над моральними. Тому постає актуальна проблема у підготовці освічених, фізично та психічно здорових людей, які володіють не тільки знаннями, а втілюють їх у життя, в індивідуальні характеристики. Значущість даної проблеми пов'язана з особливостями розвитку вольової сфери особистості, яка є основою регуляції людиною своєї поведінки, спілкування і діяльності.

Людина живе і розвивається у світі під впливом різних джерел сильної дії на неї як позитивного, так і негативного чинника. Дані джерела кожного дня впливають на інтелектуальну та емоційно-вольову сфери людини. В такій ситуації важливо не піддаватися стресогенним чинникам, а прагнути до активних, ініціативних дій та свідомого контролю за ними. Це загалом досягається завдяки розвитку вольових зусиль. Мета статті полягає в тому, щоб визначити роль вольового зусилля у досягненні цілі та бажанні перебороти труднощі.

Вперше про вольові зусилля, як специфічний механізм волі, було згадано у ХХ ст. Г. І. Челпановим і А. Ф. Лазурським. Вчені розглядали вольові зусилля як особливий психофізіологічний процес, який пов'язаний з реакцією людини на перешкоду, з якою вона зустрічається. Згодом К. Н. Корнілов дав своє визначення і зазначив, що вольове зусилля – це “психологічний процес, який характеризується своєрідним зусиллям і одержує своє вираження у свідомих діях і вчинках людини, спрямованих на досягнення поставлених цілей” [2,102]. Таким чином, ми можемо стверджувати, що вольове зусилля відображає довільну мобілізацію людини (не тільки на посилення бажання, але і на його гальмування), яка приводить до зміни психічного стану і фізіологічних функцій.

Спортивна діяльність ставить високі вимоги не тільки до фізичного, технічного, тактичного, а й до психологічної підготовки спортсменів. Змагання, сильні суперники, безкомпромісність боротьби – все це нерідко призводить до того, що добре підготовлені гравці, які показують високі технічно-тактичні результати на тренуваннях, несподівано програють

слабшому супернику. Сьогодні великого значення набуває чинник нервово-психічного стану спортсмена, в основі якого лежить низький рівень психологічної підготовки.

Діяльність спортсмена, яка спрямована на подолання труднощів, завжди має характер довільних дій, що вимагає певних вольових зусиль. Існує з цього приводу досить розповсюджена думка, що вольове зусилля завжди проявляється у відомому м'язовому напрямку. Н. Ланге вказав на три моменти, з якими пов'язано відчуття вольового зусилля. Перший – це відчуття зміни дихання; другий – ідеомоторне напруження скелетних м'язів; третій – внутрішня мова [3].

Зрозуміло, що будь-яка довільна дія вимагає визначеного, хоч би мінімального, вольового зусилля. Проте ототожнювати вольові зусилля з м'язовими рухами не можна. Так, при вольовому зусиллі відбуваються м'язові рухи, але вони не відображають стану внутрішньої готовності (потреби), за допомогою якої особистість контролює свої бажання. Отже, регуляція поведінки і діяльності здійснюється не тільки опосередковано (через мотиви), але і безпосередньо – через мобілізацію (вольове зусилля). Виконання фізичних вправ завжди пов'язано з вольовими зусиллями, а багаторазове їх повторення, що вимагає м'язового напруження, здійснює великий вплив на формування здатності спортсмена до прояву вольових зусиль.

Вольові зусилля завжди носять свідомий характер і пов'язані з усвідомленням мети та позитивних результатів дії. Тільки за умови усвідомлення суб'єктом діяльності мети своїх дій, співвіднесення з цим самоусвідомленням своїх цілей і мотивів його старання набувають особистісного сенсу. Суб'єктивно вольове зусилля переживається як особливий внутрішній стан, пов'язаний з подоланням будь-якої перешкоди, наявність якої є однією з умов появи вольового зусилля. Коли людина діє, не зустрічаючи навіть незначної перешкоди, у неї не виникає внутрішньої боротьби, потреби, стану, тобто зусилля.

Перешкод під час спортивної діяльності може виникнути багато, і вони можуть бути різноманітними. Проте всі вони є віддзеркаленням у свідомості спортсмена тих чи інших реально існуючих об'єктивних умов. Долаються вони за рахунок наполегливості, активності, терпіння, завзятості, ціле-

спрямованості, витримки і інших вольових якостей, виховання яких є постійною турботою як тренера, так і самого спортсмена.

Спортивна діяльність вимагає подолання двох видів труднощів. Першу групу становлять об'єктивні труднощі, які за своїм характером притаманні всім людям, що займаються певним видом спорту. Відмінності полягають лише в інтересах спортсмена, вікових та гендерних особливостях, кваліфікації. Довільні дії, спрямовані на подолання таких труднощів, можливі лише за умови оволодіння певної фізичної та технічної підготовки.

Другу групу становлять суб'єктивні труднощі, в основі яких є особисте ставлення людини до даного виду діяльності. Прикладом суб'єктивних труднощів може бути: 1) нерішучість, невпевненість спортсмена при виконанні даної фізичної вправи, хоча об'єктивно вона не є важкою чи небезпечною; 2) страх перед суперником, про силу і здібності якого у спортсмена склалася перебільшена уява; 3) відсутність звички до систематичної і завзятої праці, до затрати великих зусиль.

Подолання таких видів труднощів буде успішним, якщо всі дії будуть спиратися на морально-вольову підготовку спортсмена, на виховання у нього правильного ставлення як до навколишнього середовища, так і до власних дій. Тут велику роль відіграє тренер, використовуючи такі методи, як роз'яснення, переконання, власний приклад, проведення тренувань в умовах, що близькі до умов змагання, психорегуляція несприятливих емоційних станів спортсменів.

Визначаючи роль вольового зусилля у спортивній діяльності, слід зазначити, що вони можуть бути різноманітні за своїм характером і ступенем вираження. Так, виконання фізичних вправ спонукає спортсмена виконувати їх з максимальною (мінімальною) затратною сил, здійснювати в різних умовах і саме тоді, коли це необхідно, а не тоді, коли він сам хоче. Кожна дія при виконанні вправи вимагає зосередженої уваги, яка є передумовою розвитку сили волі. Ось чому кожне заняття, яке вимагає стійкості уваги, є вправою з виховання у спортсмена здатності до вольового зусилля.

Особливо важливо виховувати вольові зусилля на початковому етапі тренування, коли ще не найбільш вираже-

ні яскраві емоційні переживання. У спорті емоційні переживання можуть бути стенічними й астенічними, тому можуть як позитивно, так і негативно впливати на спортивну діяльність та самого спортсмена загалом. Подолання негативних емоцій досягається завдяки вольовим зусиллям. Так, наприклад, стан тривоги і сумніву долається за допомогою такої вольової якості, як рішучість; стан страху – за допомогою сміливості; стан фрустрації – за допомогою впертості і наполегливості; стан емоційного збудження (злості чи радості) – за допомогою стриманості.

Вміння керувати своїми емоціями для спортсмена є досить важливим. Якщо він досягає високих результатів і досконалої техніки у виконанні необхідних фізичних вправ, то зростає активність та працездатність організму, з'являються стенічні почуття бадьорості, життєрадості. Дані почуття співвідносяться з вольовими зусиллями, спрямовуючи діяльність спортсмена на подолання труднощів, підвищення самооцінки та рівня домагань. І навпаки, у випадку, коли спортсмену не вдається вирішити спортивне завдання, при невдалій спробі виконання фізичної вправи, травми можуть виникнути астенічні емоційні переживання: невпевненість, страх і т.д. Саме у цьому випадку вольові зусилля будуть спрямовані на боротьбу з негативними емоційними станами, які гальмують діяльність спортсмена.

Вольові зусилля пов'язані з подоланням почуття втоми. Проте вони використовуються спортсменами не тільки, коли вже є виснаження, але і на початковій стадії розвитку втоми, коли людина підтримує свою працездатність на заданому рівні без деспотизму і небезпеки для здоров'я. При перших ознаках втомленості у спортсмена різко знижується обсяг уваги, концентрація, здатність до перерозподілу та переключення. Крім цього, відчуття втомленості виражається у звуженні периферичного зору, зниженні швидкості та чіткості реагування, в погіршенні розумової та фізичної діяльності тощо. Завдяки вольовим зусиллям, спрямованим на подолання втоми, можливо звести до мінімуму вказані негативні явища і певний час виконувати вправи на високому рівні.

Як бачимо, вольове зусилля у спортивній діяльності спрямоване на подолання інертності, загальмованості, а інколи і болю. Проте тут слід пам'ятати, що воно має і свою

“ахіллесову стопу” – надмірне вольове напруження може призвести до зриву вищої нервової діяльності. З цього приводу П. В. Симонов писав: “Особистість повинна оптимально співвідносити сильну волю з визначеним рівнем емоційності” [2,105].

Стимулом мобілізації вольового зусилля на подолання труднощів є розвиток моральних почуттів, в основі яких є глибоке усвідомлення суспільного значення спортивної діяльності. Моральні почуття є передумовою розвитку стійких переконань спортсмена, завдяки ним особистість стає більш відповідальною, цілеспрямованою та сильною.

Отже, суб'єктивним компонентом вольової дії є переживання зусилля як свідоме напруження психічних і фізичних можливостей, які мобілізують і організовують стан та діяльність людини, щоб подолати труднощі.

Т. М. Титаренко правомірно стверджує, що лише вивчаючи себе, відкриваючи своє справжнє ество, свою сутність, психологічні, душевні та духовні скарбниці, людина може поступово пізнати власні моральні риси, побачити у своїх глибинах щирість і доброзичливість, уміння співчувати й безкорисливо допомагати тим, хто цього потребує [5].

Наступною особливістю вольового зусилля є те, що воно наділене енергією, яка, з одного боку, стимулює свідому роботу спортсмена, а з другого – гальмує спонукання, які заважають діяльності. Ця енергія мобілізується засобами зовнішньої і внутрішньої стимуляції, які мають вербальний характер, тобто засобами самостимуляції.

Фізичне і психічне самовдосконалення починається з непомітного нікому самобачення, повсякденної уваги до власних індивідуальних особливостей, до своєї неповторності, до свого призначення у спортивній діяльності. Відсутність самовладання робить людину нестриманою, імпульсивною. Люди, які не володіють собою, легко піддаються впливові почуттів, часто порушують режим, дисципліну, нездатні подолати перешкоди, впадають у розпач. Витримка, самовладання дуже важливі для спортсмена, бо допомагають утриматися від спалахів гніву, пригасити невпевненість, розгубленість, скованість, несміливість та інші психічні стани. Виховання вольових зусиль формує силу волі спортсмена, яка є передумовою розвитку високого рівня мотивації до-

сягнення, що пов'язана з наполегливістю у досягненні своєї мети, прагнення до кращих результатів, незадоволеність досягнутим, намагання досягнути перемоги.

Довіряти собі, стати собі щирим другом та відвертим співрозмовником, досліджувати всі куточки своєї душі – саме так здійснюється самоствердження справжнього спортсмена. "Прямий заклик (самозаклик) не повинен коливатися, а виконувати дію, яка санкціонована свідомістю особистості і викликає те вольове зусилля, той заряд психічної енергії, який необхідний для успішного виконання дії"[2].

В. І. Селіванов зазначає, що вольовий імпульс у формі словесного сигналу-самонаказу, викликає у корі головного мозку "другорядне збудження" і витягує із ретикулярної формації визначений заряд енергії. Цей заряд корінним чином перебудовує силові відношення мотивів, які склалися до того, і забезпечує перемогу того із них, який санкціонується в даний момент свідомістю спортсмена [4].

Вольове зусилля виникає не спонтанно, не мимовільно, а під впливом самостимуляції, яка є психологічним механізмом вольової активності і є важливою складовою особистості спортсмена. Через самостимуляцію свідомість людини породжує, розвиває вольові зусилля і дає команду, як і де людині діяти. Зрозуміло, що самостимуляція проявляється в різних формах і залежить від життєвого, професійного (спортивного) досвіду та характеру перешкод, які слід подолати.

Формування самостимуляції визначається також і умовами, в яких формується особистість спортсмена. Так, на початкових етапах спортивної діяльності вона носить дифузний характер. Коли спортсмен здобуває вже деякий досвід у виконанні діяльності, самостимуляція стає все більш диференційованою, що дозволяє спрямовувати її в одних випадках на успішне виконання діяльності, в інших – на боротьбу з факторами, які перешкоджають успіху.

Конкретними прийомами самостимуляції можуть бути самонакази, самопереконавання, самосхвалення, спогади про досягнуті перемоги, актуалізація почуття обов'язку, почуття власної гідності тощо. Це важливо знати не тільки самому спортсмену, але й тренеру, який несе відповідальність за своїх виконавців.

Отже, спортивна діяльність – це довільна діяльність, яка вимагає свідомої регуляції, свідомого спрямування розумових і фізичних сил на досягнення свідомо поставленої мети. Саме воля та вольові зусилля є однією з найважливіших складових спортивної діяльності. Виховання вольових зусиль у спортсменів – це складний процес, який вимагає психологічної підготовки. Адже впевненість у перемозі буде вища у того спортсмена, який краще підготує свою психіку до боротьби з труднощами (противником). Тут можна стверджувати, що саме психологічна підготовка з часом стане основною ланкою у підготовці спортсменів, бо межі психічних можливостей людини визначити неможливо, на відміну від фізичних можливостей.

Література

1. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
2. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб: Питер, 2000. – 288 с.
3. Ланге Н.Н. Психический мир. Избранные психологические труды. – И. – Воронеж, 1996. – 376 с.
4. Селиванов В.Б. Терминологический минимум основных понятий воли – Рязань, 1989. – 98 с.
5. Психология спорта высших достижений / Под ред. А. В. Родионова. – М.: ФИС, 1989. – 144 с.

Белявська О. О.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ (ПСИХОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ОБУМОВЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ МОВИ)

У статті висвітлюються теоретичні основи використання музики в навчанні іноземних мов. Коротко розглядаються основні положення лінгвістичного і структурного аргументів, однак особлива увага приділяється аргументу психологічному, у якому представлені психологічні властивості обумовлення процесу вивчення іноземної мови, як також підтверджується корисний вплив музики і пісні на процес вивчення іноземної мови та його результат.

В статье рассматриваются теоретические особенности использования музыки в процессе изучения иностранных языков. Кратко рассматриваются основные идеи лингвистического и структурного аргументов, но особое внимание уделяется психологическому аргументу, в котором представлены психологические особенности процесса изучения иностранного языка, а также подтверждается полезное влияние музыки и песни на процесс изучения иностранного языка и его результат.

The article reveals theoretical basis of using music in foreign language learning. The main principles of linguistic and structural arguments are briefly described in the article, however peculiar attention is paid to the psychological argument, which presents psychological conditions of foreign language learning process, and in addition confirms positive influence of music and song on foreign language learning process and its result.

На сучасному етапі реформування і гуманізації освіти актуальним залишається проблема вивчення іноземних мов. На сьогодні існує чимало проблем, які мають місце на за-

нятті іноземних мов: студенти слабо мотивовані, заняття не цікаві, є проблеми з вивченням, запам'ятовуванням і використанням іншомовного матеріалу, негативні емоції тощо. Все це заставляє задуматися над тим, як поліпшити процес вивчення іноземних мов, підвищити мотивацію, сприяти розвитку мовної компетенції студентів. Саме тому знаючи, що музика знаходиться у сфері зацікавлень молоді (часто можна помітити молодих людей, які слухають музику, де б вони не були, використовуючи для цього запис та навушники), ми вирішили приділити значну увагу музиці, а саме використанню музики в початковому процесі. У дослідженні спробуємо визначити теоретичні основи використання музики в навчанні іноземних мов, розглядаючи психологічні властивості обумовлення процесу вивчення мови.

Розмірковуючи над теоретичними основами використання музики в навчанні іноземних мов, потрібно звернути увагу на три аргументи: лінгвістичний, структуральний і психологічний. Результати нейрологічних досліджень щодо локалізації мови і музики у навчанні мають вагомe значення для формулювання гіпотез щодо процесу засвоєння іноземних мов. Сучасні дослідники (С. Блек, Е. Дженсен, Н. М. Вайнбергер) вказують на паралель у способах організації мови і музики, що може бути доказом як однакового спільного початку, так і універсальності певних розв'язків у пізнавальній структурі. Оскільки в навчальному процесі студент займає центральне місце, потрібно звернути увагу на психологічні обумовлення процесу вивчення іноземної мови, а також визначити, яку роль відіграє музика та пісня.

Протягом останніх років можна помітити зміну підходів у сфері суспільних наук. Домінуючий позитивістський парадигмат особливо гостро обмежила суспільна сфера. Сучасні суспільні науки мотивовані конструктивним підходом, званим суспільним конструктивізмом [18]. Згідно з цим підходом, особа, входячи у взаємодію із середовищем – як природнім, так і суспільним, користується власним досвідом, що можливо завдяки певним вродженим механізмам, які діють відповідно до основ самоорганізації і саморегуляції, як одночасно завдяки пізнавальним схемам, створеним у думках у результаті отриманого досвіду, що й підтверджують неврологічні дослідження. Спробуємо визначити значення, яке має

музика і пісня для вивчення іноземної мови в світлі деяких сучасних концепцій, сформульованих певними науками.

Лінгвістичний аргумент ґрунтується на результатах найновіших досліджень функціонування мозку в перетворенні мовних даних та порівнює їх з тим, як перетворюємо музичні дані. Співпраця обох півкуль головного мозку, стимульована через поєднання мовних процесів з музикою, обіцяє покращення діяльності когнітивних процесів, таких як мислення та запам'ятовування, які беруть участь в процесі вивчення іноземної мови, але може служити приводом активації вроджених механізмів завсвоєння мови.

Структурний аргумент звертає увагу на паралель між музикою та мовою на фонологічному, структурному та семантичному рівнях.

Зупинимось на психологічному аргументі. Психологія, використовуючи найновіші нейрологічні і нейропсихологічні дослідження, звертає увагу на пізнавальні та емоційні процеси, які впливають на людину. Впродовж десятиліть дидакти перш за все цікавилися пізнавальними процесами, вважаючи, що тільки вони відповідають за процес вивчення. Сьогодні основним є те, наскільки важливо пізнати емоційну сферу людини для того, щоб зрозуміти її дії в певних ситуаціях. Психологи довгий час аналізують значення відчуття та емоцій для процесу вивчення, адже великою мірою саме від них залежить як прийняття студентом рішення про участь у певній діяльності, так і перебіг та результат. Емоції, подібно як і мова, мають своє біологічне обумовлення. Їх характер впливає на ступінь уваги, можливість сприймати та запам'ятовувати інформацію. Функціонування мозку і співзалежної нервової системи тісно пов'язані з його біохімічною будовою.

Основною діяльністю мозку є навчання, яке його змінює. Не зовсім відомо, як це відбувається, але є певні поняття про те, що діється в середині мозку. Для того, щоб відбувся процес навчання, необхідний поштовх, який визволить енергію, з якою будуть передаватися нервові імпульси у відповідних частинах мозку. Виявилось, що процес виконання вправ за допомогою отриманих знань і здібностей суттєво відрізняється від того, коли вивчаємо новий матеріал. В цьому останньому випадку необхідна більша кількість енер-

гії, що помітно з результатів, отриманих за допомогою позитронної емісійної томографії. Д. Фріман у своїх дослідженнях зазначає, що експерти меншою мірою використовують мозок, ніж студенти, котрі навчаються. Нове стимулювання мислення чи моторики виробляє еклектичну енергію, яка перетворюється на нервові імпульси, що прямують до відповідних частин мозку, створюючи карти [10; 13].

Процес навчання є досить складним, оскільки проходить на кількох рівнях одночасно. Важливу роль у ньому відіграє пізнавальний стиль, у навчальному контексті його називають стилем вивчення, тобто загальна тенденція до інтелектуального функціонування.

П. Скеган визначає стиль як: “загальну предипозицію, спрямовану чи неспрямовану до перетворення інформації визначеним способом” [16; 288]. Й. В. Кефе вказує на фази, в яких стиль впливає на пізнання – перцепцію, реакцію, взаємодію з оточенням, в якому відбувається навчання. Щоб інформація була зафіксована в пам’яті, вона повинна сприйматися за допомогою чуття. Люди відрізняються за ступенем вразливості, а отже, і ефективністю використання окремого чуття в процесі вивчення. Відрізняються також за стилем сприймання. Загалом легко помітити різницю між аудальним і візуальним стилем сприймання, але є й інші стилі, наприклад, кінетичний.

Індивідуальна різниця є також у способах розуміння явищ. Одні мають здатні аналізувати дані, зосереджуючись на особливостях, тоді коли інші розуміють проблему холістично, а навіть спрощено [11; 196].

На думку науковців, причиною такої відмінності може бути домінування однієї з півкуль головного мозку, чим можна характеризувати діяльність студентів. Це знаходить підтвердження також стосовно вивчення іноземних мов. Наприклад, дослідження С. Д. Крашена показали, що особи, у яких домінує ліва півкуля, віддають перевагу дедуктивному стилю вивчення, а особи, у яких домінує права, – індуктивному [5; 109].

Психологи пов’язують пізнавальний стиль із загальними здібностями, і, звертаючи увагу на описану вище відмінність говорять про “карту здібностей”. Під цим терміном приховані індивідуальні предиспозиції (природні здібнос-

ті), які є сталою рисою людини, але не без значення є теж досвід, який впливає на закріплення певних способів реагування (здібності набуті/очевидні). Отже, не тільки генетика, але й середовищні та виховні чинники, власна діяльність особистості, мають істотний вплив на пізнавальні стилі, про що говорять К. Роджерс, Дж. Рейковські [14].

Х. Гарднер ототожнює стиль вивчення з розумовими здібностями і говорить про існування різних рис, якими характеризується людина. Рівень окремих рис в особі може бути різним, а тип домінуючої риси виявляється в пізнавальному стилі. Його теорія мала вплив на дидактику, в тому числі й іноземних мов. Х. Гарднер вважає, що кожна особа характеризується певним рівнем розвитку основних видів інтелекту, які впливають на спосіб функціонування особистості та на успішність діяльності. До цих видів відносяться:

Вербальний, характерний для людей, які думають словами, мають добре розвинені навички читання та письма, люблять розповідати історії та грати в мовні ігри.

Логічно-математичний, характерний для людей, які застосовують розумовий підхід до проблем, люблять експериментувати, розв'язувати загадки, аналізувати і рахувати.

Кінетичний, характерний для людей, які полюбляють рух і конкретну діяльність, пам'ятають що і як вони робили, навчаються за допомогою побудови моделі та фізичної активності.

Візуальний/просторовий, характерний для людей, які мислять образно або уявно, люблять творити, малювати, ілюструвати тощо.

Музичний, характерний для людей, які мислять за допомогою ритму і мелодії, люблять вистукувати пальцями ритм, співати, насвистувати, наспівувати, слухати музику, виконуючи ту чи іншу роботу.

Інтерперсональний, характерний для людей, які уміють співпрацювати з іншими, передавати свої думки, неговіювати тощо.

Внутрішньоособовий, характеризує людей з доброю свідомістю, які працюють і контролюють власну діяльність, є великою мірою індивідуалістами, спокійними, мрійливими людьми.

Натуралістичний, характеризує людей, які в процесі піз-

нання потребують відчуття, люблять категоризувати, є пошукачами, відкривачами, дослідниками природи [9].

Останнім часом до списку Х.Гарднер додав **екзистенційний** інтелект. Він також акцентує увагу на музичному, зазначаючи, що він є досить специфічним, оскільки сприяє сприйманню емоційних, духовних та культурних поштовхів краще в порівнянні з іншими. Крім того, на його думку, музика допомагає організувати спосіб мислення і діяльності, стимулюючи розвиток інших сфер – математичного, вербального і просторового розуміння [2; 20-22].

Пізнавальний стиль говорить про особистість і вважається посередником між емоціями та пізнанням, оскільки впливає на види діяльності, яким надається перевага, а також на меншу чи більшу їхню ефективність.

Пізнавальний стиль є результатом селективної регентивності мозку. Мозок розвивається згідно з потребами стилю життя особистості та її оточення в перші роки життя. Ф. Ерлс вважає, що критичними є перші роки життя, коли формується основна структура мозку [10; 22]. Якщо відповідні рецептори достатньо збуджуються, мозок виробляє властиві для них умови. Якщо ж виступає дефіцит збуджень, настає затихання відповідних клітин, які створюють відповідні поєднання. Створення відповідних основних обшарів (рухових, зорових, слухових, мовних) прокладає шлях подальшому розвитку. На щастя, підтверджено, що через збагачення сенсорної стимуляції відбувається ріст мозкових клітин навіть у пізнішому віці. Б. Джейкобс, опираючись на власний досвід, стверджує, що студенти, які здобули вищу освіту, мали більше об'єднань нейронів, ніж ті, що відмовилися продовжувати вчитися [10; 31].

В дослідженні домінуючого виду інтелекту в студентів, яке проводилося Т. Сіек-Піскозуб, виявилось, що тільки в одній особі домінував вербальний вид. У багатьох домінуючим видом сприйняття виявився кінетичний або музичний. Пізнавальний стиль не говорить про те, в чому можливо отримати успіх, а лише про спосіб, за допомогою якого легше буде його досягнути.

Останніми рокам психологи і педагоги зацікавилися книжкою Данієля Големана “Емоційний інтелект” [8]. Гасло, яке автор чи видавництво розмістили на титульній сто-

рінці, це: “Успіх в житті залежить не тільки від інтелекту, але від вміння керувати емоціями”. Вміння керувати власними емоціями є не менш важливим, ніж вміння інтелектуальні. Автор зазначає, що інтелектуальне вміння не приносить користі, коли людину переповнюють сильні емоції. Грунтуючись на соціологічних дослідженнях, автор зазначає, що емоції керують нами тоді, коли ми повинні вирішувати важливі завдання. Кожна емоція дає нам особливу, відмінну від тих, які залишилися, готовність діяти і змушує нас поводитися так, щоб були результативними ті ситуації, які повторювалися [8; 10].

У момент пригнічення, неспокою чи злості важко думати, а той прикрий емоційний стан, який утримується, може викликати дефіцит інтелектуальних здібностей, впливаючи на навчальну здатність.

Страх, безсумнівно, є одним із сильних емоційних реакцій. Він може проявлятися зміною забарвлення шкіри і бути відчутним як щось, що викликає почуття безрадності, ірраціональності. Науковці стверджують, що однією з найчастіших причин виникнення страху в молоді є “страх перед неуспішністю та компрометацією” [16]. Захищаючись від страху, людина застосовує різні менш чи більш свідомі способи реакції: виникнення думок і переживань, викликаних страхом; раціоналізацію (неадекватне пояснення причин), субституцію (заміна цілей, які не вдається досягнути, іншими).

Психологи звертають увагу, що почуття загрози зникає, якщо редукувати чинники, які викликають страх. У студента зростає переконання, що він отримає позитивну оцінку за свої старання, а поразка не призведе до небажаних наслідків.

Емоції мають важливе значення для раціональної діяльності. Комплементарність лімбічного складу і мозкової кори означає, що в психічному житті вони є партнерами. Коли співпраця налагоджена, одночасно зростає емоційний інтелект та інтелектуальні здібності. Д. Големан визначив такі риси, які утворюють емоційний інтелект: здатність мотивації і витривалість у досягненні мети без уваги до неуспішності; здатність контролювати бажання, відкладання їх на інший момент; емпатія та оптимістичний погляд на майбутнє [8; 67]. Деякі з тих чинників можна віднести до складових 2-х типів інтелекту – внутрішньоособового і зовнішньоосо-

бового. Однак Д. Големан вважає, що ще не виявлені усі особистісні відмінності, які можна пояснити за допомогою рівня емоційного інтелекту. На його думку, є дані, з яких можна зрозуміти, що їхня кількість досить велика і може мати більший вплив на життя людини, ніж інтелект [8; 67].

Наскільки ці нові погляди на проблему інтелекту можуть декому з дидактів здаватися суперечливими, настільки не виклакає сумнівів значення мотивації для будь-якої діяльності, в тому числі і для процесу навчання. Її роль помітна вже на рівні сприймання. Мотивація є також важливою для прийняття рішення чи припинення діяльності, а також витримки при виконанні діяльності, яка має далекоглядні цілі.

У психологічній літературі існує багато визначень мотивації і класифікацій мотивів. Не вдаючись до широких розмірковувань щодо наявних концепцій, наведемо результати досліджень мотивації студента, які зібрані у працях П. Р. Пінтріча та Е. В. ДеГрота [13]. Автори визначили три мотиваційні компоненти, пов'язані з саморегуляцією поведінки: компонент цінності (Чому я роблю ці завдання?), компонент очікування, який включає в себе переконання студентів щодо їх здібностей виконати завдання (Чи я можу його виконати?), компонент афективний, який включає емоційні реакції студентів на завдання (Які відчуття викликає у мене завдання?) [4; 141-142]. С. Еймс і Д. Ашер, а також С. Г. Періс і Е. Ока, на основі проведених досліджень стверджують, що студенти, які беруть участь у виконанні завдань з метою їх опанування, вважають їх цікавими і полюбляють їх виконувати, більш схильні до застосування різноманітних пізнавальних і метапізнавальних стратегій (компонент цінності) [4]. Д. Х. Шук стверджує, що студенти, які вірять що вони в змозі виконати завдання, застосовують більше пізнавальних і метапізнавальних стратегій, є більш витривалішими, ніж студенти, які вважають, що вони менш здібні (компонент очікування). М. В. Ковінгтон стверджує, що студенти які виявляють страх перед іспитом, або їм соромно, що вони не в змозі виконати завдання, вчать менш ефективно і часто не використовують адекватних стратегій вивчення (компонент афективний) [3].

Дослідження над студентами, які вивчають іноземну мову, підтверджують наявність трьох мотиваційних компо-

нентів. Вони усвідомлюють, як досягти поставленої мети у вивченні, застосовують різноманітні стратегії відповідно до завдання. За мету мають як мовну систему (правильність), так і комунікативні здібності [6; 546]. Частіше використовують корисні афективні стратегії, які позитивно налаштовують їх на виконання завдання. Важливим чинником є внутрішня та зовнішня мотивація. Внутрішня мотивація відноситься до виконання певної дії для себе, для власного задоволення і отримання задоволення з виконаної дії. Зовнішня мотивація відноситься до поведінки, на яку впливають зовнішні чинники, як ступені чи нагороди. Спрямування на внутрішню мотивацію веде до вищого рівня пізнання під час вивчення предмета [4]. Викладачеві не потрібно приділяти багато уваги внутрішньомотивованому студенту. Зовсім по-іншому відбувається із студентом, якому потрібна мотивація зовні. Викладач повинен приділити йому більше уваги. М. Дембо зазначає, що багато можна дізнатися про мотивацію студентів, якщо спостерігати за їхньою поведінкою, пізнавати їхню автоперцепцію та переконання щодо виконання завдань.

Музика знаходиться у сфері зацікавлень студентів. Розміщення дидактичного сенсу в сучасній пісні чи музиці дає велику можливість зосередити на ньому мимовільну увагу студентів. Крім того, завдання спрямовані на дидактичні цілі, реалізовані в сучасній музиці та пісні, без сумніву, можуть легше сприйматися слабомотивованими студентами, ніж в інших, більш традиційних текстах, спонукаючи студентів до виконання визначених завдань. Завдання з використання музики та пісні можуть спонукати до кращого запам'ятовування, адже задіюють як семантичну пам'ять (мовний аспект), так і епізодичну (успіх там де його не сподіваються), знижуючи можливий стан страху. Стимулюючи задіяння різних типів інтелекту при реалізації поставлених завдань – завжди музичний і вербальний, але залежно від поставленого викладачем завдання, можуть супроводжуватися використанням кінетичного типу (напр., в дійових піснях), зовнішньо та внутрішньоособового (дискусія, висловлення власної дуки), візуального (візуалізація суті). Саме тому музика та пісня, поруч з іншими видами діяльності, які сприяють зацікавленню студентів (ігри, комп'ютер, вистави, екскурсії), визнані спо-

собами, які стимулюють розумовий розвиток, і в результаті сприяють його кращій діяльності [10 29-39]. Пісня, крім стимуляції пізнання (результат впливу ідеї, присутньої в словах), задіює емоції (спарийняття естетичних цінностей твору), даючи можливість кращої співпраці емоцій з інтелектуальними здібностями. Багато досліджень показали, що певні види музики прокладають шлях припливу нейронів, впливаючи на швидкість процесу та силу зв'язків [10]. За особливо ефективно вважають барокову музику. Підтверджують це дослідження над просторово-часовими асоціаціями та засвоєнням іноземної мови [10;27, і 15].

Отже, роздумуючи над теоретичними основами використання музики в навчанні іноземних мов та розглядаючи психологічні властивості обумовлення процесу вивчення іноземної мови, ми дійшли висновку, що використання музики та пісні відіграє важливу роль у процесі вивчення іноземної мови: стимулює розумовий розвиток, сприяє організації способу мислення і навчальної діяльності, використанню різних типів інтелекту, викликає позитивні емоції, які в результаті підвищують мотивацію студентів, роблять процес вивчення мови цікавим та продуктивним.

У подальшій діяльності планується розглянути концепції використання музики в процесі вивчення іноземної мови, визначити функції використання музичного твору в різних стратегіях вивчення іноземної мови.

Література

1. Ames, C., Archer, J. 1988. "Achievement goals in the classroom; Students' learning strategies and motivation processes". *Journal of Educational Psychology*, 80. 260-267.
2. Black, S. 1997. "The musical mind". *The American School Board Journal*, vol.16, 20-22.
3. Covington, M. V. 1992. *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, Cambridge University Press.
4. Dembo, M. H. 1997. *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa, WSiP.
5. Dennison, P. E., Dennison, G. E. 1985. *Personalized whole brain integration*. Ventura, Edu-Kinesthetics, Inc.
6. Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

7. Gardner, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York, Basic Books.
8. Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań, Media Rodzina of Poznań.
9. Hudson, R. K., Lamberty, L.M.H. 2000. *Navigating in a classroom of multiple intelligence*. Vancouver, Canada.
10. Jensen, E. 1998. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA, ASCD.
11. Larsen-Freeman, D., Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London, Longman.
12. Paris, S. G., Oka, E. 1986. "Children's reading strategies, metacognition, and motivation." *Developmental review*, 6,2 5-86.
13. Pintrich, P.R., DeGroot, E.V. 1990. "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
14. Rogers, C.R. 1969. *Freedom to learn*. Columbus, OH, Merrill.
15. Schiffler, L. 1986. "Music in teaching French by suggestopedia". London, CILT.
16. Skehan, P. 1991. "Individual differences in second language learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 275-298.
17. Weinberger, N.M. 1995. "The earliest music lessons". *Music Research Notes*, 2. <http://www.musica.uci.edu/mrn/V312F96.html>.
18. Williams, M., Burden, R.L. 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

Бучко В. Б.

РОЛЬ ЕМОЦІЙ У РОЗВ'ЯЗУВАННІ ГОСПОДАРСЬКИХ СПОРІВ

У статті розглядаються різні підходи виникнення та трактування емоцій, їх вплив на процес розв'язування господарських спорів.

В статье рассматриваются разные подходы возникновения и трактования эмоций, их влияние на процесс разрешения хозяйственных споров.

The article deals with the approaches to define the notion and origin of emotions and their influence on the process of disputes' solution.

Емоційні стани значною мірою присутні при розв'язуванні господарських конфліктів. Окрім мотивації виграшу, майнових чи немайнових інтересів, установок на альтруїзм – егоїзм, процес діяльності чи результат діяльності, учасники конфліктної взаємодії демонструють стеничні та астенічні емоції. Дослідження останніх дозволяє краще розуміти психологічні особливості судового процесу, передбачати виникнення певних емоцій в учасників конфліктної взаємодії (далі по тексті – сторін). Достатньо розвинений емоційний інтелект та навички невербальної комунікації покращують сприймання, розуміння та адекватне реагування на емоції опонента.

Емоції в психології досліджувало ряд вітчизняних та зарубіжних вчених. При написанні цієї статті використовувались праці Е. Айзен, Ф. Е. Василюка, Б. Вейнера, В. Вундта, Н. Грота, М. І. Дяченка, П. Жане, Л. А. Кандибовича Ю. Я. Кісельова, Р. С. Лазаруса, К. Лоренца, С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна, Г. Саймона, А. А. Смирнова, П. В. Симонова та інших.

Тема впливу емоцій в судовому процесі при розв'язуванні господарських конфліктів недостатньо досліджена в юридичній психології, відтак існує потреба як теоретичного, так і емпіричного дослідження емоційної сфери учасників конфліктної взаємодії. Тому метою статті є висвітлення окремих теоретичних поглядів вчених щодо емоцій та пояснення їх ролі в господарському процесі.

Емоції можуть бути як позитивним чинником у вирішенні господарських конфліктів, так і негативним. Це пов'язано з тим, що діяльність сторін та суддів органічно пов'язана з потребами, що супроводжується позитивними або негативними переживаннями в різних їх варіаціях. Характер переживань зумовлюється ставленням особистості до потреб, обставин, які сприяють або не сприяють їх задоволенню. У виникненні та перебігу почуттів велику роль відіграє друга сигнальна система в її взаємодії з першою [8].

Власне, процес доказування в судовому процесі здійснюється виключно усно, використання мови вербальної та невербальної змінює настрої, збуджує захоплення. Переживання учасниками конфліктної взаємодії дружби, симпатії, прихильності, суму, страху, ненависті, презирства тощо завжди супроводжуються відповідними зовнішніми або внутрішніми вираженнями. У сприйманні та усвідомленні предмета спору відбувається реакція на комплексний подразник, рефлекс на відношення між його якостями. Результатом сприймання є уявлення, яке формується у сторін та суду у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням (усвідомлення об'єкта сприймання), мовою, почуттями (виявлення ставлення до підстав та предмета спору), волею. Також важливу роль у сприйманні та розв'язуванні майнових та немайнових конфліктів відіграє емоційний стан сторін та судді, їх прагнення, переживання змісту сприйнятого. Емоції, за С. Д. Максименком, постають як мотив, внутрішнє спонукання до пізнання предметів та явищ [7, с. 144].

Слід відзначити особливе місце вищих почуттів у господарському процесі, а саме моральних, естетичних, практичних та інтелектуальних. Моральні почуття проявляються у дотриманні чинного законодавства, звичаїв, традицій, обов'язків, вірності дружби, людської гідності; естетичні – в

оформленні процесуальних документів (проміжних та кінцевих), практичні почуття — у переживанні сторонами свого ставлення до діяльності: захопленні, задоволенні діяльністю, творчому підході, радості від успіхів або у незадоволенні, байдужому ставленні до діяльності. Практичні почуття успішно розвиваються і стають стійкими за умови, що діяльність відповідає інтересам, здібностям сторін, є можливість проявити елементи творчості, присутня позитивна самооцінка та ряд інших факторів. Інтелектуальні почуття є емоційним відгуком на ставлення особистості до пізнавальної діяльності, виявляються в допитливості, здивуванні, сумніві, впевненості. Інтелектуальні почуття яскраво виявляються в доказовому процесі, пов'язані з пізнавальною сферою діяльності людини: почуттям здогадки, сумніву, подиву [7, с. 204; 12, с. 35].

Вчені по-різному інтерпретують початок виникнення емоцій, хоча спільним є момент пізнавальної оцінки ситуації. Цікавою та одночасно достатньо обґрунтованою є теорія Р. С. Лазаруса щодо виникнення емоцій внаслідок двох процесів когнітивної оцінки: первинної, котра оцінює значення дії чи ситуації для особи, і вторинної, котра визначає можливість діяльності особистості, є оцінкою суб'єктом свого ставлення до конкретного оточення [16; 17]. Ця теорія при розв'язуванні майнових та немайнових спорів шляхом процесу доказування є найбільш прийнятною. Однак слід звернути увагу також на такі теорії. “Інформаційна” теорія П. В. Симонова підкреслює, що умовою виникнення емоції є оцінка можливості задоволення потреби на основі вродженого та онтогенетичного досвіду.

Згідно з концепцією С. Шахтера емоції виникають на основі фізіологічного збудження (периферична теорія емоцій) [18]. Р. Зайонц вважає, що перцептивний процес, який починається з сенсорного досвіду, спочатку викликає неусвідомлену афективну реакцію, а потім переходить у розпізнання знайомих ознак, перш ніж починається їх рефлексивний когнітивний аналіз.

В. Вундт емоції називає афектами, які часто виникають як результат збігу певних пов'язаних з ними обставин. Процес взаємодії переживань, їх злиття в загальне почуття, що відповідає певній ситуації, бере участь у механізмі, який

здатен формувати суб'єктивні враження успіху, поразки, несправедливого дорікання, невиправданого ризику, несправедливого рішення та інших комплексних переживань, які здатні перерости в емоційні реакції.

С. Л. Рубінштейн, досліджуючи емоції, виходив з того, що на відміну від сприйняття, яке відображає зміст об'єкта, емоції виражають стан суб'єкта і його відношення до об'єкта [9]. К. К. Платонов визначив переживання як простіше суб'єктивне явище, психічну форму відображення, яка є однією з атрибутів свідомості.

Ф. Е. Василюк визначає переживання як будь-яке емоційне забарвлення стану і явище діяльності, безпосередньо представлене у свідомості людини і виступає для неї як явище її власного життя. Р.С. Немов вважає, що переживання – це відчуття, що супроводжується емоціями.

М. І. Дяченко і Л. А. Кандилович визначають переживання як усвідомлений емоційний стан, спричинений значимою об'єктивною дією (подією) або спогадами з попереднього періоду життя. П. Фресс стверджує, що емоціогенної ситуації як такої нема, вона залежить від співвідношення між мотивацією та можливостями людини [11]. Цього погляду дотримується також Ю. Я. Кісельов [3].

Ситуація для сторін, які вирішують майнові та немайнові спори, – це не просто сукупність об'єктивних обставин, але і їх оцінка, урахуванням потреб, інтересів. Така оцінка може покращувати, погіршувати або бути нейтральною щодо досягнення цілей. Власне, оцінювання, яке покращує сприйняття ситуації, вважається конструктивним. І таким чином створюється сприятлива емоціогенна ситуація. Обставини є лише першим кроком на шляху створення емоціогенної ситуації, домінуюча роль належить оцінці [2, с. 37].

В.Вундт та Н.Грот вважають, що будь-яке сприйняття дії чи події є значимим і викликає емоцію. Р. Лазарус стверджує, що емоції виникають тільки у тих випадках, коли на основі когнітивних процесів сторона робить висновок про наявність небезпеки і неможливості її уникнути. Таким чином, можна зробити висновок, що емоціогенними є конфліктні та екстремальні ситуації, які оцінюються як такі внаслідок каузальної атрибуції [5].

Велику роль каузальної атрибуції у виникненні емоцій

відводить Б. Вейнер. Справді, спостерігаючи за поведінкою сторін під час господарського процесу, можна виявити, що перш ніж відбудеться емоційна реакція, сторона чи сторони приписують або не приписують вчинку ціль, мотив, потребу, яка суперечить інтересам опонента [20].

Наприклад, якщо сторона подала позов, то, оцінивши обставини справи, опонент може обуритись (якщо припише протилежній стороні навмисні дії, спрямовані на завдання шкоди йому) або поставитись до цього як до природного (якщо вважатиме, що причина – незалежні від сторони обставини, наприклад, закінчення трьохрічного строку позовної давності).

А. Н. Леонтьєв, оцінюючи процес і результат діяльності, зазначив, що емоції дають суб'єктивне забарвлення тому, що відбувається навколо нас і в нас самих. Це означає, що одна і та сама дія чи подія може по-різному сприйматися сторонами.

П. Жане та Е. Л. Носенко зазначали, що емоція – дезорганізуюча сила. Емоція призводить до заміни складної дії більш простою.

На думку більшості авторів, деструктивна роль емоцій пов'язана не стільки з їх модальністю, як із силою емоційного збудження. Тут вступає в силу “закон сили” І.П.Павлова (при дуже сильних подразненнях збудження переходить в критичне гальмування) і закон Йеркса-Додсона, який твердить, що слабка та середня інтенсивність емоційного збудження сприяє підвищенню ефективності перцептивної, інтелектуальної та рухової діяльності, а сильна – знижує її [14].

Страх деструктивно впливає на поведінку сторін, перешкоджає досягати поставленої цілі, викликає пасивну захисну реакцію, а в деяких випадках відмову від виконання завдання або уповільнення темпів виконання.

Зокрема, в господарських спорах часто виникає страх перед неправильно дією (помилки в кваліфікації правопорушення, виконання договору, неправильне визначення предмету спору, ненадання усіх необхідних доказів тощо) і, як наслідок, програш справи. А повторне подання позову з тих самих підстав, між тими самими сторонами і про той самий предмет спору виключається чинним господарським процесуальним кодексом. Відтак, сторона втрачає можливість вирішити конфлікт юридично.

Гнів також має деструктивний вплив на сторін при вирішенні майнових та немайнових спорів, а саме труднощі зосередитись на предметі спору, завданнях, які ставить суд щодо уточнення підстав подання позову, здійснення перерахунку суми основного боргу чи штрафних санкцій, проведення взаємної бухгалтерської перевірки та складення акту звірки взаєморозрахунків тощо. У таких випадках сторона витрачає час та енергію на подолання свого негативного стану, стримує себе, щоб не порушити Я-концепцію опонента чи судді. Теоретики усіх напрямків сходяться на тому, що гнів, страх або обидві емоції разом виникають в тих випадках, коли ситуація інтерпретується як небезпечна. На думку когнітивних психологів, будь-яка емоція виникає шляхом отримання інформації та оцінюванням її.

Основними деструктивними емоційними станами сторін при розв'язуванні майнових та немайнових спорів є агресія (фізична, непряма, вербальна), образа, підозрілість, відчуття вини, тривожність, роздратування, фрустрація. Такі емоційні стани відображають неможливість знаходження єдиного, обґрунтованого, оптимального рішення, критерію оцінки результату, стратегії поведінки [4].

Небезпека агресії полягає в її спонтанності. У психоаналізі З. Фрейд вперше розпізнав самостійне значення агресії та показав, що недостатність соціальних контактів, особливо їх втрата відносяться до сильних чинників, які спричиняють агресію [2].

Карл Лоренц у книзі "Агрессия (так называемое "зло")" обґрунтовує роль особистого знайомства в зниженні рівня агресії, автор доводить, що анонімність сприяє проявам агресії, а особиста присутність при розмові значно зменшує її.

З іншого боку, рівень агресії тим вищий, чим краще сторони знайомі. За таких обставин всі стимули, які викликають агресію, мають занижений поріг чутливості. Будь-яке відхилення від форми спілкування, характерної для певної групи, також викликає агресію, і це примушує членів групи виконувати норми соціальної поведінки (нонконформізм сприймається негативно) [6].

Згідно з теорією К. Лоренца сторона не буде поводити себе настільки агресивно за присутності опонента, як при його відсутності. За присутності сторін легше дійти згоди

щодо укладення мирової угоди, надання відстрочки чи розстрочки виконання судового рішення, зменшення суми боргу тощо. З таких міркувань суд, виходячи зі складності обставин справи, має право визнати явку сторін в судове засідання обов'язковою і відкласти розгляд справи чи накласти штраф за невиконання вимог суду стороною. Запізнення чи неявка позивача без поважних причин і неповідомлення суду про причини відсутності може стати підставою залишення позову без розгляду.

Для уникнення заниження порогу чутливості агресії краще, коли сторона представляє різні юридичні особи чи є представником фізичних осіб-підприємців, не знаходиться при цьому в тісному зв'язку з однією групою. На думку К. Лоренца, страх стримує агресію [6].

Відтак, високого рівня агресію доцільніше стримувати судовим процесом, оскільки за таких обставин відбувається регуляція страху через відповідальність. При відсутності високого рівня агресії сторони можуть розв'язувати конфлікти шляхом переговорів чи посередництвом. Однак такі переговори чи процедура посередництва повинні бути здійснені в межах судового процесу з метою забезпечення виконання результатів переговорів чи посередництва (мають відобразитись у кінцевому процесуальному рішенні суду). Якщо помітно високий рівень агресії у сторін, доцільно проводити судово-психологічну експертизу, оскільки у стані афекту, який перевищує гальмівну функцію кори, сторона може робити те, чого вона ніколи не зробить у спокійному стані і про що шкодуватиме, коли мине афект [7].

Агресія спричиняє нетактовність, яка є деструкцією в очікуваннях у процесі спілкування, порушує ефективну взаємодію сторін, перешкоджає конструктивному розв'язуванню конфліктів. Високий рівень агресії викликає викривлення сприймання почуттів, поведінки опонента, розуміння його позиції. Взаємна ворожість викликає захист цілісності "Я" шляхом раціоналізації, виправдання, в першу чергу себе [10, с.131].

За таких обставин використовуються стереотипи, упереджене ставлення, робляться сторонами необґрунтовані висновки, перебільшення, знижується позитивна емпатія та загострюється негативна. Як правило, в більшій мірі агресив-

ність спостерігається в залі судових засідань під час надання усних пояснень, клопотань, висвітлення обставин справи. Це проявляється в тому, що сторони перебивають одна одну чи суддю, висвітлюють обставини, які не мають ніякого відношення до справи, однак, на їхню думку, є причиною виникнення конфлікту. Суд при цьому не може слухати пояснень, які не стосуються предмета спору, не підкріплені доказами, оскільки це не матиме ніякого юридичного значення. Досить часто судді доводиться зупиняти сторін і повертати до обгрунтування обставин, які стосуються справи.

Якщо врахувати проведені вченими експерименти щодо визначення рівня тривожності, ригідності, фрустрації, то слід звернути увагу, що агресія є однією з характерних реакцій сторони на фрустрацію. Дослідження виявили, що поразки є причиною не тільки агресії, а й здивування, почуття вини, сорому, а успіх позитивно впливає на самовпевненість, вдячність. При цьому виникнення стенічної чи астенічної емоції залежить від причин сприйняття людиною причин поразки чи успіху [1, с. 87].

Власне, якщо сторона причиною поразки вважає рішення суду і неможливість самостійно вплинути на результат майнового чи немайнового спору, це сприяє зростанню агресії, викликає обурення, яке проявляється у поданні апеляційної чи касаційної скарги. Часто така скарга не є достатньо мотивована, трапляється також, що сторона усвідомлює безрезультатність подання скарги на когнітивному рівні, однак намагається задовільнити почуття образи та агресії шляхом подання апеляційної чи касаційної скарги. Для того, щоб учасник конфліктної взаємодії самостійно міг передбачати та впливати на результат розв'язування майнового та немайнового конфлікту, слід запровадити переговори та посередництво в господарському процесі як альтернативні способи вирішення спорів шляхом внесення змін до господарського процесуального кодексу України. Власне, ініціювання переговорів та посередництва у розв'язуванні майнових та немайнових спорів сторонами за наявності взаємної згоди слід визнати підставою зупинення провадження у справі.

На сьогодні в психології досліджено достатньо фактів, які доказують вплив емоційного стану особистості на когнітивні процеси і в значній мірі пояснюють нерозривність

емоційної та когнітивної сфер. Ґрунтовно досліджувався вплив тривожності на когнітивні процеси і отримані результати свідчать про звуження поля уваги людей, які знаходяться в стані тривоги, останні концентрують свою увагу на тому, чого вони бояться і що є важливим для їх благополуччя, інша інформація в значній мірі ігнорується [4, с.335].

Будучи в стані переживання тої чи іншої емоції, когнітивна система людини діє в певному модусі, аналізує та синтезує перш за все ту інформацію, яка є найважливішою в даний момент. Згідно з експериментами А. А.Смирнова респонденти запам'ятовували ті події, які були для них емоційно забарвлені. Таким чином, згідно з сучасними уявленнями, головним аспектом події, яка викликає емоційну реакцію, є її відповідність чи невідповідність цілям особистості. Емоційний стан впливає на те, яка інформація запам'ятовується учасником конфлікту більш успішно, тобто та, котра пов'язана з емоційним станом сторони вирішення спору [13].

Учасники конфлікту більше уваги звертають на негативно забарвлену інформацію та краще запам'ятовують її. В свою чергу, запам'ятовування негативної інформації сприяє подальшій її обробці та підтриманню негативного емоційного стану (інформаційна теорія виникнення емоцій). Виникає замкнуте коло, яке призводить до тривалої депресії.

Вплив емоцій на когнітивну сферу ґрунтовно досліджувала Еліс Айзен. Особливістю досліджень Е. Айзен є те, що вона викликала у досліджуваних виключно позитивні емоційні стани. У ході досліджень показано, що дослідні в позитивному настрої дають оригінальні вербальні асоціації, покращують вирішення творчих задач [15].

Дослідження Г. Саймона доводять вплив емоцій на протікання ряду когнітивних процесів та роль емоцій як необхідного елемента когнітивного функціонування. Згідно з висновками вченого, емоції не є рудиментом людини, а навпаки, необхідні для функціонування будь-якої істоти, наділеної інтелектом. На його думку, необхідність емоції виникає тоді, коли в системі наявні декілька мотивів, які знаходяться між собою в складній взаємодії. В такому випадку емоції виконують функцію регулювання діяльності, перериваючи дії, переключаючи увагу з однієї дії на іншу [19]. Включен-

ня чинника контролю за поведінкою зменшує вплив емоційних факторів, а це, в свою чергу, впливає на інтелектуальну продуктивність [4].

Розглянувши емоції та їх вплив на розв’язування господарських конфліктів, слід зазначити, що цей вплив може бути як конструктивним, так і деструктивним. Під час проведення переговорів, процедури посередництва чи в судовому процесі не слід допускати ескалації негативного емоційного фону, потрібно контролювати власні емоції та розпізнавати емоції опонента, судді та третіх осіб.

Перспективними напрямками наступних досліджень має стати обґрунтування важливості розвитку емоційного інтелекту для конструктивного вирішування господарських спорів, експериментальне дослідження впливу позитивних та негативних емоцій на процес розв’язування конфліктів та можливості кореляції астенічних емоцій.

Література

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с: ил. – (Серия “Мастера психологии”)
3. Киселев Ю. Я. О причине соревновательного эмоционального стресса // Психический стресс в спорте: Материалы Всесоюзного симпозиума. – Пермь, 1973. – С. 17-18.
4. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
5. Лазарус Р. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. – М.; Женева, 1989. – С. 121-126.
6. Лоренц К. Агрессия (так называемое “зло”): Пер. с нем. – М.: Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 272 с.
7. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: Навч. посібник. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
8. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М.: Наука, 1973.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1946. (переиздание – СПб.: Питер, 1999).
10. Социальная конфликтология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. П. Дедов, А. В. Морозов, Е. Г. Сороки-

на, Т. Ф. Суслова / Под ред. А. В. Морозова. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 336 с.

11. Фресс П. Эмоции // Экспериментальная психология. – Вып. V. – М.: Прогресс, 1975. – С. 111-195.

12. Шепітько В. Ю. Психологія судової діяльності: Навч. посібник. – Х.: Право, 2006. – 160 с.

13. Bower G.H. How might emotions affect learning // S.-A. Christianson (Ed.), The handbook of emotion and memory: Research and theory. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1992. – P. 3-31.

14. Hebb D. O. Drives and CNS (conceptual nervous system) // Psychological Review. – 1955. – V. 62. – P. 243-254.

15. Isen A. M., Daubman K. A., Nowicki, G. P. Positive affect facilitates creative problem solving // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. – Vol. 52. – P. 1122-1131.

16. Lazarus R. S. Emotions and adaptation: conceptual and empirical relations//W. J. Arnold (ed.). Nebraska symposium on motivation. V. 16. Lincoln, 1968.

17. Lazarus R. S. Emotion as coping process// M. B. Arnold (ed.). The nature of emotion. Selected readings. Harmondsworth, 1968.

18. Schachter S. The assumption of identity and peripheralist-centra-list controversies in motivation and emotions//M. B. Arnold (ed.). Feelings and emotions. The Loyola symposium. – N. Y., 1970.

19. Simon H.A. Motivational and emotional controls of cognition // Psychological Review. 1967. – Vol. 74. – P. 29-39.

20. Weiner B. Motivation from the cognitive perspective // Handbook of learning and cognitive processes. V. 3. Approaches to human learning and motivation. – New Jersey, 1976. – P. 283-308.

Вербець В. В.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛУ СОЦІОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ НАУК

У науковій статті розглядаються проблеми подальшого розвитку соціально-гуманітарних наук сьогодення, зокрема соціології та педагогіки, аналізуються сучасні ризики розвитку країни перехідного періоду та репрезентуються питання впровадження інноваційних технологій виховного процесу.

В научной статье рассматриваются проблемы дальнейшего развития социально-гуманитарных наук, в частности социологии и педагогики, анализируются современные барьеры развития государства переходного периода, представляются некоторые аспекты внедрения инновационных технологий в воспитательный процесс.

The article deals with the problem of the further development of the social sciences and the Humanities nowadays, in particular: sociology and pedagogy. The modern risks of the development of the country in the transitional period are analyzed as well as the question of the innovational technologies installation in the educational process is represented.

Сучасні ризики розвитку України, які набувають поширення в українському суспільстві, впливають на функціонування економічної, політичної та соціальної підсистем. Тому визначення основних тенденцій дієздатності даних підсистем – актуальне питання сьогодення. Адже від глибокого соціологічного аналізу умов демократичного розвитку суспільства залежить якість обґрунтування аналітичних програм виходу із кризового стану всіх галузей – економіки, політики, науки, освіти тощо. Водночас аналіз наявних вад і недоліків демократії дають змогу мати уявлення про те, що прогрес-

сивний розвиток держави досить легко імітувати. Адже імітативна, маніпулятивна або псевдодемократія здатна маскувати авторитарний режим і створити враження, немовби то народ насправді є джерелом влади й підтримує той чи інший існуючий режим. Зазначимо про те, що на виборах найчастіше виграють не тільки найбільш гідні та прогресивні особи, але й здобувають перемогу непрофесіонали. Адже дуже часто народ обирає не найкращих, а таких, який він сам. Водночас в умовах інноваційного державотворення виникає чимало проблем, суперечностей та негараздів [1]: – наявність несформованого політичного ідеалу в Україні; – низький рівень обґрунтування політичної доктрини (домінування суперечностей державницької ідеології, а саме, невизначеність форм, змісту політичної влади та виборчої й судової систем, нечіткість у розмежуванні повноважень і функцій гілок влади, неузгодженість взаємовідносин між різними соціальними інститутами тощо); – конфліктність процедур та механізмів у реформуванні системи управління таких складних соціальних організмів, як народ, нація, суспільство, культурна спільнота тощо; – розбіжність уявлень про суверенітет, який, на жаль, розглядається як проблема створення політичних і економічних апаратів боротьби за владу, а не як проблема представництва народу в колективних діях, спрямованих на створення, регулювання влади, зміцнення держави. Відтак головний політичний ризик в сучасній Україні полягає у відокремленні влади від народу, визрівання конфлікту між ними, і як імовірний результат – послаблення держави в цілому, загроза її розвалу як соціального організму. На думку Миколи Михальченка, до часткових політичних ризиків, які є похідними від головного та його загострюють, можна віднести такі [2]: – нерозв'язаність проблем розподілу функцій влади; – нерозробленість системних уявлень про національну ідею та механізмів її реалізації; – брак консенсусу між різними суспільно-політичними спільнотами; – перманентне захоплення владного центру регіональними елітами, які не схильні співпрацювати з елітою інших регіонів; – аморальність депутатського корпусу; – відсутність повноцінного законодавства про референдум, відтак блокується механізм волевиявлення народу; – взаємопов'язаність капіталу і влади, що перетворює капітал на владу, а владу – на

капітал; – відсторонення інтелектуальної еліти від влади й засобів масової інформації; – існування різних політико-ментальних кластерів, які формувалися різними чинниками (регіональними, релігійними, мовними, промисловими, міграційними тощо). Тим часом нічим не обмежена демократія перестає бути справжньою демократією і перетворюється на суспільний безлад, що тягне за собою злочинність, руйнацію соціальних інституцій та несе інші небезпеки. Певною мірою важливо, щоб конкретика управління базувалася на високому рівні виконавчої дисципліни й тактики жорсткості і конкретики на заміну невизначеності й багатоманітності. Звичайно, що більшість людей хотіли б жити в умовах стабільності, впорядкованості й безпеки. Водночас, демократія – це постійно діючий, але впорядкований (законами, процедурами, громадянською зваженістю, обізнаністю і досвідом) конфлікт. Тому процеси щодо завершення будівництва суверенної держави повинні включати такі дії: розробку національної ідеї як прапора самоідентифікації нації й розбудови держави за допомогою політичної, економічної, культурної та моральної ініціативи на засадах загальноцивілізаційних цінностей; обрання державою реальних союзників з метою розбудови реальної миролюбивої політики; консолідацію національної еліти, спроможної захищати національну ідею.

Водночас, на думку філософа Миколи Михальченка, "правляча еліта за нашої мовчазної згоди обрала чужий нашому народові механістичний, маніпуляційно-технологічний варіант демократії, забувши про те, що через п'ятнадцять років незалежності ми ще не маємо Великого Герба, не визначились, якою мовою нам слід говорити, у якій державі жити і яким чином господарювати на своїй землі"[3]. Відтак певною мірою не враховуються чинники, що цементують політичну систему (відповідальність, обґрунтованість та прозорість у прийнятті рішень). На превеликий жаль, не визначається відповідними державними структурами соціальна ціна модернізації, справедливості, відповідальності, свободи, незалежності, солідарності, довіри. Сьогодні, коли основною проблемою постав ціннісний вакуум в українському суспільстві, варто нагадати слова Ніцше, який зауважував, що цей світ обертається не довкола творців нового галасу, а довкола творців нових цінностей. Загалом цін-

ності, на думку соціологів, – це загальні ідеї, які допомагають людям відрізнити добре від поганого, бажане від небажаного і формулювати на цій підставі суспільні орієнтири та принципи поведінки. Такі демократичні цінності, як громадянство, громадянськість, компетентність, відповідальність, свобода, конституція, конституціоналізм, свобода совісті, слова, ЗМІ, громадської думки, гідність, моральна автономія, соціальний порядок, приватність, невтручання в особисте життя – це те, заради чого демократію варто захищати, це уособлення її значущості і життєдайності, її привабливості для мільйонів українців.

При розгляді проблем аналізу взаємозв'язків різних наукових дисциплін соціального характеру виникають значні труднощі у визначенні відповідного предмета виокремленої дисципліни, її структури, функцій та механізмів реалізації наявного потенціалу. Так, зважаючи на найголовнішу функцію педагогіки – виховну, варто зазначити, що виховання є саме соціальним як за своєю логікою і своїми функціями, так і в контексті необхідності задоволення “соціального замовлення” на відповідну науку, тому рівень педагогічного мислення повною мірою залежить від відстеження соціологічної детермінанти. Дану “залежність” педагогіки від соціології як надто неоднозначну за наслідками та вартісними перспективами варто аналізувати поступово, з врахуванням всієї сукупності фактів та обґрунтуванням гіпотетичного судження з необхідною верифікацією всієї зібраної емпіричної інформації.

Певні суперечності виникають на основі судження, що виховний процес здійснюється індивідуально, тому проблематика виховання є предметом психології. Адже виховання, на думку, І. Канта, Г. Спенсера, Д. Милля, дозволяє реалізувати в кожному індивіді ознаки людського роду загалом у довершеному вигляді.

Варто зазначити, що процес соціалізації особистості актуалізує її потенційні можливості, вивільняє приховані (незреалізовані) задатки, які існують у фізичному та психічному потенціалі індивіда. Однак Е. Дюркгейм стверджує, що виховання нічого не додає до витвору природи – людини. Навпаки, роль виховання, за Дюркгеймом, полягає у протидії впливу руйнівних чинників середовища, щоб “існую-

чі потенції не атрофувались за час бездіяльності та не відхилялися від свого спрямування, або не розвивалися надто повільно" [4]. Безперечно, така теза потребує доказів. Звичайно, виховання здійснюється в конкретних умовах, визначеному соціальному часі й просторі. Разом з тим умовою успішного виховання є наявність знань щодо психологічної структури особистості, потужності та динаміки потенціалу її здібностей. На це питання може дати відповідь лише психологія. Можна передбачити, що такий підхід надто спрощений та вартісний лише для задоволення психологічних потреб. Адже універсальної концепції, яка б могла задовольнити вимоги щодо впровадження широкого спектру педагогічних інновацій, не існує, навпаки, набуває поширення величезна кількість педагогічних ідей, методик, технологій та систем, які співіснують та функціонують паралельно. Водночас повинна бути генералізуюча концепція, яка б виконувала роль інтегративного імперативу і яка б була поліваріантна та синергетична за суттю відповідно до мінливої та неоднозначної соціальної ситуації сьогодення. Тому виникають запити щодо необхідності диференціації та спеціалізації виховного процесу в реаліях різновекторного розвитку держави, суспільства, його неоднозначності та невизначеності основних детермінант.

На жаль, поки що домінує всезагальний підхід, з певною мірою диференціації відповідно до завдань, умов та ситуативних характеристик. Безперечно, сьогодні виникла надзвичайно суперечлива ситуація. З одного боку, вибудовується практика всезагального підходу до виховання, наприклад, національного, з іншого боку, набуває поширення диференціація відповідно до здібностей, нахилів та уподобань індивіда. Звичайно, в даному випадку потрібна потужна діагностика життєвого шляху кожного індивіда, його психічних, фізичних та соціальних передумов становлення та розвитку з екстраполяцією в соціально-культурне тло сьогодення.

Між тим, вся наукова педагогічна думка спрямована на визначення умов формування соціально активної особистості й відповідного використання та розвитку її потенційних ресурсів на засадах постійної діагностики і корекції її особистісного потенціалу. Водночас варто зважати на те, що

процес виховання не завжди однолінійний. Адже, з одного боку, існують намагання зменшити вплив на особистість агресивно налаштованого на неї соціального середовища, з іншого, виховання завжди спрямоване на творення індивіда із соціально вибудованими й структурованими для гармонійного входження в конкретну соціальну структуру суспільства, характеристиками. Внаслідок цього уможливується видозміна структури суспільства та трансформація уявлень індивіда про себе відповідно до вимог соціуму [5].

Тим часом зміна пріоритетів розвитку демократичного суспільства вимагає постійної переадаптації індивіда до змін векторів вимог суспільства. Відповідні здібності індивіда можуть також трансформуватися в сенсі пріоритетів. Тому шкала цінностей весь час змінюється та трансформується відповідно до змін суспільної практики. Тим часом ієрархія цінностей завжди була варіативна в різні історичні періоди. Насамперед це були вартості хоробрості, потім шанувалися здібності інтелектуальної діяльності, сьогодення вимагає також бути сміливим та прагматичним, не лише в сенсі сприйняття ризику економічного, але й соціального, політичного та психологічного. Відтак ідеал політичний, економічний, соціально-психологічний та морально-етичний ситуативно завжди повинен відповідати запитам сучасного суспільства [6]. Тому завдання соціології та педагогіки сьогодення акцентуються на цілеспрямованому вивченні проблем дієвості формування ціннісних орієнтацій особистості та аналізу можливостей розбудови спектру морально-етичних ідеалів в суспільстві, їхньої важливості для особистості з наступною репрезентацією елементів та особливостей соціальної адаптації до нових реалій.

В науковій думці побутує думка про те, що кожна стадія розвитку особистості, колективу, держави пов'язана з певними соціальними структурами та відносинами у сфері влади [7]. Отже, якщо розвиток таких структурних підрозділів соціальних освітніх інститутів, як кафедра, факультет чи інститут в університеті гальмується чи призупиняється, виникає необхідність зміни застарілої соціальної структури колективу, управління, влади, підпорядкування тощо. В даному випадку виникає необхідність переформатування системи управління та структури підпорядкування, її трансформу-

вання й реструктурування тощо. У зв'язку з цим, оновлена соціальна структура потребує нових опор та вистражданих нових цінностей. Тим часом ситуативно оновлена соціальна структура у своєму розвитку повинна базуватися на певній духовній єдності та позитивній соціально-психологічній атмосфері колективу. Зазначимо, що лише за єдності соціальних почуттів, продукуванні відповідних моральних принципів та етичних норм можна зрушити справу. Відзначимо, що це потребує єдності зусиль і викладачів, і студентів, їхнього зустрічного руху й подолання амбівалентності – суперечностей у власних інтересах, бажаннях та сподіваннях.

Зазначимо про те, що людина – егоїстична істота, яка здебільше схильна до руйнації та агресії, коли вона швидше керується почуттями, аніж розумом. Між тим, соціальний розвиток завжди базується і на духовних, і на інтелектуальних засадах потенціалу особистості.

Яким же чином призупинити звуження набутого досвіду, як уникнути розповсюджений прагматичний розрахунок щодо розбудови потреб “мати” та “бажати”?

Яким чином наведені елементи перевести в структуру потреб “бути”, “удосконалюватися”, “самостверджуватися”. Відтак виникає потреба аналізу процесів гуманізації вищої школи насамперед тому, що перед українською системою освіти стоять завдання виховати особистість, яка спроможна здійснювати демократичні перетворення, змінювати навколишній світ та себе в цьому світі, збагачувати систему національного виховання й освіти. Умовою таких перетворень є наявність високого рівня духовної культури суспільства та особистості. Зазначимо про те, що “духовна культура, це – головна умова і основа життя суспільства і кожної людини, засіб і середовище виховання особистості, розвиток людської індивідуальності, яка втілює загальнолюдські цілі, прагнення, вселюдську сутність”[8]. Водночас поняття “духовна культура” відображає педагогічну категорію, яка включає в себе не тільки сукупність культурних цінностей та процес їх формування, але і духовні потреби, інтереси, смаки, ідеали, засоби задоволення потреб, їх розвиток, духовні ціннісні орієнтації, що відображаються в духовній діяльності, взагалі в духовному стані особистості [9].

Варто наголосити, що розвиток особистості здійснюєть-

ся на принципах духовності, культуровідповідності, природовідповідності, гуманізму, народності, полікультурності тощо.

Як свідчить аналіз наукової літератури, у навчально-виховному процесі вищого освітнього закладу використовуються різноманітні способи та напрямки формування духовності, які спрямовані на поглиблення системи морально-етичних норм та цінностей [10]: використання надбань загальнолюдської, національної та християнської культури; формування навичок та умінь професійної готовності до керівництва цілісним педагогічним процесом у майбутніх учителів; формування вільної, цілісної особистості з високою громадською та патріотичною свідомістю; створення комфортного соціально-психологічного середовища в університеті на основі традицій, досвіду поколінь та народної педагогіки; особистісно-орієнтований підхід до навчально-виховного процесу; визнання свободи світогляду, розвиток креативності, критичності мислення та поглиблення творчих здібностей студентів; постійне підвищення освітнього, інтелектуального рівнів учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Реалізація визначених напрямків, на наш погляд, вимагає радикального оновлення всієї атмосфери співпраці викладачів і студентів у контексті педагогічної освіти. Передусім розвиток інтелектуального потенціалу студентів передбачає наявність морально-етичних алгоритмів самовдосконалення духовного світу молоді особи. Це перш за все, позбавлення самовпевненості, зверхності, заздрощів, злобливості й превалюючого суб'єктивізму. З іншого боку, це культивування високого рівня самокритичної самооцінки й ліквідації почуттів невпевненості, безпорадності в реалізації свого життєвого потенціалу й домінування толерантного відношення до інших точок зору та демократичності у спілкуванні і неможливлення проявів авторитарного стилю поведінки.

Література

1. Михальченко М. Політичні ризики в сучасній Україні: виклики й відповіді / Політичний менеджмент, 2007. – № 3(24). – С. 4.

2. Там само. – С. 4-5.
3. Там само. – С. 5.
4. Дюркгейм. Социология: ее предмет, метод, предназначение. – М.: Канон, 1995. – С. 246.
5. Вербець В. В., Субот О. А., Христюк Т. А. Соціологія. – К.: Кондор, 2009. – С. 443-444.
6. Феномен ідентичності: зміст, структура та механізми формування / Матер.наук.- практ. конфер. – Рівне, 2008. – 211 с.
7. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
8. Авдіянц Г. Г. Духовна культура як основа гуманізації вищої педагогічної освіти // Проблеми гуманізації та виховання у вищому закладі освіти: / Матер. Четвертих Ірпінських Міжнар. наук.-педагогічних читань. – Ірпінь, 2006. – С. 5.
9. Там само. – С. 6.
10. Вербець В.В. Педагогічна діагностика формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді: Монографія. – Рівне: РДГУ, 2005. – 383 с.

Власюк О.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

Процес підготовки спеціалістів має спиратись на відповідну вікову зрілість особистості, її інтереси, мотиви, потреби. У статті розглядаються психолого-педагогічні аспекти підготовки студентів з метою підвищення рівня їх професійного становлення.

Процесс подготовки специалистов должен базироваться на соответствующую возрастную зрелость личности, ее интересы, мотивы, потребности. В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты подготовки студентов с целью повышения уровня их профессионально-го становления.

The process of specialists training should be based on the corresponding age maturity of a person, his interests, motives and needs. The article is devoted to the consideration of psychopedagogical aspects of students training with the aim of raising the level of their professional becoming.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, прийнятої Всеукраїнським з'їздом педагогічних працівників, кінцевою метою навчання студентів має стати підготовка не лише “висококваліфікованих кадрів”, а й високоосвічених, професійно спрямованих та інтелігентних особистостей, спроможних знайти своє місце серед складних життєвих реалій.

У сучасних умовах завданням професійної освіти є підготовка кваліфікованих спеціалістів, які володітимуть не тільки теоретичними знаннями, але й глибокими професійними вміннями. Головна мета підготовки фахівців – формування в майбутніх спеціалістів фундаментальних теоретичних знань і конкретних практичних умінь та навичок.

Мета даної статті полягає у висвітленні основних аспектів професійної підготовки студентів.

І. Л. Холковська та Ю. Р. Холковський підкреслюють: "... професійне становлення передбачає інтелектуальну та емоційну гнучкість, сприйнятливність до нового та інтуїтивну готовність до нього. Це неможливо без значного запасу загальнотеоретичних (загальноосвітніх) та спеціальних знань, без широкого наукового світогляду, прилучення до загальнолюдських та національних духовних цінностей, що повинен забезпечити вищий навчальний заклад" [8]. Таким чином, перед вищою школою постають взаємопов'язані проблеми, від вирішення яких залежить успіх майбутнього професійного становлення її випускників. Саме тому питанню підготовки майбутніх спеціалістів приділяється велика увага. Цьому присвячені праці Л. Д. Дудко, М. І. Дяченка, Л. А. Кандибович, М. Згуровського, О. П. Кондратюка, А. Б. Дюбровича та інших дослідників.

Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх фахівців повинна передбачати не тільки теоретичні основи дисципліни, що вивчаються у ВНЗ, але й озброєння студентів надпредметними, тобто методологічними, знаннями, формування їхньої методологічної культури, що дозволить усвідомлено реалізувати свободу вибору оптимального варіанта змісту й технології власної діяльності. Майбутній фахівець має бути не тільки висококласним спеціалістом, але й культурною та високоосвіченою людиною.

Обов'язковою ознакою навчального процесу є його професійна спрямованість. А це означає, що кожному викладачеві, особливо викладачеві спеціальних дисциплін, необхідно добре уявляти, які професійні вміння відпрацьовуються під час вивчення того чи іншого курсу. Якщо викладач спеціальних дисциплін чітко сформулює перед собою педагогічне й методичне завдання в перспективі та з'ясує, які фахові, моральні, інтелектуальні, фізичні, освітні якості потрібні майбутньому спеціалісту, то він зможе успішно займатися підготовкою конкурентоспроможних фахівців.

Підготовка фахівців неможлива без виховання в них любові й поваги до майбутньої професії. Відданість обраній справі, служіння покликанню, терпіння, широкі та глибокі знання, професійна майстерність і кмітливість, вміння пра-

цювати з людьми, – ось що сприяє виробничим успіхам таких фахівців, стає для них сенсом життя. Допомогти знайти їм своє призначення, розібратися, чим вони будуть займатися на виробництві, що являє собою їх професія, яке її значення, прищепити до неї любов і повагу – прямий обов'язок викладачів. Справа ця не проста і потребує багато зусиль всього педагогічного колективу.

Значну роль у формуванні професійних мотивів відіграє цілеспрямоване професійне виховання студентів. Вже на першому курсі студенти мають чітко уявляти собі суспільну значущість обраної професії, основні її вимоги до особистості й активно розвивати в собі професійно важливі якості. Необхідна розробка цілісної програми професійного виховання, спрямованої на підготовку студентів до майбутньої професії з самого початку навчання. Програма професійного виховання має включати різні форми (дискусії, зустрічі та ін.) широкого спілкування студентів з визнаними й авторитетними спеціалістами, випускниками минулих років. Таке спілкування буде сприяти тому, що поверхневі, засновані на стереотипах суспільної думки уявлення про майбутню професію поступляться місцем усвідомлюваному, “особисто причетному” ставленню до неї. Подібне ставлення до професії становить необхідну передумову для розвитку професійної мотивації. Процес розвитку професійних мотивів відбувається безпосередньо в навчальній діяльності, але не можна недооцінювати значення цієї передумови.

“Ставлення юнаків та дівчат до майбутньої професії, – на думку Л. Дунець та О. Дунець, – яке виникає ще в період підготовки до неї у процесі навчання у школі, має розглядатися як одна із психологічних умов формування професійних інтересів у майбутніх фахівців. Реалізація професійних інтересів та нахилів до застосування знань, здібностей теоретичного мислення на практиці й формування навичок предметної діяльності визначають подальшу життєву позицію молодой людини в здійсненні її професійних намірів” [4].

Таким чином, як зазначають ці дослідники, професійні інтереси не просто виступають як ланцюжок нахилів і прагнень, а також як система стимулів, що виражає ставлення особистості до професійної діяльності, сприяє розвитку кругозору, надбанню професійних знань, поліпшує пізнавальну

активність, викликає прагнення оволодіти професійною справою, служить однією з найважливіших умов творчого ставлення до професії. Доцільно організована праця дає змогу юнакові чи дівчині по-новому осмислити значення отриманих знань і можливості застосування їх на практиці, визначити коло своїх професійних інтересів і остаточний вибір майбутньої професії [4, с. 48-49].

Слід зазначити, що професійна підготовка сучасної молоді залежить переважно від рівня сформованості професійних інтересів. Дослідники, вивчаючи цю проблему, дійшли висновку, що становлення професійних інтересів проходить свій складний ланцюговий шлях. Професійний інтерес, як і всякий інтерес, виникає початку як споглядальницький, ситуативний, пасивний психічний стан і лише за певних умов може стати повноцінним професійним інтересом. Інтерес до професії розглядається як позитивне ставлення до неї, яке виражається в спрямованості уваги і дій студента на здобування теоретичних і практичних знань, вмінь і навичок в обраній галузі. Виходячи зі змісту поняття “інтерес до професії”, Алексеєв В. Є., Худайберганов А. П. та інші автори виділяють як основну його функцію прагнення, потребу студента займатися цією професією, тому що вона приносить задоволення. Інтерес до професії є потужним збудником активності студента, під впливом якого усі психологічні процеси відбуваються особливо активно і напружено, а діяльність стає більш захоплюючою й продуктивною [1]. Розглядаючи цю функцію інтересу до професії, Н. К. Крупська відзначала, що тільки тоді, коли професія до душі, коли в людини є інтерес до тієї справи, яку вона здійснює, коли вона, як мовиться, закохана у свою роботу, – тільки тоді вона може черпати радість у праці, тоді вона зможе максимально підвищити напругу власної праці без перевтоми, тільки тоді зможе дати цінне у своїй галузі праці [6, с. 10].

С. Л. Рубінштейн підкреслює: “Для розвитку й підтримки активного інтересу до тієї чи іншої діяльності дуже важливо, щоб діяльність давала матеріалізований результат, новий продукт, і щоб окремі ланки її виступали перед дитиною як сходинки, що ведуть до мети” [7, с. 116–117].

Успіх формування стійкого професійного інтересу залежить від створення обґрунтованої дидактичної системи, яка

передбачає й охоплює головні напрями як у професійній підготовці, так і у формуванні особистості сучасного фахівця в умовах науково-технічного прогресу. Під дидактичною системою формування професійних інтересів розуміється взаємопов'язана сукупність психолого-педагогічних умов, методичних прийомів і засобів навчання та виховання, які найбільш ефективно сприяють пробудженню й становленню інтересу. Професійний інтерес – це спрямованість особистості на успішне оволодіння обраною професією внаслідок усвідомлення її громадської та особистої значущості й емоційної привабливості. Він виражається в прагненні студентів глибше пізнавати свою професію, в сумлінному ставленні до оволодіння професійними вміннями і навичками, у психологічній і практичній готовності працювати за обраною професією.

Формування особистості майбутнього фахівця не може відбуватися стихійно, цей процес вимагає цілеспрямованої та наполегливої праці всього педагогічного колективу. Успіх забезпечується точним знанням установлених цілей та завдань виховання, уважним обліком закономірностей, що обумовлюють формування поглядів, переконань, культурних цінностей особистості, а також вибором ефективних методів і засобів виховання.

Професійна діяльність студента є основним шляхом формування майбутнього спеціаліста нової формації – із такими якостями, як компетентність, почуття нового, сучасного, підприємливість та обізнаність у суспільних змінах і політичних віяннях.

“Потрібно пам'ятати, – стверджує О. Гаврилюк, – що не досить підготувати досвідченого спеціаліста. Необхідно поряд з професійною підготовкою здійснювати виховання у студентів психологічної готовності працювати на виробництві. Кінцевою метою професійного навчання є адаптація людини до змін умов і технологій суспільного виробництва. Природно, що найбільш загальним критерієм оцінки результату професійного навчання є конкурентоспроможність випускників професійної школи на ринку праці, здатність задовольняти сьогоденні та перспективні потреби суспільства” [2, с. 68].

Ю. Друзь підкреслює, що реформування системи вищої

освіти (при всій різноманітності підходів до реалізації) центрується навколо однієї мети – формування тих структурних елементів професіоналізму, за допомогою яких формується особистість майбутнього спеціаліста [3, с. 56].

Діяльність студентів під час навчання має двоїстий характер, що виявляється в навчальній діяльності з метою отримання знань, умінь та навичок і в підготовці до майбутньої трудової діяльності. Не завжди ця двоїстість потрапляє в поле зору дослідників, ще менш вона усвідомлюється самими студентами. Це, у свою чергу, породжує дві основні течії у мотивації навчання. Перша – загалом позитивна, зумовлена тим, що її представники вважають навчальну діяльність головною і єдиною. Цей мотив спонукає студентів систематично й сумлінно вивчати теоретичний матеріал, здобувати необхідні знання. Проте прагнення все знати не дозволяє диференційовано нагромаджувати знання для майбутньої професії, породжує формалізм, виключає творчий підхід. Друга течія полягає у постулаті, що навчання не праця, а лише засіб підготовки до майбутньої діяльності. Це часто виробляє утилітарний підхід до предметів, до самого процесу навчання. В результаті цього формується спеціаліст посередній, який багато міркує, але не вміє працювати [5, с. 143-144].

Дослідження Г. І. Шукіної, С. Л. Рубінштейна, О. Ю. Осадько, А. Маркової та інших свідчать про наявність безпосереднього зв'язку і взаємозумовленості характеру мотивації й результативності навчання, пізнавальних інтересів та потреб студентів. Згадані дослідники визначають мотив як внутрішній стимул до дії, усвідомлену спонуку до певного виду дій. “Мотив як усвідомлена спонука до певної дії, – стверджує С. Л. Рубінштейн, – власне, і формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини, в яких вона перебуває, і усвідомлює мету, що перед нею постає. Від ставлення до них і породжується мотив із його конкретною змістовністю, необхідною для реально життєвої дії. Мотив як спонука – це джерело дії, що його породжує; але, щоб стати таким, він повинен сам формуватися” [7].

Крім того, важливим у підготовці майбутнього фахівця є створення умов, за яких професійний інтерес стає стійким і переходить у потребу постійного удосконалення своєї ді-

яльності. Зазначимо, що поняття “стійкий інтерес” за змістом відповідає поняттю “сформована діяльність”, характер якої є обов'язково творчим.

Узагальнення результатів вивчення даного питання дає змогу зробити висновок, що на перший план при підготовці спеціаліста виступає професійний інтерес до обраної спеціальності та зміст навчання. Саме тому на сучасному етапі розвитку вищої школи необхідно приділити належну увагу науково-методичному забезпеченню навчально-виховного процесу.

Література

1. Алексеев В. Е., Худайберганов А. П. Формирование профессиональных интересов учащихся // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 64-67.
2. Гаврилюк О. Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів // Рідна школа. – 1998. – № 6. – С. 68-71.
3. Друзь Ю. Позитивна мотивація як умова успішності навчально-ігрової діяльності студентів // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 56-57.
4. Дунець Л., Дунець О. Формування професійних інтересів у майбутніх фахівців // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 48-49.
5. Зуев К. Е., Блохин В. Й., Морозов В. А. Формирование личности инженера в вузе. – К.: Изд-во Киевского гос. ун-та, 1982. – 98 с.
6. Крупская Н. К. Избранные педагогические произведения. – М., 1965. – 695 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
8. Холковська І. Л., Холковський Ю. Р. Проблеми професійного становлення майбутніх фахівців // Збірник доповідей міжнар. наук.-метод. конф. “Шляхи та проблеми входження освіти України в світовий освітянський простір”. 8-9 червня 1999 р. – Вінниця, 1999. – С. 127-131.

Гандабура О. В.

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розкривається сутність поняття мотивації як психолого-педагогічного поняття, здійснено теоретичний аналіз проблеми визначення поняття мотивації і мотиву, запропоновано структуру та класифікацію мотивів. Автор дає визначення поняття мотивації професійного саморозвитку майбутніх учителів як ієрархічну систему мотивів, які спонукають їх до професійного саморозвитку та самовдосконалення та досліджує роль мотивації в процесі професійного саморозвитку майбутніх учителів.

В статье раскрывается суть понятия мотивации как психолого-педагогического понятия, проведен теоретический анализ проблемы определения понятия мотивации и мотива, предлагается структура и классификация мотивов. Автор дает определение понятия мотивации профессионального саморазвития будущих учителей как иерархическую систему мотивов, которые побуждают их к профессиональному саморазвитию и самоусовершенствованию, и исследует роль мотивации в процессе профессионального саморазвития будущих учителей.

The article reveals the essence of the notion of motivation as a psychological-pedagogical notion, the theoretical analysis of the definition problem of the notion of motivation and motive has been realized, the structure and the classification of motives have been suggested. The author gives the definition of the notion of motivation of professional self-development of future teachers as a hierarchical structure of motives that induce them to professional self-development and self-improvement and researches the role of motivation in the process of professional self-development of future teachers.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Особистість

учителя – це основна, системна складова професійної компетентності педагога. Саме вона визначає характер цілей і завдань педагогічної діяльності. Це система його ціннісних орієнтацій, мотивів і стилю індивідуальної діяльності та спілкування. У структуру особистості учителя входять такі якості, як спрямованість і мотивація. Жоден, навіть висококваліфікований викладач, не досягне бажаного результату в професійній діяльності, якщо його зусилля не будуть узгоджені з мотиваційною функцією самого процесу цієї діяльності. Професійна діяльність тісно пов'язана з професійним саморозвитком, оскільки професійний саморозвиток є однією з основних груп компетенцій, якими має володіти майбутній вчитель. Освітній процес настільки динамічний та мінливий, що не можна один раз і назавжди засвоїти всі вміння та навички педагогічної діяльності. Те, що безвідмовно діє сьогодні, вже завтра виявляється недостатнім або навіть непридатним. Забезпечення професійної мобільності та можливості адаптації майбутніх учителів до швидко змінних умов освітнього процесу вимагає, щоб у них були сформовані вміння, навички та потреби до професійного саморозвитку. Аналіз наукових досліджень дозволив розглянути формування мотивації професійного саморозвитку майбутніх учителів як педагогічну проблему і зробити висновок про те, що мотивація професійного саморозвитку – один із основних критеріїв якості професійної підготовки майбутніх учителів, а ефективно її формування можливо забезпечити тільки за умови створення спеціальної системи мотивів, потреб, інтересів, прагнень, цілей, які спонукають до професійного саморозвитку. Тому дослідження мотиваційної сфери особистості вчителя як одного з основних компонентів готовності до професійного саморозвитку є одним із найактуальніших наукових завдань.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У працях вітчизняних педагогів і психологів сформульовані методологічні принципи дослідження проблеми мотивації. В них мотивація розглядається як одне із стрижневих утворень особистості. У дослідженнях з цієї проблеми наголошується на складності, якісній неоднорідності будови мотиваційної сфери. Зокрема, взаємозалежність зовнішніх і внутрішніх умов розвитку

особистості і її мотиваційної сфери досліджували С.Л. Рубінштейн, Л.С.Виготський, В. М.Мясищев, О. М. Леонтьев, Б. Г. Ананьев.

Про зміни у розвитку і формуванні мотивації йдеться у роботах Є. П. Ільїна, Ю.М.Орлова, В. К. Вілюнаса, Д. Б. Ельконіна, Ю. В. Шарова, П. М. Якобсона, Г. С. Костюка. Джерела мотивації розглянуто у працях В. Г. Асеева, І. А. Джигдарьяна, С. С. Занюка, О. Г. Ковальова, Ю. М. Кулюткіна, В. С. Мерліна, Г. С. Сухобської та ін.

Із зарубіжних вчених проблему мотивації досліджували Ж. Аткинсон, Д.Халл, К. Левін, М. Дауголл, А. Маслоу, Г. Мерфі, Ж. Нюттен, П. Фресс, Х. Хекхаузен.

Формулювання цілей статті... В даній статті здійснюється аналіз сутності понять "мотивація" і "мотив", досліджується зв'язок із професійним саморозвитком майбутніх учителів та її роль у даному процесі.

Виклад основного матеріалу... Вивчення мотивації є однією з центральних проблем дидактики та педагогічної психології. У цій царині досягнуто певних результатів, але мінливість, рухомість, різноманіття мотивів дуже важко звести до стійких структур, однозначно визначити методи керування цими мотивами.

Мотивація – це поняття, яке використовують для пояснення послідовності поведінки, спрямованої на певну ціль.

На основі аналізу словників, енциклопедій [11,152; 8,691; 10,219-220] встановлено, що:

- 1) мотивація – це спонукання, які викликають активність організму і визначають спрямованість цієї активності;
- 2) мотивація – це сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось;
- 3) мотивація буває простою та складною, більш і менш усвідомленою.

Науковому вивченню причин активності людини, її детермінації, поклали початок ще великі стародавні мислителі – Арістотель, Геракліт, Демокрит, Лукрецій, Платон, Сократ, які згадували про "потребу" як вчительку життя. Демокрит, наприклад, розглядав потребу як основну рушійну силу, яка не тільки задіяла емоційні переживання людини, а й зробила її розум витонченим, допомогла сформувати мову, мовлення та звичку до праці [1].

Геракліт детально розглядав спонукальні сили, потреби та потреби. На його думку, потреби визначаються умовами життя, помірність у задоволенні потреб сприяють розвитку і удосконаленню інтелектуальних здібностей людини [1].

Арістотель зробив вагомий крок вперед у поясненні механізмів поведінки людини. Він вважав, що прагнення завжди пов'язані з певною ціллю, в якій у формі образу або думки представлений об'єкт, який корисний або шкідливий для організму [1].

Вперше термін “мотивація” застосував А. Шопенгауер у статті “Чотири принципи достатньої причини” у 1900 році, після чого він почав його застосовувати для пояснення причин поведінки [6,65].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що мотивацію слід розглядати як складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини – її поведінки, діяльності. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює різноманітність підходів до розуміння її сутності, природи, структури.

На даний момент існує декілька визначень поняття “мотивація”. К. Мадсен та Ж. Годфруа розглядають мотивацію як сукупність факторів, які підтримують і спрямовують, тобто визначають поведінку [12;4]; К. К. Платонов описує мотивацію як сукупність мотивів [9]; інші вчені дотримуються думки, що мотивація – це спонукання, яке викликає активність організму і визначає її спрямованість [6]. Крім того, І. О. Васильєв та М. Ш. Магомед-Емінов вважають, що мотивація – це процес психічної регуляції конкретної діяльності [2,108]; І. А. Джидарьян трактує дане поняття як процес дії мотивів і як механізм, який визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності [5]; В. К. Вілюнас описує мотивацію як сукупну систему процесів, які відповідають за спонукання та діяльність [3].

Враховуючи всі ці думки, варто зауважити, що існують два підходи до визначення поняття “мотивація”. Перший підхід розглядає мотивацію як сукупність факторів і мотивів, дане поняття може включати усі види спонукань діяльності: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потреби, ідеали (К. К. Платонов, В. Д. Шадриков, К. Мадсен та ін.). Прибічники другого підходу визначають мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, як процес, механізм (М.

Ш. Магомед-Емінов, І. А. Джидарьян, В. К. Вілюнас). Проте і в першому, і в другому випадку мотивація виступає як другорядне щодо мотиву явище. Більше того, у другому випадку мотивація є засобом реалізації вже присутніх мотивів.

Різні підходи дослідників і педагогів-практиків до визначення поняття "мотивація", її структури свідчить перш за все про природу самого явища як багаторівневого регулятора життєдіяльності людини, її поведінки.

Враховуючи думку прихильників першого підходу до обговорюваної проблеми, *мотивацію професійного саморозвитку* майбутніх учителів можна трактувати як ієрархічну систему мотивів, які спонукають їх до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Якщо провідним чинником професійного саморозвитку вважати внутрішню потребу, прагнення до нього самої особистості, то формування системи мотивів, тобто мотивації є важливою умовою для реалізації професійного саморозвитку майбутніх учителів.

Отже, професійний саморозвиток може сформуватись як спрямована діяльність лише тоді, коли в особистості виникає внутрішнє прагнення самовдосконалити себе у професійній сфері, прагнення до розвитку та прояву творчого ставлення до професійної діяльності, до пізнання та перетворення навколишнього світу.

Цей висновок ґрунтується на теоретичних міркуваннях О. М. Леонтьєва про те, що діяльність людини як процес активності завжди збігається з тим об'єктивним чинником, який спонукає суб'єкт до цієї діяльності, тобто мотивом [7]. Поняття діяльності пов'язується з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває.

Як правило, доросла людина усвідомлює необхідність виконання певних професійних дій, з цього випливає, що у неї є певним чином сформована сукупність мотивів. Як мотиваційні проявляються також і компоненти, які не усвідомлюються суб'єктом, а діють на рефлекторному рівні та на рівні підсвідомості. Тому, враховуючи те, що поняття мотивації професійного саморозвитку майбутніх учителів включає в себе ієрархічну систему мотивів, які безпосередньо визначають спрямованість саморозвиваючої діяльності людини, необхідно насамперед конкретизувати цю систему

мотивів, потрібних для професійного саморозвитку майбутнього учителя.

У психології мотиви розглядаються як спонукальні причини дій і вчинків людини [6]. Мотиви породжуються особистими і суспільними потребами. Вони можуть виявлятися у формі почуття, уявлення, поняття, ідеї, ідеалу, мрії. Мотив дає відповіді на такі питання: чому, для чого, чому саме так, яка суть. Мотив може мати кількісні характеристики (бути сильним або слабким) та якісні характеристики (внутрішні та зовнішні мотиви).

Слід визначити правомірний підхід до проблеми визначення поняття мотиву Є. П. Ільїна, який трактує мотив як складне системне психологічне утворення з багатокомпонентною структурою [6]. Компоненти, які входять в структуру мотиву, відносяться до трьох блоків: блок потреб, блок внутрішнього фільтру та цільовий блок. До блоку потреб, які є поштовхом до виникнення мотиву, входять такі складові: біологічні потреби, соціальні потреби, усвідомлення необхідності; блок внутрішнього фільтру складається з морального контролю (переконавання, ідеали, цінності, установки, відносини), оцінки зовнішньої ситуації, оцінки своїх можливостей (знань, вмінь, якостей), переваг (інтереси, схильності, рівень зазіхань); до цільового блоку входять образ предмету, який може задовольнити потребу, опредмечена дія (наприклад, розв'язувати задачу), ціль потреби, в яку трансформується мотив, процес задоволення потреби. Набір компонентів для кожного конкретного мотиву може бути різним.

Наявні у педагогіці та психології підходи до визначення та розуміння поняття мотиву стали підставою для авторів по-різному розв'язувати питання щодо їх класифікації (А. К. Маркова, Л. І. Божович, В. І. Ковальов, М. Ш. Магомед-Емінов).

Аналіз досліджень І. О. Васильєва, К. К. Платонова, Є. П. Ільїна та ін. [2,6,9] свідчить, що мотиви поділяються на п'ять груп, за різними видами потреб, видів активності, часових характеристик, структури та функцій. Зокрема, мотиви класифікуються:

– на основі різних видів потреб (біологічних і соціальних): відповідно мотиви можуть бути біологічні та соціальні; окремо виділяють мотиви самоповаги, самоактуалізації,

мотиви досягнення, мотиви-прагнення до самої діяльності, мотиви успіху та уникнення невдачі;

– на основі видів активності, яку людина проявляє, існують мотиви спілкування, гри, навчання, професійної, спортивної, суспільної діяльності та ін.;

– враховуючи часові характеристики є короточасні та стійкі мотиви;

– відповідно до вищезгаданої структури мотиви поділяються на первинні (з наявністю лише абстрактної цілі), вторинні (з наявністю конкретної цілі); вторинні в свою чергу бувають повні (з компонентами всіх блоків: блоку потреб, внутрішнього фільтру та цільового) і скорочені (сформовані без участі блоку внутрішнього фільтру);

– останню групу мотивів виділяють на основі функцій, які вони виконують: існують мотиви-стимули та змістоутворюючі мотиви.

Як ми бачимо, структура та класифікація мотивів підтверджують думку вчених, про те, що мотив – це складне системне психологічне утворення.

В цій широкій гамі мотивів дослідники виділили дві групи мотивів, які визначають мотиваційну сферу особистості студента (Л. О. Буйновська, В. В. Лутаєв, Ю. П. Євреєнко). До першої групи відносять мотивацію пізнавального напрямку, яка об'єднує мотив змісту навчання, мотив самовдосконалення, мотив звички студента до систематичної навчальної діяльності. Друга група включає мотивацію соціального напрямку: отримання диплому про вищу освіту, матеріально-побутовий мотив, мотив майбутнього, мотив оцінки навчання, самоствердження, стимулювально-заохочувальний мотив, мотив майбутньої професії, відповідальності перед колективом, загальносоціальний, мотив лідерства та наслідування. З позицій нашого дослідження найбільшу увагу слід приділити мотивам самовдосконалення, самоствердження; стимулювально-заохочувальний мотиву та мотиву майбутньої професії. Деякі вчені виділяють професійні або професійно-орієнтовні мотиви, які також можна включити в систему мотивів, які спонукають майбутніх учителів до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Підсумовуючи зазначене, можна від-

мітити, що мотивація – це складний багаторівневий регулятор життєдіяльності людини. Мотивацію професійного саморозвитку майбутніх учителів можна трактувати як ієрархічну систему мотивів, які спонукають їх до професійного саморозвитку та самовдосконалення. Якщо провідним чинником професійного саморозвитку вважати внутрішню потребу, прагнення до нього самої особистості, то формування системи мотивів, тобто мотивації є важливою умовою для реалізації професійного саморозвитку майбутніх учителів.

Подальших досліджень потребує аналіз компонентів системи мотивів, які спонукають майбутніх учителів до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Література

1. Асмус В. Ф. Античная философия / Валентин Фердинандович Асмус. – М.: Высшая школа, 1976. – 541 с.
2. Васильев И. А. Мотивация и контроль за действием / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Еминов. – М.: МГУ, 1991. – 144 с.
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации / Витис Казиса Вилюнас. – М.: МГУ, 1986. – 208 с.
4. Годфруа Ж. Что такое психология. Т. 1. / Жо Годфруа; пер. с франц. Н. Н. Алипова, А. В. Пегелау и др.; под ред. Г. Г. Аракелова. – М.: Мир, 1992. – 496 с.
5. Джидарьян И. А. Эстетическая потребность / Инна Аршавировна Джидарьян. – М.: Наука, 1976. – 190 с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
7. Леонтьев А. Н. Потребности и мотивы деятельности / Алексей Николаевич Леонтьев // Психология: учеб. [для пединст.] – М.: Учпедгиз, 1962. – С. 362-383.
8. Новий тлумачний словник української мови [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К.: Аконт, 2000 – Т. 2. – 2000. – 941 с.
9. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
10. Психология. Словарь / [Под общ. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського.]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Українська радянська енциклопедія [упоряд. Антонов О. К. та ін.]. – К.: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1982. – Т. 7. – 1982. – 526 с.
12. Madsen K. B. Theories of motivation. A comparative study of modern theories of motivation / Madsen K. B. – Kent State Univ. Press, 4 ed., 1968. – 365 p.

Гандзілевська Г. Б.

ГРА ЯК СПОСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті здійснено теоритичний аналіз основних підходів, пов'язаних із проблемою соціалізації особистості; виділено ряд особливостей соціальної адаптації дитини в молодшому шкільному віці та вказано на роль гри у сфері соціалізації.

В статье произведен теоретический анализ основных подходов, связанных с проблемой социализации личности; выделено ряд особенностей социальной адаптации ребенка младшего школьного возраста и указана роль игры в сфере социализации.

The article includes the theoretical analyses of main approaches to the individual's socialization issue. It contains a list of peculiarities of secondary schoolchildren social adaptation in their early age. The author depicts the role of a game in the socialization process.

Молодший шкільний вік є фундаментальним етапом становлення особистості дитини. Актуальність її соціалізації пов'язана зі зміною соціального середовища, адаптацією до учнівського колективу. Потреба у спілкуванні є однією з основних потреб цього віку. Проте вона не завжди задовільняється в навчальній діяльності, що, у свою чергу, спричиняє спад мотивації до провідної діяльності та створює значні труднощі для повноцінного розвитку дитини. Молодші школярі, особливо учні перших двох класів, за своєю поведінкою дуже схожі на дітей старшого шкільного віку, а тому гра є оптимальним способом соціалізації в зазначеному аспекті. Слід зазначити, що молодший шкільний вік є періодом інтенсивного креативного становлення (І.Бех, Л.Божович,

Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Максименко) і характеризується сенситивністю до творчої діяльності (Я.Коменський, В.Сухомлинський та ін.). Так, актуальність і практична потреба в нових дослідженнях обумовило наш інтерес до окремої проблеми.

Розвиток особистості відбувається насамперед у процесі соціалізації. Теоретичний аналіз проблеми соціалізації особистості дає підстави стверджувати про відсутність усталеної дефініції цього феномену. Соціалізацію ідентифікують насамперед з такими процесами, як соціальна адаптація, формування особистості, виховання. Найчастіше соціалізацію пов'язують із входженням в певний колектив та засвоєння дитиною певного соціального досвіду. Представники гуманістичної психології розглядали даний процес засвоєння людиною певного соціального досвіду як самоактуалізацію особистості. Л. Божович вважає, що процес соціалізації є активним і цілеспрямованим управлінням формування людської особистості, яке здійснюється під контролем виховання [4]. І. Дичківська, аналізуючи праці М. Монтесорі, характеризує соціалізацію як процес засвоєння й використання дитиною у поведінці й діяльності системи цінностей, в яку вона включена. "Соціалізація є найширшим серед тих, що характеризують процес формування особистості, оскільки вона передбачає не тільки свідоме засвоєння готових понять про довкілля та способи соціального життя, а насамперед створення власних ціннісних орієнтацій" [6, 118].

Р. Немов розглядає соціалізацію як процес і результат засвоєння дитиною соціального досвіду в ході її психологічного, інтелектуального і особистісного розвитку, тобто перетворення під впливом навчання і виховання її психічних функцій, засвоєння соціально-моральних цінностей, норм і правил поведінки, формування світогляду [16, 598]. Аналізуючи "Концепцію виховання учнівської молоді у сучасному суспільстві" (автор А. Мудрик, 1991), Н. Корпач зазначає, що соціалізація – процес двосторонній. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству і соціальним групам, у які він входить. А з іншого боку, у процесі соціалізації він активно відтворює систему соціальних зв'язків і соціальний досвід [10, 18]. Таким чином, соціалізація дитини неможлива без її

включення в певне соціальне середовище та без творчої активності її в цьому колективі. У свою чергу, соціальний досвід, набутий нею у колективі, позитивно динамізує зміни в розвитку дитини, стимулює її самореалізацію. А тому пошуки шляхів активізації процесу соціалізації є метою дослідження. У цьому аспекті актуальним є дослідження розробників теорії дитячої гри (Л. Виготського, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна та ін.), які стверджують, що під час гри в дитини з'являється потреба в активному впливу на навколишні предмети. У неї не лише розвиваються інтелектуальні, емоційні, вольові та моральні якості, а і формуються всі сторони її особистості.

Тому завданнями дослідження є вирізнити особливості соціальної адаптації дитини в молодшому шкільному віці; розглянути гру як спосіб соціалізації дітей початкових класів.

Дитина, вступаючи до школи, потрапляє до нового соціального середовища. Вона стає членом нового колективу. Їй необхідно адаптуватися до нього. Суспільство ставить перед дитиною, відповідно до її вікових психо-фізіологічних можливостей, систему вимог, які вона повинна свідомо привласнити як регулятори власної поведінки і діяльності [19, 8].

Вік впливає на розширення соціальних завдань. Якщо в дошкільному періоді основним соціальним завданням є привернути увагу до себе, то в молодшому шкільному віці активізуються завдання інформаційного обміну, входження в нові соціальні групи, розвиток дружби, розв'язання ускладнень у дружніх стосунках, дотримання соціальних правил, звичаїв. Молодші школярі вивчають соціальний світ і поступово засвоюють принципи і правила, за якими він існує. Зміна сприйняття дитини оточенням поступово відбивається і на сприйнятті нею самої себе [8].

У процесі соціалізації виділяють дві фази – соціальну адаптацію та інтеріоризацію. Першу визначають як пристосування дитини до рольових функцій (члена сім'ї, шкільного колективу тощо) та до норм, що діють у середовищі, яке її оточує. Друга фаза соціалізації – це процес включення соціальних норм і цінностей у внутрішній світ дитини [9, 66].

Соціальна адаптація – процес активного пристосування індивіда до соціального середовища, в якому він перебуває. У кожного індивіда соціальна адаптація відбувається залеж-

но від ціннісних орієнтацій, обраних цілей і можливостей їх досягнення в конкретних умовах. Неадекватна поведінка індивіда в соціальному середовищі, сформована на неправильному уявленні про себе і свої можливості, призводить до порушення соціальної адаптації [22, 11-12].

А тому соціальна адаптація в першу чергу залежить від творчої активності та адекватного сприйняття себе.

Слід зазначити, що причинами шкільної дезадаптації, на думку О. Осадько, частіше виступають неправильні методи виховання у сім'ї або порушення системи стосунків у школі. Так, до виховних помилок батьків можна віднести надмірно завищені сподівання щодо навчальної успішності дитини [18, 424]. Негативний образ себе і недостатня самодовіра, за дослідженнями Г. Абрамової, ведуть до зниження успішності учня. У той самий час успіхи і невдачі дитини впливають на її власний образ, самодовіру і розуміння себе. Створене під впливом навколишніх уявлення дитини про себе, зміст власної Я-концепції буде визначати поведінку дитини і її успіхи в класі [1, 490].

З-поміж індивідуальних причин шкільної дезадаптації слід виділити надмірну чутливість і підвищену збудливість нервової системи [18, 423]. Рухливість, що характерна для молодшого школяра, підпорядковується правилам шкільного життя. Діяльність, що пропонується, не завжди цікава і посилює. Крім того, навчальна діяльність викликає нові переживання, бажання, очікування успіху, а також побоювання неуспіху. Почуття страху і напруги, які часто супроводжують ті чи інші труднощі, відзначає Л. Токарева, паралізують пізнавальну активність дитини [24].

У цілому молодший шкільний вік, особливо восьми-десяти років, традиційно розглядають одним із найстабільніших періодів життя людини. Проте початок молодшого шкільного віку, стверджує Абрамова, заслуговує на досить значну увагу. Його пов'язують із кризою шести років – періодом втрати дитячої безпосередності і спонтанності в активності та набуття довільності і опосередкованості, це період адаптації учнів до нового виду діяльності, період народження соціального Я-учня, в якому відбувається переоцінка цінностей. Поведінка стає багатопланова – розділяється план реальний і вигаданий, дитина усвідомлює їх роз-

біжність, почуття стають диференційованими. Учень вже не просто реагує, засвоює, він вже багато робить “ніби”, “спеціально”, використовуючи для дії на себе і на інших відомі йому закономірності людських взаємин і якості предметів. Він вже хоче сподобатись іншій людині і намагається це зробити. Дитина вже може виправдати очікування близьких, коли поводитиме себе так, як хочуть вони, а не вона сама. А тому це вже “велика” людина, яка може здійснити і реалізувати вибір у взаєминах з іншими людьми [1, 484].

Л. Виготський вказує, що учень, який знаходиться у кризовому періоді, не стільки набуває, скільки втрачає: відбувається порушення психічної рівноваги, нестійкість волі, настроїв. Крім того, він наголошує на втраті дитячої безпосередності [5].

Слід зазначити, що шестирічна дитина потрапляє в школу із “старою” дошкільною системою діяльності і потребово-мотиваційною сферою (інтенційним компонентом). Виникає гостра суперечність між внутрішньою позицією, зоною актуального розвитку самої дитини, і тією системою вимог і сподівань, що спричиняє нова соціальна ситуація розвитку. Одним із виходів, на думку І. Пасічника, є зміна соціальної ситуації, переорієнтація її з власних абстрактних потреб на потреби дитини, в прийнятті дитини такою, якою вона є, у зміні принципу “дитина для школи” у принцип “школа для дитини” [20, 41].

Дітей віком від шести до дев’яти років М. Монтесорі називає “дослідниками”. У цьому віці діти, на думку видатного педагога, – це вчені, які роблять постійні відкриття [15]. Орієнтація на світ відбувається засобами власної діяльності, шляхом уяви створюється цілісна картина. Домінантою природного розвитку дитини є орієнтація на навчальну і дослідницьку діяльність. В цьому аспекті учена не раз підкреслювала, що треба так організувати діяльність дітей, щоб вони, відчувши радість від порядку, самопізнання і взаємодопомоги, через неї швидше відчували внутрішню свободу і відповідальність. Методологією навчання і виховання особистості дитини М. Монтесорі вважала ідею вільного виховання. Враховуючи таку особливість розвитку дітей молодшого шкільного віку, як рухливість, М. Монтесорі переконувала, що домінуючими методами початкового навчан-

ня мають бути практичні дії з дидактичним матеріалом різного призначення, головна мета якого – допомогти саморозвитку дитини [14, 66-81].

Найкращою організацією діяльності дітей Л.Виготський вважав таку, яка створює потреби і можливості творчості [5]. В атмосфері творчості навіть найслабші діти хочуть брати участь у діяльності колективу і виявляють при цьому свої особливості, знаходять ті види і способи діяльності, що найбільше відповідають їх задаткам [13, 85].

Можна констатувати, що, включаючись у справжні суспільні відносини, тобто потрапляючи у ситуації виконання суспільно прийнятих норм, правил, суб'єкт виробляє певне власне внутрішнє ставлення до навколишнього середовища, суспільства, колективу, конкретної особистості. Тому вирішальним чинником розвитку в дітей молодшого шкільного віку уявлень про себе є діяльність, яка спрямована на відображення взаємодії зі світом, навколишніми людьми [17].

Набуття досвіду колективних взаємин прямим чином позначається на розвитку особистості молодшого школяра. Чим наполегливіше і повніше будується турбота дитини про інших, тим швидше і глибше розвивається її потреба рости самому [3, 14-15].

У колективі розвивається почуття відповідальності, прагнення до взаємодопомоги, солідарності, звичка підкоряти особисті інтереси, коли це потрібно, інтересам колективу. Думка колективу однолітків, оцінка колективом вчинків і поведінки для дитини дуже важливі. Співробітництво допомагає краще пізнати й один одного, і самого себе, диференціювати оцінки, більш приязно ставитися до товаришів і більш критично до самого себе [21, 26-28].

У контексті цих досліджень слід звернути увагу на роль гри для дитини, в першу чергу, драматичної. Дитяча гра - вид діяльності, який історично виник у людському суспільстві і полягає у відтворенні дітьми в доступній для них формі дій дорослих та стосунків між ними і спрямована на пізнання навколишньої дійсності [22, 90].

Саме гру, на думку Л. Виготського, можна розглядати як первинну драматичну форму у творчості дітей [5]. Класик драми Б. Вай [27] впроваджує поняття “драматичні ігри” як форми театру дітей і молоді. Вона спрямована на спонтан-

не, властиве молодшим школярам драматичне сприймання, і водночас є засобом їх розвитку. Драматична гра може бути і простою руховою вправою, і цілою виставою, у якій знаходиться і рух, і слово, і музика. Гра розглядається як перший прояв “почуття театру”, властивого дитині драматичного інстинкту – творчої потреби в перетворенні і наслідуванні, тобто вияві активності.

Саме в ході ігрового спілкування дитина вчиться займати позицію іншої людини, передбачати її реакцію, осмислювати власні дії, можливості і прагнути пізнати нові. У дітей часто з’являється бажання бути кимось іншим і діяти за принципом “ніби”. У свою чергу контакт з іншими учасниками гри прискорює процес соціалізації людини, перемагає егоїзм через спільне переживання тих самих емоцій.

Крім того, сцена і гра завдяки тому, що підпорядковані принципу “ніби”, відрізняються тим, що пропонують комфортний і знижуючий тривогу спосіб втечі від повсякденного життя. Тим не менше, вони дозволяють акторам повністю включатися в ситуацію і переживати свої дії. Скорочення м’язів у ході гри відбувається практично так само, як і в життєвих ситуаціях, як і їх емоції не відрізняються від їх переживань у реальному житті [11, 5]. Тобто в драматичній грі особистість знаходить внутрішній комфорт, який активізує соціальну адаптацію.

Слід відзначити одне із новоутворень цього віку - рефлексію, яке проявляється в можливості виділяти і робити предметом аналізу особливості власних дій. І якщо дошкільнята в абсолютній більшості випадків орієнтуються на власний досвід дій, то молодші школярі починають орієнтуватися на загальнокультурні зразки дій, якими вони оволодівають у діалозі з дорослими [1, 508-509]. В цьому аспекті молодший шкільний вік є сенситивним періодом для участі в драматичній грі.

Е. Еріксон, досліджуючи дітей віком від п’яти до семи років, зазначає, що це вік гри, де формуються ініціативність, бажання щось зробити [7].

О. Леонтьєв вважає, що мотив гри знаходиться не поза межами гри, а безпосередньо в ній самій, де співвідноситься реальне і вигадане [12].

Про важливість гри для дитини наголошувала у своїх

працях Г. Абрамова: “Гра – це своєрідна психотерапія, що виконує функцію компенсації напруги, котра так чи інакше існує у дитини у взаєминах з дорослими через фізичні і психологічні переваги над дітьми, які вони демонструють”. “Гра – джерело глобальних переживань динамічності свого Я, проба його сил. Є для дитини змістом справжнього життя, повного і вільного” [1, 495].

А.Айхінгер та В. Холл розглядають у своїх дослідженнях гру як принцип самолікування, позитивний чинник спонтанності та творчої активності. Слід відзначити, що гра є джерелом психодрами – методу групової терапії для вивчення особистісних проблем. Однією з особливостей групової терапії з дітьми, що відрізняє її від роботи з дорослими, зазначають А. Айхінгер та В. Холл, є величезна потреба в свободі руху та грі. Гра найоптимальніша для дітей форма комунікації. “Гра – це не лише символічне програвання конфлікту, але і активне перенесення і переробка досвіду, справжня робота з подолання та вирішення конфлікту чи проблеми. У грі дитина відчуває і переживає себе як творчий інженер-конструктор, як творець, співтворець свого особистого життя” [2, 11]. Гра вчить пристосовуватись до даної ситуації і даних ролей та залишає свободу для імпровізації. У грі створюється простір для розвитку [2, 48]. “Так як гра до того ж ще і розвага, діти можуть знову і знову, легко і невимушено приходити до розуміння важливих подій свого життя і вступати в конфлікт зі своїми переживаннями” [2, 49].

У театралізованих іграх, за дослідженнями Л. Риботицької, за допомогою специфічних театральних елементів (пантоніми, мімічної виразності, жестів, костюмів, декорації тощо) та за допомогою дій у запропонованих обставинах створюються умови, що розширюють можливості традиційних соціоігрових методик [26].

Гра спонукає увійти в контакт із самим собою та з іншими для того, щоб повністю відчувати самого себе. Крім того, гра дає можливість рухатися, що, як вже зазначалось, є дуже важливою для молодшого школяра, робить дітей активними, викликає несподіванку і сприяє спільному відкриттю і спільним вчинкам [23, 47-50]. Л. Риботицька вважає, що драматична гра може одночасно виступати як проста рухлива вправа і як ціла вистава, у якій присутній і рух, і сло-

во, і музика [26, 39]. На думку К.Паньковської, застосування драматичної гри "полягає у створенні ситуації, в якій учні могли б ідентифікувати себе з іншими особами або речами, зіграти якусь роль. Метою такої методики є поглиблення усвідомлення мотивації різної поведінки, вироблення здатності буття та праці в групі, а також вразливості, пробудження уваги та рефлексії і поглиблення аналітичних здібностей" [25].

Отже, працюючи над роллю в драматичній грі (створюючи її зовнішній і внутрішній малюнок вербальними і невербальними засобами вираження) та безпосередньо беручи в ній участь, дитина створює власні установки на соціалізацію, апробує і розмежовує Я і не-Я, позитивно динамізує мотивацію успіху та проявляє свою самостійність, незалежність, емоційну витриманість і самоконтроль, відкриває власне Я та впевненіше адаптується до навколишнього середовища.

Становлення особистості молодшого школяра значною мірою залежить від впливу нового соціального середовища. Зі вступом до школи змінюється як характер ставлення дитини до навколишнього світу, так і до самої себе, ускладнюються завдання, які потрібно розв'язати, тобто виникає необхідність надбання нових знань, умінь і навичок. Успіх розв'язання завдань, що виникають при цьому, залежить від соціальної адаптації до колективу та поглиблення рефлексії молодшого школяра. В даному аспекті оптимальним способом соціалізації для молодшого школяра вбачаємо у грі. Часто діти не розуміють стан іншого, не взаємодіють з ровесниками не тому, що не хочуть, а тому, що не вміють це робити, не знають, як діяти в тій чи іншій ситуації. Гра, як специфічна форма прояву активності, спрямована не лише на самопізнання, а й на пізнання навколишньої дійсності. Важливість драматичної гри полягає у створенні ситуації, де учні можуть ідентифікувати себе з іншими, що, в свою чергу, активізує процес соціалізації дитини.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є дослідження ролі психодраматичної гри у соціалізації дитини.

Література

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – М.: Академический Проект, 2001. – 702 с.
2. Айхингер А, Холл В. Психодрама в детской грпповой терапии. Пер. с нем. – М.: Тетрис, 2003. – 256 с.
3. Бильгильдеева Т. Ю. Воспитание как создание условий для самореализации младшего школьника: Методические рекомендации в помощь учителю начальных классов, воспитателю группы продленного дня, классному руководителю, организатору работы с младшими школьниками. – Кострома: РЦ НИТ “Эврика-М”, 1998. – 23 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 4: Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
6. Дичківська І, Поніманська Т. М. Монтессорі: теорія і технологія. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2006. – 304 с.
7. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб: Летний сад, 2000. – 416 с.
8. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
9. Заброцький М. М., Павелків Р. В. Педагогічна психологія (Теоретичні концепції та практикум): Навчальний посібник. – Рівне, 2003. – 297 с.
10. Корпач Н. І. Особливості соціалізації в дитячих організаціях / Проблеми педагогічних технологій. – Луцьк: Ред.-вид. відділ “Вежа” Волинського держ. ун-ту імені Лесі Українки, 2004. – Випуск 2 (27). – С. 17-21.
11. Лейц А. Психодрама в психиатрии: Воображаемая реальность психодрамы и ее дополнительный мир. // Психодрама и современная психотерапия. – К.: Академпресс, 2007. – С. 4-8.
12. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
13. Максакова В. И. Воспитание и развитие индивидуальности младших подростков в коллективе // Нравственное воспитание личности школьника в коллективе: Сб. научных трудов. – Л.: ЛГПИ им. И. И. Герцена, 1968. – С. 80-88.
14. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому: Статьи, советы и рекомендации / Сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М.: Издательский дом “Карапуз”, 2000. – 272 с.: ил.

15. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе – М.: Работник просвещения, 1922. – 200 с.

16. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3-х кн. – 4-е изд. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 2. – 608 с.

17. Онісюк О. А. Особливості особистісного розвитку молодших школярів // Педагогічна теорія та педагогічний досвід: перспективи і розвиток: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Луцьк: Ред.-вид. відділ "Вежа" ВДУ, 1999. – С. 118-123.

18. Осадько О. Молодший шкільний вік: адаптаційні, навчальні, поведінкові труднощі // Основи практичної психології: Підручник / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – С. 423-432.

19. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості у дитячому віці. – Рівне: Волинські береги, 2004. – 248 с. – Бібліогр.: С. 232-247.

20. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. – 2-е вид., перероблене і доповнене. – Острог: Вид-во НаУОА, 2004. – 242 с. – Бібліогр.: – С. 226-241.

21. Подоляк Л. Основи вікової психології: Навч. посібник. – К., 2006. – 112 с. – (серія "Психол. інструментарій").

22. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов – К.: Академвидав, 2006 – 424 с.

23. Робимо разом (активні форми навчання): Пер. з польської мови І. Шостак, О. Завадської / Упор. проф. П. М. Кралюк. – Острог, 2006. – 64 с.

24. Токарева Л. Деякі аспекти соціалізації обдарованого молодшого школяра // Наукові записки. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України: В 4 т. / За ред. академіка С. Д. Максименка – К.: Главник, 2005. – Т. IV. – Вип. 26 – С. 149-157.

25. Pankowska K. Drama – zabawa i myslenie. – Warszawa, 1990. – 139 s.

26. Rybotycka L. Gry dramatyczne. Teatr młodzieży. – Warszawa, 1976. – 190 s.

27. Way B. Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży. – Warszawa, 1990. – 6 s.

Грицай Н. Б.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ПРЕДМЕТА ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Важливим етапом підготовки майбутніх учителів біології до професійної діяльності є педагогічна практика в загальноосвітній школі. У статті акцентовано увагу на організації і проведенні студентами-практикантами позакласної роботи з біології.

Важным этапом подготовки будущих учителей биологии к профессиональной деятельности есть педагогическая практика в общеобразовательной школе. В статье акцентировано внимание на организации и проведении студентами-практикантами внеклассной работы по биологии.

The pedagogical practice at comprehensive secondary school is very important stage to prepare the future teachers of biology. This article shows attention on organization and conducting by students in out-of-class activity from biology.

Педагогічною наукою доведено та в шкільній практиці підтверджено, що великі можливості для реалізації завдань сучасної освіти має позакласна робота. Вона дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів, їхні інтереси, нахили та здібності, активізує пізнавальну діяльність школярів, сприяє всебічному розвитку особистості. Зважаючи на це, вчитель повинен бути добре підготовленим до проведення позакласної роботи зі свого предмета.

Найвагомішу роль у здійсненні професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя відіграє процес формування системи педагогічних знань, умінь і навичок, котрі необхідні в його професійній діяльності.

Послідовність і наступність у постановці методичних пи-

тань перед студентами і способи їх вирішення за допомогою вузівської методики викладання обумовлюють результативність професійної підготовки студентів до проведення позакласних занять у школі. Але, як би не вдосконалювався процес навчання майбутнього вчителя у ВНЗ, випускник ще не є завершеним фахівцем, тому що оволодіння педагогічною майстерністю може відбуватися лише в реальній педагогічній діяльності. Навчання в університеті – це тільки перший етап у становленні професійних якостей та умінь педагога. Важливе місце в системі підготовки майбутнього вчителя займає педагогічна практика, специфіка якої полягає у самостійному виконанні практикантами повноцінної професійної навчально-виховної діяльності.

Питання підготовки студентів до проведення позакласної роботи з біології у школі розглядали такі науковці, як Л. П. Смирнова, В. К. Луканкіна [6], В. Д. Гревцова [2], М. Н. Панкіна [8] та ін. Проте методичні рекомендації названих учених на сучасному етапі вже дещо застаріли. Серед останніх наукових досліджень з проблеми підготовки студентів до проведення позакласної діяльності із природничих дисциплін слід відзначити дисертаційну роботу Т. С. Івахи [5], яка пропонує вивчати у вищих педагогічних навчальних закладах спецкурс “Позакласна робота з хімії”.

Мета цієї статті – обґрунтувати значення педагогічної практики в системі підготовки студентів до проведення позакласної роботи з біології. Дослідження передбачає виконання таких завдань: охарактеризувати значення педагогічної практики з біології; визначити етапи організації роботи; проаналізувати зміст роботи студентів із проведення позакласної роботи з біології.

Система підготовки майбутніх учителів до проведення позакласної роботи з біології охоплює навчальний процес, педагогічну практику, ботанічну, зоологічну та польову практики, позааудиторну роботу студентів. На нашу думку, доцільно формувати професійні знання і вміння майбутніх педагогів поетапно. Кожен етап передбачає засвоєння певних знань, формування умінь і навичок майбутніх учителів: *Етап* – засвоєння теоретичного матеріалу з методики позакласної роботи з біології під час лекційного курсу з дисциплін “Методика навчання біології” та “Методика позаклас-

ної роботи з біології” [3]; *II етап* – закріплення та узагальнення знань, формування умінь і навичок проведення позакласних заходів під час практичних занять; *III етап* – застосування набутих знань і вмінь під час педагогічної практики в школі; *IV етап* – виконання науково-дослідних завдань із методики позакласної роботи з біології.

Таке поетапне формування у студентів професійних педагогічних умінь, на наш погляд, дозволяє оптимально реалізувати завдання підготовки вчителя-біолога до організації позакласної роботи з предмета в загальноосвітній школі.

Відповідно до розробленої системи, третім етапом системи підготовки є застосування набутих знань і вмінь під час педагогічної практики в школі. Виконання завдань із методики позакласної роботи з біології під час проходження педагогічної практики сприяє вдосконаленню практичних умінь з організації та проведення позакласної діяльності, практичному використанню теоретичних знань, набутих умінь та навичок у реальних умовах навчально-виховного процесу з біології.

Педагогічна практика – найбільш ефективна форма підготовки вчителя до професійної діяльності, провідна ланка в системі формування у майбутнього вчителя професійних умінь та навичок. На думку вчених-методистів І. В. Мороза та О. Г. Ярошенко, вона є зв’язуючою ланкою між теоретичним навчанням студента і його майбутньою самостійною роботою в школі [7]. Як зазначають науковці, у процесі педагогічної практики “... створюються широкі можливості для збагачення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя” [7, с. 5]. Під час практики студенти вивчають вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей, формують у себе витримку, цілеспрямованість, організаторські здібності тощо.

Під час педагогічної практики, яка є критерієм наукової і практичної готовності майбутніх учителів до роботи в школі, студенти перевіряють свої теоретичні знання, визначають їх практичне значення і необхідність для подальшої роботи, перевіряють свої особисті якості як учителя. Саме на практиці майбутній педагог може визначитися, наскільки він правильно вибрав професію, оцінити свої здібності до професійної діяльності.

На основі аналізу науково-методичної літератури нами визначено основні завдання педагогічної практики [1; 2; 4 – 8]:

- поглибити та закріпити теоретичні знання, одержані студентами під час навчання, застосовувати їх на практиці в навчально-виховній роботі школи;

- навчити використовувати знання із психології, педагогіки та вікової фізіології, проводити навчально-виховну роботу зі школярами з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей;

- підготувати до проведення різних занять із застосуванням різноманітних методів навчання, виховання і розвитку учнів;

- навчити працювати з колективом школярів, проводити індивідуальну роботу з учнями;

- ознайомити з педагогічним досвідом учителів, апробувати найбільш ефективні методи й прийоми, які використовуються ними;

- розвивати та зміцнювати в студентів любов до педагогічної професії, стимулювати прагнення до вивчення фахових і педагогічних дисциплін, удосконалення своїх педагогічних здібностей з метою підготовки до творчого вирішення питань виховання і навчання;

- прищепити навички уважного ставлення до здоров'я школярів тощо.

Як свідчать наші дослідження, майбутні вчителі приходять на педагогічну практику вже з певною теоретичною підготовкою і практичними знаннями щодо організації позакласної роботи, які вони здобули під час вивчення методики викладання біології, методики позакласної роботи з біології та інших дисциплін. Вимоги, які висуваються перед студентами-практикантами, зобов'язують їх не тільки проводити уроки з предмета, але й організовувати позакласну роботу. Проте, на наше переконання, проведення 1-2 позакласних заходів є малоефективним.

З метою організації якісної позакласної роботи з біології пропонуємо під час педагогічної практики залучати студентів до проведення предметних тижнів і декад. У ці дні в школі організовується дуже багато різноманітних заходів, проведення яких дасть змогу з'ясувати їх вплив на зростання інтересу з біології, активізацію пізнавальної діяльнос-

ті школярів тощо. Наприклад, у школах м. Рівного, у яких студенти проходили практику, заздалегідь було домовлено із адміністрацією і вчителями біології про надання можливості проводити позакласну роботу. Деякі загальноосвітні заклади (ЗОШ № 5, № 11, № 13 м. Рівного) навіть узгодили графік проведення тижня біології з періодом, під час якого студенти будуть на практиці.

Педагогічна практика майбутніх учителів біології планувалася протягом двох років (IV–V курс навчання) і також здійснювалася в чотири етапи.

Перший етап – ознайомлення з учнями тих класів, у яких передбачалося проведення позакласної роботи.

Другий етап – складання плану роботи зі школярами.

Третій етап – проведення позакласної роботи з учнями під час тижня біології.

Четвертий етап – підбивання підсумків за результатами проведеної позакласної роботи в школі.

На *першому* етапі студенти розподілялися по школах. Для роботи на кожен клас планувалося по дві особи. Аналіз діяльності майбутніх учителів показав, що добровільний їх розподіл створював сприятливу психологічну атмосферу для проведення різних позакласних заходів.

На *другому* етапі здійснювалося безпосереднє знайомство зі школою, учнями класів, у яких студенти мали організувати позакласну роботу з біології. Майбутні вчителі вивчали психологічні особливості школярів, спостерігали за навчально-виховним процесом у школі. Студентами разом із учителем біології складався детальний план проведення позакласних заходів під час тижня біології, що включав підготовку і проведення біологічних вечорів, свят, КВК та інших інтелектуальних ігор (“Що? Де? Коли?”, “Найрозумніший”, “Поле чудес”), екскурсії в природу, у краєзнавчий музей. Крім того, планувалася організація дослідів із живими об’єктами, індивідуальної роботи з учнями, гурткових занять тощо.

На *третьому* етапі проводилися різні види позакласної роботи з біології з учнями різних вікових груп, аналізувалася методична підготовка та якість їхнього проведення. Варто відзначити творчу активність студентів, високу свідомість у проведенні позакласних заходів із біології.

На *четвертому* етапі підбивалися підсумки роботи майбутніх учителів у загальноосвітній школі. Обговорення результатів проведених студентами позакласних заходів давало можливість вчасно виявити негативні моменти в роботі, виправити їх, допомогти в подоланні труднощів, заохотити кращі якості майбутніх учителів. Ми погоджуємося з ученим М. Б. Євтухом, що основні з труднощів – це розрив між теорією і практикою [4]. Студент може добре володіти біологічним матеріалом, знати теоретичні положення психології, педагогіки, методики навчання біології, методики позакласної роботи, але не вміє застосовувати їх в умовах розв'язання конкретних завдань, які ставить перед ним професійна діяльність. Як зазначає науковець, " ... самостійна робота з аналізу, осмислення і синтезування різних аспектів знань (психологічних, педагогічних, методичних) для розв'язання практичних завдань є однією з головних проблем у діяльності майбутнього вчителя" [4, с.174].

Під час педагогічної практики студенти не тільки виконували завдання з навчально-виховної роботи, а й проводили певну науково-дослідну роботу, узагальнювали передовий педагогічний досвід, виконували педагогічні експерименти, здійснювали психолого-педагогічні спостереження за учнями.

Крім того, за матеріалами досліджень майбутні педагоги мали змогу писати курсові та дипломні роботи. Під час проведення педагогічного експерименту в них формувалися необхідні для вчителя біології навички володіння науковими методами дослідження. Проблеми, що пропонувалися студентам, стосувались роботи учнів у куточку живої природи, в лабораторії, теплиці, методики організації масових позакласних заходів (свята врожаю, свята квітів, біологічного вечора та ін.), взаємозв'язку класних і позакласних занять у процесі викладання біології, міжпредметних зв'язків у позакласній роботі з біології тощо.

Про результати цієї роботи майбутні учителі доповідали на методичних семінарах, підсумкових конференціях з педагогічної практики, у студентських наукових гуртках, на щорічних студентських наукових конференціях. Самостійна розробка студентами дослідницьких тем методичного характеру сприяла розширенню їхнього педагогічного кругозору, розвиткові методичного мислення. Важливими еле-

ментами їх діяльності були випуск газет, оформлення стендів, папок-скарбничок методичного матеріалу з позакласної роботи (розробки біологічних вечорів, екскурсій, завдання для олімпіад і т.д.).

Після проходження педагогічної практики нами було проведено анкетування студентів. Його результати показали, що майбутні вчителі використовували різноманітні форми й види позакласної роботи з біології: біологічні вечори та свята (58% опитаних), екскурсії (37%), вікторини (27,8%), ігри (13,0%), індивідуальні заняття (22,2%), КВК (14,8%), “Поле чудес” (7,4%), лекції (7,4%), тренінги (5,6%), диспути (5,6%), випуск стінгазет (5,6%), групові форми роботи (5,6%), фенологічні спостереження (3,7%) та ін.

Відповіді студентів свідчать, що під час організації позакласної роботи з біології виникали певні труднощі: погана забезпеченість школи літературою і наочністю (19,1%), проблеми в організації великої кількості школярів (17,6%), недостатня зосередженість учнів (7,4%), труднощі в підборі матеріалу та плануванні заходів (5,7%), недосконала підготовка до занять через брак часу (9,3%), відсутність організаторських і практичних умінь та навичок (8,3%), хвилювання (7,4%), страх перед аудиторією (3,7%), порушення дисципліни школярами (1,9%) тощо. У 27,8% студентів проблем не виникало.

Проте багато труднощів, на погляд практикантів, були пов'язані з самими учнями (18,7%): вони не вивчили слова, погано підготувалися, були незібраними, шуміли тощо.

Стосовно активності школярів майбутні вчителі у відповідях зазначили, що учні виявили бажання брати участь у позакласних заходах (79,6%), бажали, але не всі (16,6%), не виявляли особливого бажання, але брали участь (1,9%). Не відповідали на це запитання 1,9% респондентів.

Під час педпрактики студенти могли розраховувати на підтримку та поради педагогів. На запитання “Чи одержували Ви допомогу від учителів?” 88,9% майбутніх педагогів відповідали позитивно. Недостатньо допомоги отримали 9,2% опитаних. 1,9% – не відповідали.

На запитання “Яких знань Вам не вистачало під час педагогічної практики?” 22,2% респондентів не змогли відповісти. 48,1% вказали на прогалини в психолого-педагогічній

підготовці (не знали, як зацікавити дітей, сконцентрувати їхню увагу, забезпечити дисципліну), 14,9 % не вистачало знань біологічного матеріалу і лише 5,5% – не вистачало знань із методики позакласної роботи. 9,3% студентів прогалин у знаннях не помітили.

Під час проходження педагогічної практики майбутнім учителям найбільше сподобалося спілкування з дітьми (26%), організація позакласної роботи (20,4%), активність учнів (16,7%), допомога вчителя (14,8%), інтерес школярів до біології (7,4%), їх підготовка (3,7%), вихованість і дисциплінованість (4,6%), окремі види позакласної роботи (2,6%) високий рівень навчальних досягнень (1,9%) та ін. Не відповіли 1,9% опитаних.

Відповіді студентів показують, що педагогічна практика допомогла їм визначити, які риси, вміння та навички необхідні педагогу для організації та проведення позакласної роботи в школі та окреслити шляхи самовдосконалення, переконатися, що спеціальність учителя за своєю природою належить до найскладніших творчих професій.

Отже, дослідження показало, що, незважаючи на деякі труднощі, користь від педагогічної практики для студентів важко переоцінити і щодо педагогічного досвіду, і щодо знань із предмета.

Педагогічна практика в школі – це перша серйозна перевірка готовності майбутнього вчителя присвятити своє життя шляхетній справі навчання і виховання підростаючого покоління. Під час проходження практики студенти вчаться творчо застосовувати наукові досягнення в навчально-виховній діяльності. Вони глибше пізнають реальний стан справ у школі, аналізують зміст і рівень підготовки учнів. Практика є для студента джерелом нових знань, умінь, навичок, а також надійним критерієм науковості і практичної результативності засвоєної ним педагогічної теорії, його готовності стати вчителем. Тому педагогічна практика в загальноосвітній школі має стати цілеспрямованим, гармонійно-цілісним, творчим процесом розвитку і формування особистості майбутнього вчителя біології до педагогічної діяльності.

Важливими завданнями підготовки студентів до роботи в школі є проведення різноманітних позакласних заходів, а також гурткових та індивідуальних занять із учнями школи,

розвиток у майбутніх учителів інтересу до наукової розробки питань методики позакласної роботи з біології і прищеплення навичок оволодіння дослідницько-експериментальною технікою при перевірці теоретичних положень на практиці в школі.

Саме тому ми радимо під час педагогічної практики студентів приділяти більше уваги організації позакласної роботи в школі. Досвід проведення майбутніми вчителями позакласних заходів під час тижня біології в загальноосвітній школі дає підставу вважати, що такий вид діяльності студентів розширює і поглиблює їхні знання, активізує пізнавальну діяльність, викликає прагнення до найбільш повного самовираження, самовиявленню особистості, виховує працьовитість, учить творчості, вдосконалює професійно-педагогічну підготовку.

Подальшого дослідження потребує наступний етап системи підготовки майбутніх учителів до проведення позакласної роботи з біології – виконання науково-дослідних завдань із методики позакласної роботи.

Література

1. Белешко Д. Педагогічна практика як ланка в безперервній підготовці майбутнього вчителя математики / Дмитро Белешко // Нова педагогічна думка. – 2004. – № 4. – С. 63-64.
2. Гревцова В. Д. Формирование профессиональных навыков и умений у студентов в процессе проведения внеклассной работы по биологии в средней школе / В. Д. Гревцова // Вопросы воспитания школьников в обучении биологии: межвуз. сборн. науч. трудов. – Л., 1985. – С. 113-116.
3. Грицай Н. Б. Методика позакласної роботи з біології: програма курсу / Н. Б. Грицай. – Рівне: МЕНУ ім. академіка Степана Дем'янчука, 2005. – 23 с.
4. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наук. праць. – Рівне: Волинські обереги, 2002. – С. 170-175.
5. Іваха Т. С. Підготовка студентів до організації позакласної роботи з хімії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Т. С. Іваха. – К., 2003. – 21 с.
6. Методическая подготовка молодых учителей-биологов к

проведенню внеклассной работы в школе : сборник науч. трудов / отв. ред. М. М. Левина. – М.: МГПИ, 1976. – 110 с.

7. Мороз І. В. Педагогічна практика студентів у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. / І. В. Мороз, О. Г. Ярошенко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 90 с.

8. Панкина М. Н. Совершенствование системы подготовки студентов пединститута к проведению внеклассной работы по биологии в школе: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – "Методика обучения биологии" / М. Н. Панкина. – Л., 1981. – 20 с.

Даяк Ж. Ю.

ОЦІНКА ДІЯЛЬНОСТІ КРЕМЕНЕЦЬКОГО ЛІЦЕЮ ПОЛЬСЬКИМИ І РОСІЙСЬКИМИ ДІЯЧАМИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Діяльність Кременецького ліцею Південно-Західного регіону була помітним явищем того часу для підняття культурно-освітнього рівня серед широких мас населення. Він відіграв важливу роль у формуванні освіти у подальшому створенні умов для розвитку її у цьому краї.

Деятельность Кременецкого лицея Юго-Западного региона была заметным явлением того времени для поднятия культурно-образовательного уровня среди широких масс населения. Он отыграл важную роль у формировании образования в дальнейшем создании условий для развития его в целом крае.

The activity of Kremenetskyu Lyceum of south-west region was njticeable event of that time for raising of cultural level within vast masses. He played the great role in the forming of education in the further creation of conditions for its development in this land.

Проблема аналізу виникнення та діяльності Кременецького ліцею початку ХІХ століття викликає великий інтерес у науковців, широкої громадськості. Це – природно. Дослідження цієї доби в історії України має виняткове значення.

Історичний досвід минулого й особливо події сучасної епохи Української держави, що характеризуються бурхливим пробудженням і зростанням національної свідомості українців, розбудовою державності і супутніми їм процесами різкого загострення політичного та соціально-економічного життя, вимагають нових підходів до з'ясування і розкриття проблем духовно-культурного відродження, національного виховання, ролі релігії і церкви у цих процесах.

Актуальне значення має розкриття таких питань, над якими працювало багато дослідників, істориків та науковців. Серед них: М. Василенко, С. Чуйко, С. Коляденко, А. Холмський, А. Лопухівська, М. Rolle, E. Kula, K. Riwonski. Метою цієї статті є оцінка діяльності Кременецького ліцею, яка була дана польськими та російськими діячами.

Основні завдання досліджуваної нами теми полягають у такому:

- розкриття колонізаторського характеру навчання з точки зору російських та польських діячів;
- аналіз впливу релігії на учнів Кременецької гімназії;
- проблема ополячення Південно-Західного регіону України;
- вплив політичних подій на навчання та виховання ліцеїстів.

У джерельних виданнях простежується полеміка польських та російських авторів [6]. Суть звинувачень росіян до Кременецького ліцею зводиться до того, ніби таке навчання сприяло колонізації краю та наворотило молодь до протизаконної політичної діяльності.

Що, на їхню думку, вказувало на колонізаторський характер навчання? Ще в перші роки існування гімназії в середовищі росіян, а особливо серед православного духовенства, виникли розмови про те, що Т. Чацький у своїх колонізаторських устремліннях зайшов настільки далеко, що робить усе для того, аби в школах подільських та волинських була тільки “наука польська” і учні та викладачі поляки [1].

Ці звинувачення, зважаючи на утвердження Росії в краї, можна пов'язати з неприязню до особи Т. Чацького, яка виходила від намірів цих кіл бачити на посаді візитатора “родового росіянина”. Таке твердження знаходимо в працях російських авторів щодо національного характеру навчання того часу.

Щоправда, у дискусії, що розгорнулася, є й деякі особливості. Зокрема знову зазначається, що викладачами в ліцеї були поляки або уніати, а мова викладання – польська (так, професор Е. Словацький у промові “Про потребу вдосконалення народної мови та вживання рідної у викладанні наук” підкреслював, що посилена увага до польської мови ще з початків панування Станіслава-Августа повинна бути продовжена, незважаючи на усі труднощі)[3].

Водночас Т.Чацького звинувачували і в тому, що не було організоване видання нових підручників, а ті, за якими велося викладання [2], були впроваджені ще в часи функціонування Комісії народної освіти (Едукаційної)[9]. Таким чином, навіть під російським пануванням на Волині в галузі освіти продовжувалось використання методів, запроваджених ще польською комісією.

Що стосується учнів, то в цих роботах зазначається, що це, як правило, були поляки-католики. Однак тут вже знаходимо свідчення про те, ніби Т. Чацький сприяв тому, аби в школах виховувались уніати і росіяни, які таким чином серед переважаючих чисельно поляків утрачали з часом окремі риси, тобто полонізувалися. До того ж, православні не вчили окремо історії релігії, а слухали цей курс разом з католиками, а релігійні служби слухали в гімназійному костелі [5].

На вищесказане поляки приводять контраргументи, вказуючи, що в складі ліцею були православні, яким нічого не завадило залишитись у своїй релігії і багато чого досягти. Наприклад, Я. Рафальський, вихованець закладу, став митрополитом петербурзьким (ніщо не стало йому на перешкоді!), так було і у Вінницькій школі – де працював протоієрей С. Адіясевич.

Хоча стосовно інших шкіл, польські автори не мають що сказати, але припускають, що Т. Чацький не міг бути проти викладання релігійних наук учням православного обряду їхніми духовними пасторами. “А якщо ліцеїст бажав іти у костел на урочисту службу з музикою, яку можна було порівняти із справжнім концертом, замість того, аби йти до пустої церкви – хіба треба цьому дивуватись?” – запитують вони. Тогочасні пам’ятки також відзначають, що певна кількість росіян постійно відвідувала ліцейний костел. За прикладом старших відповідним чином робила і дівтора, і “ніхто не вважав це невідповідним чи шкідливим для російської народності”[8].

Про справжні результати описаного вище навчання довідуємося із такого епізоду. Коли в 1820 році міністрові освіти Голіцину доповіли, що православні не вивчають окремо релігійних наук і разом з іншими ліцеїстами ходять до костелу, то на свій запит він отримав відповідь, що учні, сини

російських урядовців та військових, наприклад, Марченко, Воскобойніков і багато інших чудово володіють польською мовою і навіть пишуть нею подання і клопотання до уряду.

Потрібно навести і статистику росіян, які навчалися у волинських школах: у ліцеї – 34, у Житомирській школі – 27, в Овручі – 19, у Любарі – 16, у Межиріччі – 8, у Бердичеві – 8, у Володимирі – 5, у Луцьку – 4, у Теофіполі – 3, у Клевані і в Олиці по 2 [3].

Отже, поляки роблять такий висновок. Якщо в ліцеї з 600 вихованців 34 – росіяни, не дивно, що, незважаючи на лояльне ставлення шкільного керівництва, вони ополячувалися. І у відповідь на закиди у виключно польському характері шкіл та викладачів заявляють, що не могло бути інакше. По-перше, Т. Чацький запрошував польських викладачів не тому, що іноземець міг краще викладати, а для того, щоби той, хто хотів досягти справжніх знань, міг навчатися без перекладачів, у яких, тим більше, відчувався кадровий дефіцит. А по-друге, хай би навіть така мета була, засновник гімназії і його послідовники не приховували цього, саме їх праця була санкціонована тодішньою російською владою. Сам міністр освіти Завадовський зазначив, що південно-західний край повинен бути регіоном польської школи і цивілізації. Та й зрештою, на самому початку царювання Олександра I було визнано ці провінції регіоном польськості. Тому польські дослідники цілком погоджуються з твердженням одного з російських монографістів, який писав: “Невідомо, чи в полонізації Волині, Поділля і України належить більше звинувачувати А.Чарторийського і Т. Чацького чи владу, яка всі постанови цих діячів легалізувала, уповноважила, надаючи їм сили закону” [6].

Подібні переконання – у вступі до “Писем надворного советника Опытова...”, де підкреслюється, що польська шляхта “...давила коренное русское население Волини, сильно она интриговала против правительственной русской власти, горячо преследовала светскую мечту восстановления Польши, ловко отводя глаза правительству, которое очень мало понимало свои обязанности относительно возвращенного края и возвращенных ему его исторических прав. И в польских источниках относительно того времени мы находим много указаний на то, как напропалую веселилась поль-

ская шляхта, похоронив свое крулевство и вовсе не чувствуя перемены режима” [7].

Поляки, до речі, слушно зауважили, як багато інколи може залежати і від однієї людини. Вони вказували, що якщо Т. Чацькому ставили у вину, ніби він не допустив відкриття Київського університету, то чому ж такі “мудрі” росіяни самі не зібрали коштів на його відкриття, якщо він їм був такий необхідний?

Треба сказати, що “польський дух” навчання зберігався деякою мірою і після поразки повстання 1830 року уже в російських школах. На характер такої освіти, як уже зазначалося, вплинуло те, що майнове становище поляків після розділу Польщі і до 1830 року майже не зазнало змін. Російська сторона до 1838-39 рр. залишила їх господарями у південно-західному краї.

Оскільки в росіян не було достатньої кількості викладачів серед своїх, вони змушені були запрошувати несимпатичних їм учителів “минулої епохи”, у тому числі й кременчан. Зокрема у тому ж Київському університеті в 1834 році з 20 професорів 16 було з ліцею. У відкритій у 1832 році Луцькій гімназії значна частина кафедр була зайнята поляками. Так стверджують ті ж В. Шульгін і С. Владимирський-Буданов, але, не маючи списків учителів середніх шкіл, важко говорити, що саме так і було.

Отже, навіть після 1830 року створювалися, образно кажучи, нові “освітні будівлі” на старому фундаменті. Про те, що після 1830 року освіта залишилася засобом підтримки польськості, оскільки більша частина учнів була тоді поляками, а їхня національна солідарність – досить стійкою і поза заняттями, вказують французький дослідник Д. Бовта та польський Ф. Равіта-Гавронський, який у передмові до книги А. Анджейовського “*Ramoty Starego Detiuka o Wolyni*” зазначає, що вже не стало ліцею, були закриті школи у Вінниці, Умані, Межиріччі, а ще довго, до половини XIX ст., у реформованих уже школах витав над ними дух Т. Чацького. Такі відголоски залишилися і в відкритій за Т. Чацького київській гімназії, де в навчанні панувала культивована ним система взаємодопомоги, а учнівські забави (ігри, маївки), невідомі для російської школи, упроваджені у школах Т. Чацького на поч. XIX ст., дожили аж до 1864 р. [7].

Що стосується оцінок тих моментів, які, на думку російських авторів, наvertsали шкільну молодь на шлях політики, то тут в їх судженнях немає одностайності. В. Шульгін, наприклад, оцінює саму систему навчання більш відсторонено, схильний до думки, що польські школи значною мірою сприяли 1830 рокові, але це сталося тому, що послідовники Т. Чацького спотворили його мету [6].

З цим не погоджується С. Владимирський-Буданов, вказуючи, що вже сам статут гімназії містить непедагогічні пункти такі, як збори, вибори, виголошення промов, учнівські суди і т.д. Ці методи використовувала ще польська комісія народної освіти, бо це наvertsає учнів до давніх предків, до часів єдиної Польщі. Правда, пізніше вже і В.Шульгін також пише, що “лише повстання 1830 року відкрило владі очі на хитрого колонізатора Західної Росії кн. А.Чарторийського і його союзника Т.Чацького. У такий спосіб (за допомогою шкіл) вони полонізували і латинізували південно-західні губернії Росії [6], а про те, “Сколь успешно велись дела ополчения молодежи в школах Виленского ученого округа”, – пише П.Голубовський, – “видно из дел Комиссии Новосильцева, проливающих яркий свет на это темное пятно западнорусской исторической жизни. Из этих дел видно, что в 1805 г. еще нужно было вербовать учеников в польские легионы, в 1818 г. они уже добровольно обрекали себя в жертву отечеству, а в 1824 году во имя Польши совершали уголовные политические преступления”[3]. Цікаво, що під час наполеонівської компанії поширенню таких настроїв, на думку “придворного советника Опытова”, сприяли польські жінки, які перетягували молодих людей “ко вступлению в неприятельскую службу против нас, давая бедным из них всю амуницию и на дорогу деньги, а богатых соблазняя приманками любви и роскоши. Неповинующиеся внушениям сих прелестных сирен были в крайнем презрении у женского пола... и почитались за трусов и изменников”[1].

У деяких працях висловлюються претензії і до методики викладання, зокрема до великої кількості предметів, які вивчались (тобто спеціалізації). Тому С. Владимирський-Буданов вважає, що така строкатість предметів продукувала в результаті недоучок, які, нахапавшись усього потроху,

нічого, власне, ґрунтового не навчилися. Разом з тим як росіянами, так і поляками зазначається, що тодішнє ліцейне керівництво, викладачі не втручалися у жодні політичні інтриги, бо запрошені педагоги, а з 1815 року до них приєднуються фахівці з числа випускників гімназії, були люди “спокійні і лояльних переконань”, з фанатизмом віддані своїй науці і мало звертали увагу на все, що діється навколо них. Вони вважали, що участь у подібному відриває шкільну молодь від “книжки і науки”.

Отже, частина авторів-росіян знімають з Т. Чацького і його школи звинувачення в тому, ніби він і його заклад пробуджували в молоді потяг до політики і заохочували створення таємних товариств. А коли ні керівництво школи, ні викладачі не давали до цього ні найменшого імпульсу, що ж привело молодих людей на шлях прихованої політики?

Причину цього С. Владимирський-Буданов вбачає як у складі самих вихованців, так і в способі викладання наук. Тобто учні, викладачі ліцею, польська мова викладання, польські підручники, оточення і настрої – чисто народні. Тому діяльність Т. Чацького і його послідовників, навіть при лояльному вихованні, об’єктивно призводила до формування переконань, що з допомогою царя можна відновити незалежну в минулому Річ Посполиту. І якщо молодь, крім навчання, чимось займалась, аби наблизити реалізацію цих переконань, то це було проявом того духу, що панував у тогочасній Європі, тобто духу, під вплив якого рано чи пізно може потрапити громадськість Волині. Тому немає причини звинувачувати дирекцію і викладачів ліцею. А щодо повстання 1830 року, то треба подумати, чи школа Т. Чацького, чи політика царського уряду до нього призвела – так іронічно запитують польські історики [4].

Хочеться звернути увагу і на ще одне питання, яке мусило виникнути в ході вивчення польських та російських джерел. Навіть при самому прискіпливому опрацюванні не знаходимо в них абсолютно ніяких згадок про Україну як етнос. На жаль, у цьому відношенні на неї починають звертати увагу лише після поразки повстання 1831 року, у колах польських емігрантів в Парижі, де дехто навіть намагається запровадити українську моду в літературі (повість “Козак”, роман історичний (1836)). Серед поетів-емігрантів, у твор-

чості яких Україна дуже багато значить, виділяється Юліуш Словацький (кременчанин, до речі): його бачення України глибоко проникає у польську свідомість. Пізніше українські традиції культивуються невеликою групою польських емігрантів з околиць Львова, але про поступове пробудження незначної кількості української інтелігенції можна говорити, напевно, з початком 40-х років, коли на посади вчителів у російські школи вперше прийшла частина інтелігенції – вихідців з українського духовенства або купців. (У 1844 році до Києва на викладацьку роботу прибуває М. Костомаров, який до цього працював учителем нової історії в Рівненській гімназії). На такій же посаді в Луцькій гімназії працює П. Куліш. Діяльність їх сприяла пробудженню української свідомості (згадаймо Кирило-Мефодіївське братство, твір М. Костомарова “Книга буття українського народу”). Свій внесок у пробудження українського духу вносили і пов’язані з празьким слов’янським комітетом польські пропагандисти – галичани. Поет Т. Падура сприяє зацікавленості українським фольклором та народною музикою.

Але це поступове пробудження незначної кількості української інтелігенції було дуже повільним. Тому можна вважати, що цей період був часом боротьби між двома поневолювачами – росіянами, що стали господарями краю, та поляками, які мали фактично всю владу в своїх руках.

Українські душі були ставкою у цій боротьбі, бо ні в перших, ні в других не виникало навіть думки (незважаючи на те, що основною масою населення були українці) використовувати мову цієї більшості, зокрема в церковній службі. Обмінюючись думками та аргументами, обидві сторони прагнули довести лише те, що українська мова – це діалект їх власної.

То де ж тоді було українське середовище? Там, де й в усі часи – на селі. Тут воно жило, діяло і навіть проявляло себе певною мірою з несподіваної сторони. А.Іванський звертає увагу на цікавий феномен вживання української мови серед дрібної шляхти: “Улюблена всіма руська мова була вживана дрібною шляхтою навіть і в приватному житті. Шляхетські діти часто починали розмовляти саме цією мовою, польської навчались лише пішовши в школу. Наші дівчата любили співати гарні українські пісні. У цій практиці можна

було побачити певні риси простонародності, проте, до певної міри, це був момент, який з'єднавав різні елементи одного суспільства. Ця шляхта закінчувала навчальні заклади, але подальше життя її значної частини протікало у селі”[5].

У цій групі небагатьох власників він не помітив ні мовного, ні релігійного антагонізму. Очевидно, що ця частина шляхти відчувала себе ближчою до селян, ніж до багатьох землевласників, тісно перепліталася з народом, і рівень українізації її був досить значний.

Що ж до селян-католиків, то відзначається, що вони вважають себе поляками за походженням, добре володіють польською, вивчають малоросійську і користуються нею у взаєминах між собою, але не вважають її за ознаку свого походження.

Можна тільки пожалкувати, що цей український “селянський” вплив не міг поширюватись вище рівня церковнопарафіяльних шкіл, оскільки лише дітям українського духовенства і купців було дозволено вступати в навчальні заклади наступної ланки.

Отже, побіжний погляд на національний склад учнів тогочасних навчальних закладів дає розгадку про саму суть тодішньої системи освіти Волині. Вище докладно розглядалися точки зору російських історіографів, суть яких зводилась до того, що хоча всі ці навчальні заклади і перебували під опікою російського уряду і були відкриті за дозволом російських властей, але не діяли на користь Росії, а навпаки [6].

Ці ж дослідники зауважують, що і в польських джерелах про той час є багато вказівок на те, „как напропалую веселилась польская шляхта, похоронив свое „крулевство, и вовсе не чувствуя перемены режима”[9].

Потрібно зазначити ще один важливий момент, а саме про атмосферу Кременця, яка сприяла тому, що тут, а не в етнографічній Польщі, з'явилися перші прояви нових прогресивних ідей, зокрема в літературі. Саме з цієї кременецької атмосфери увійшла в літературу нова генерація талановитих, з оригінальними, новаторськими поглядами і відвагою при втіленні їх у життя. Їхня діяльність значною мірою вплинула на формування національно-патріотичних почуттів тодішнього волинського суспільного середовища, особливо молоді. Очевидно не випадково, що найбільш про-

гресивно налаштована частина саме вихідців Кременецького ліцею поповнила лави так званої „української школи” та літератури і своїми творами сприяла формуванню відповідних суспільних настроїв.

Література

1. Волынская революция в первой четверти XIX века // Киевская старина/ – Т. 1. – 1883. – С. 12.
2. Волынская революция в первой четверти XIX века // Киевская старина/ – Т. 1. – 1883. – С. 136.
3. Голубовский П. // Киевская старина. – Т. XIX. -1884, С.694.
4. Грушевський М. Історія України – Руси. – Т. 8. – Ч. 1. – К., 1913. – С. 184-185.
5. Черняхівський Г.І. Кременеччина від давнини до сучасності. – К., 1999. – С. 70-72.
6. Шульгин Н. Историческое обозрение. – СПб, 1875. – С. 23.
7. Andrzejowski A. Ramoty starego Detjuka o Wolyniu. – Wilno, 1921. – Т. 11. – Ст.16.
8. Dr. Anloni I. Oswiate na dawnich kresach // Przewodnik Naukowy literacki. – 1876.
9. Rolle M. Ateny Wolynskie. Skic z dziejow oswiaty w Polsce. – Lwow-Krakow, 1923. – Ст.109.
10. Sulkowski J. Pare wrazen z targow Wolynskich // Zycie Krzemienieckie. 1937. – S. 324-327.

Зубілевич М. І., Бігунова С. А.

ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті аналізується подолання психологічних бар'єрів при вивченні іноземної мови засобами культурологічно зорієнтованого навчання.

В этой статье анализируется преодоление психологических барьеров при изучении иностранного языка средством культурологически ориентированного обучения.

This article analyses getting over psychological difficulties while learning a foreign language by the means of culture-oriented education.

Зростаючі потреби в спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами і культурними традиціями, нова освітня система в Україні вимагають суттєвих змін у підході до викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Оскільки знання іноземних мов є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів, то метою нашої статті є аналіз подолання психологічних бар'єрів при вивченні іноземної мови засобами культурологічно зорієнтованого навчання, оскільки психологічні бар'єри заважають повноцінному спілкуванню в умовах сьогодення.

Зважаючи на сказане вище, завданнями нашої статті є аналіз самовизначення як процесу особистості студентів в умовах навчально-виховного процесу вищої школи, з'ясування впливу характеру самоставлення студента на процес його суб'єктного самовизначення та виявлення рівня тривожності студентів в процесі спілкування на заняттях з іноземної мови.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що культурологічно зорієнтоване навчання спрямоване, передусім, на досягнення самовизначення людини, що становить процес встановлення гармонійних мотиваційних відносин "зовнішнього" і "внутрішнього" Я людини, тобто досягнення особистісної сутності. Результатом здійсненого самовизначення є самоотождження і самосприйняття людини, пов'язані із зміною смислу "Я" [2; 5].

Слід зазначити, що ми трактуємо самовизначення як процес, який має два аспекта: когнітивний та емоційний. На це вказував, зокрема, Е.Фромм, відзначаючи величезний вплив несвідомого на зростання самоактуалізації особистості [10]. Про це писав також В.В.Столін, вказуючи, що "Я-смысл" оформлюється в значеннях і емоційних переживаннях [5]. Деякі автори акцентують на здійсненні вибору людиною як сутності процесу самовизначення: це – вибір професії, вибір "себе" (як такого, що займає певну поведінкову позицію); вибір референтної для себе групи тощо. "Початковою умовою самовизначення особистості виступає її здатність до свідомого самостійного вибору мети і засобів її досягнення" [4]. При цьому ми погоджуємося з думкою А.В.Мудрика, що вибір у процесі самовизначення не завжди здійснюється усвідомлено. "Чималу, а часом вирішальну роль відіграють ціннісні орієнтації та емоційні чинники, які іноді не усвідомлюються самою людиною" [4].

Ми вважаємо, що в умовах культурологічно зорієнтованого навчання актуальним та плідним є розгляд самовизначення у зв'язку з суб'єктивними якостями особистості, визнанням їх причиною самовизначення людини, тобто становленням суто психологічного підходу до розуміння розвитку особистості. Деякі вчені констатують залежність процесу і результату самовизначення від зрілості особистості, яка включає відповідальність, незалежність, адекватну самооцінку, вміння знаходити ефективні способи спілкування з оточуючими, цілісність особистості (злиття в психологічному просторі теперішнього, минулого і майбутнього) з розвиненим свідомим саморегулюванням, набуттям сенсу життя тощо [1; 3; 6].

Проаналізувавши теоретичну літературу, ми можемо стверджувати, що психологічні особливості суб'єктного са-

мовизначення особистості студентів в умовах навчально-виховного процесу вищої школи зумовлені: а) стилем самоставлення студента; б) рівнем психологічної готовності студента до самореалізації у реальному суспільному оточенні; в) типом батьківського ставлення до студента; г) рівнем міжособистісної взаємодії всередині референтного оточення студента; д) соціально-економічним, культурним та духовним рівнем середовища сучасної вищої школи.

Серед внутрішніх детермінант процесу суб'єктного самовизначення студентів виділено такі показники: рівень його емоційно-почуттєвого, інтелектуально-пізнавального, волевого та соціально-комунікативного компонентів (визначались методом експертної оцінки вчителів, психологів, одногрупників), рівень сформованості самооцінки (визначався за методом Дембо-Рубінштейн, адаптованим до розв'язуваних нами завдань) [7], рівень домагань (визначався шляхом фіксації вибору студентом завдань певного рівня складності за обмежений час і методом вільної бесіди з фіксацією висловлювань суб'єкта); характер самоставлення суб'єкта (вивчався за опитувальником самоставлення В.В.Століна [7], за опитувальником САМОАЛ Н.Ф.Каліної [7], за методикою “Незакінчених речень” [9].

Під час аналізу проблеми суб'єктного самовизначення особистості студента формування блоків методик для вивчення окремих аспектів вимагало комплексного підходу: поєднання найрізноманітніших методик для досягнення та підтвердження бажаного результату (вербальні і невербальні, консультативні та вільні бесіди, творчі роботи студентів). До етичних аспектів дослідження належить той факт, що проблема самовизначення має надзвичайно високу особистісну значущість, особливо в умовах групової взаємодії студентів. Принцип “анонімності” опитування та тестування, використання комп'ютерних варіантів методик з інструкцією, в якій вказувалось, що піддослідним буде пред'явлено опитувальник, який не припускає правильних або неправильних відповідей, тому що спрямований саме на аналіз думки того, хто відповідає. Крім цього зазначалося, що результати будуть закодовані у “пам'яті” комп'ютера. Таким чином, інструкція та безпосередня процедура опитування були спрямовані на зниження соціальної бажаності та страてгії самонастроювання на відповіді.

Розв'язання даного завдання вимагало добору валідних методик і методичного інструментарію, котрий забезпечував би максимальну достовірність отриманої інформації. У ході дослідження з'ясовувався вплив характеру самоствавлення студента на процес його суб'єктного самовизначення. З цією метою був використаний опитувальник самоствавлення В. В. Століна [7]. Даний опитувальник спрямований на дослідження комплексу чинників ставлення до себе. Для того, щоб реалізувати інформаційний потенціал категорії самоствавлення, потрібно в його структурі виокремити три домінуючі складові: 1) змістову, яка характеризує особистісні смисли людини та визначається величиною власної оцінки, її соціальною бажаністю; 2) рівневу, яка обґрунтовує образ "Я" з погляду його адекватності або точності ідеалу; 3) стильову, що є оцінкою образу "Я" через аналіз таких показників, як стабільність, варіативність, амбівалентність тощо.

Проаналізуємо ці складові більш детально. Змістовими компонентами самоствавлення є: глобальне самоствавлення, самоповага, аутосимпатія, очікування позитивного ставлення оточуючих, самоінтерес, самовпевненість, самоприйняття, самокерування, саморозуміння. Ці компоненти вивчалися за допомогою стандартизованого опитувальника самоствавлення (В.В.Столін). Рівневі особливості самоствавлення: ставлення до майбутнього, автономність як позитивна "свобода дії" (Е.Фромм), реалізація життєвих цілей, ціннісно-сміслові орієнтації, потреба в пізнанні, здоров'я. Стильові характеристики самоствавлення: погляд на природу людини, часова перспектива, життєва перспектива, креативність, спонтанність, контактність, пластичність у спілкуванні. Рівневі компоненти самоствавлення вивчалися за описаними вище діагностично-корекційними методиками "Стратегія життя", "Мій життєвий шлях", які відображають єдність образу Я, ступінь простоти-складності рефлексивної структури особистості, міру внутрішньої суперечливості складових образу Я тощо. Для вивчення означених компонентів використовувалася також методика М.Рокича [10], заснована на прямому рангуванні термінальних цінностей (цінності-цілі) та інструментальних цінностей (цінності-засоби). Піддослідному пред'являлися на картках два списки цінностей (по 18 у кожному), а він розкладав картки в

порядку значущості. Спочатку ми пропонували набір термінальних, потім – інструментальних цінностей. Для більшої надійності та вірогідності дослідження ми просили піддослідних рангувати картки, відповідаючи на такі запитання:

– В якому порядку вказані цінності реалізовані у Вашому житті та наскільки відсотків кожна з них?

– Як би Ви розмістили вказані цінності, якби стали досконалим у всіх відношеннях?

– Як би Ви розмістили вказані цінності 5 років назад?

– Як би прорангували ці картки Ваші батьки?

З метою виявлення рівня тривожності студентів у процесі спілкування на заняттях з іноземної мови ми застосували шкалу ситуативної тривожності Ч.Д.Спілбергера [7; 8].

Ч. Д. Спілбергер диференціював два параметри тривожності як стан і властивість, вимірювані двома самостійними шкалами по 20 питань-думок в кожній. Ми використовували шкалу, що вимірює ситуативну тривожність, яка характеризується емоціями напруги, занепокоєння, страху, заклопотаності, нервозності тощо.

Випробовуваному пропонується відповісти на питання “шкали самооцінки”, вказавши, як він себе відчуває в даний момент. На кожне питання можливі 4 відповіді за ступенем інтенсивності: “зовсім ні”, “мабуть, так”, “правильно”, “цілком правильно”.

З метою зниження вірогідності формування установки на позитивні і негативні питання в кожному з шкал було включене певне число думок, що характеризують високий і низький ступінь тривожності. Відповідь “1” на “високотривожні” питання означає або відсутність, або легкий ступінь тривожності, а відповідь “4” – високу тривожність. “Низькотривожні” питання формулювалися так, що відповідь “1” означає високий ступінь тривожності.

У процесі обробки результатів оцінки цих питань мали зворотну спрямованість. Відповідь на кожне питання могла бути оцінена від 1 до 4 балів. Найпростіший спосіб підрахунку підсумкового показника полягав в окремому підсумовуванні результатів з “прямих” і “зворотних” питань, відніманні з суми “прямих” питань суми “зворотних” і надбавці до одержаного результату постійного числа 35.

Процес підрахунку проводився за формулою:

$$PT = E1 - E2 + 35,$$

де $E1$ – сума закреслюваних цифр на бланку за пунктами шкал 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18.

$E2$ – сума решти закреслюваних цифр (пункти 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20).

До 30 балів – низька тривожність.

31-45 балів – помірна тривожність.

46 і більше балів – висока тривожність.

Як додатковий засіб дослідження психічного стану студентів нами застосовувався метод спостереження. Ми припустили, що емпіричними референтами наявності комунікативних бар'єрів у випробовуваних можуть слугувати такі показники: відсутність "свободи в спілкуванні", скутість, показники негативного стану, особливості мовлення і невербальні характеристики, тобто показники, доступні зовнішньому спостереженню. Крім того, фіксувалося не тільки підтвердження або заперечення робочої гіпотези про наявність комунікативних бар'єрів у випробовуваних, але і оцінка психічного стану студентів у різних ситуаціях спілкування.

Як спостерігачі виступали викладачі англійської мови. Спостереження проводилися в експериментальних та контрольних групах, і оцінки фіксувалися на спеціальному бланку, де було виокремлено чотири ситуації спілкування в різних контактних групах: "студент – викладач", "студент – студент", "студент – студенти", "студент – група". Завдання спостерігачів полягало в тому, щоб визначити психічний стан студентів у цих контактних ситуаціях спілкування при виконанні різних комунікативних задач за трибальною шкалою.

Як показало дослідження, більшість студентів відчуває невпевнений, навіть неврозний психічний стан різного ступеня інтенсивності в спілкуванні з однолітками та дорослими людьми. Найбільша психічна напруга (скутість, невпевненість у собі) студенти відчувають в контактах "студент – студенти" (дискусія) і "студент – група" (виступ перед аудиторією за темою повідомлення, відповіді на запитання).

Таким чином, проведене дослідження показало, що студенти гостро відчувають психологічні бар'єри в процесі навчання, що, в свою чергу, супроводжуються посиленням негативних переживань на заняттях – крайні прояви тривожності, скутість, емоційний дискомфорт тощо.

Неабияку психічну напругу викликає ситуація спілкування студентів з викладачем як експертом знань, вмінь та навичок студентів, а також ситуації спілкування з іншими учасниками спілкування в таких видах мовленнєвої діяльності, як виступ перед аудиторією, участь в дискусії, полілозі, евристичній бесіді.

У разі повторних невдач у процесі навчання психологічні бар'єри закріплюються, людина починає втрачати інтерес до навчання, звинувачувати себе в бездарності, нездатності, що часто призводить до прийняття студентом рішення відмовитися від подальшого навчання.

Наступний наш крок у дослідженні – встановлення причин незадовільного психічного стану студентів на заняттях.

З цією метою було проведено опитування студентів з проханням перерахувати труднощі, які, на їх погляд, є найбільш значними в процесі спілкування на заняттях англійської мови.

У результаті узагальнення отриманих даних був одержаний список труднощів у спілкуванні, що складається з 29 пунктів. Виключивши з цього списку труднощі, які траплялися лише один раз, ми склали список з 15 пунктів, запропонований потім студентам у вигляді анкети з проханням оцінити за п'ятибальною шкалою наявність цих причин у себе .

Методика суб'єктивної оцінки труднощів у спілкуванні в процесі вивчення англійської мови (авторська методика)

Інструкція. Якщо Ви відчуваєте скутість, невпевненість у собі в спілкуванні, то спробуйте, будь ласка, визначити причину цих станів. Нижче ми пропонуємо Вам низку відповідей на вибір. Висловіть свій ступінь згоди або незгоди з кожним із запропонованих варіантів.

- | | | | | |
|--------|-----------|------------|------------|--------|
| ні | швидше ні | важко | швидше так | так |
| | | відповісти | | |
| 1----- | 2----- | 3----- | 4----- | 5----- |
1. Не умію застосовувати свої знання в спілкуванні
1-----2-----3-----4-----5
 2. Я, ймовірно, не здібний до мов
1-----2-----3-----4-----5
 3. Важко працювати на очах у спостерігаючих за мною людей
1-----2-----3-----4-----5

4. Я нетовариський, спілкуватися для мене нелегко
1-----2-----3-----4-----5
5. Не вистачає елементарних мовних знань
1-----2-----3-----4-----5
6. Не можу розмовляти з людиною, яка погано мене розуміє
1-----2-----3-----4-----5
7. Важко працювати на очах у спостерігаючих за мною людей
1-----2-----3-----4-----5
8. Соромлюся говорити в парі з сильним (добре володіючим мовою) партнером
1-----2-----3-----4-----5
9. Відчуваю скутість перед викладачем
1-----2-----3-----4-----5
10. Складно спілкуватися з дуже самовпевненою людиною
1-----2-----3-----4-----5
11. Складно знаходитися в товаристві людей, підготовлених краще, ніж я
1-----2-----3-----4-----5
12. Немає бажання працювати, коли немає належної уваги з боку викладача
1-----2-----3-----4-----5
13. Мої знання не оцінюються об'єктивно
1-----2-----3-----4-----5
14. Соромлюся говорити з помилками перед групою, боюся викликати сміх або несхвалення
1-----2-----3-----4-----5
15. Не можу проявити ініціативу в будь-якому виді діяльності на занятті
1-----2-----3-----4-----5

У цій частині дослідження брали участь студенти, які за наслідками аналізу самозвітів і успішності були оцінені як проблемні. Результати порівняння усереднених оцінок вивчених у кожній ситуації спілкування на заняттях

англійської мови свідчать про те, що основними причинами, якими випробовувані пояснюють свою скутість, напруженість на заняттях, є невміння застосовувати свої знання в спілкуванні, а також незручність перед викладачем як головним експертом їх знань, умінь, навичок, здібностей, невпевненість у знаннях з іноземної мови, соромливість перед однолітками, які краще знають мову, невміння брати на себе ініціативу під час бесід, дискусій тощо.

Таким чином, первинне припущення про те, що в процесі вивчення іноземної мови студенти стикаються з комунікативними бар'єрами, було уточнене тим, що серед них превалюють бар'єри, обумовлені операціональними (недостатність засобів і навиків спілкування), соціально-психологічними (незадоволеність спілкуванням з викладачем, однолітками і побоювання аудиторії), а також мотиваційними чинниками (неадекватна самооцінка і рівень домагань).

Таким чином, можна зробити висновок, що посилення негативних переживань на заняттях іноземної мови в процесі навчання у вищій школі пов'язане з виникненням бар'єрів соціально-психологічного, мотиваційного і операціонального типу. При цьому ми маємо на увазі ту частину операціональних бар'єрів, обумовлених браком навиків спілкування.

У студентів виявлено позитивну кореляцію між самооцінкою і рівнем навчальної тривожності ($r=0,671, p<0,01$), рівнем тривожності та рівнем домагань ($r=0,785, p<0,01$), рівнем тривожності та низькою академічною успішністю ($r=0,814, p<0,01$). Це свідчить про недоліки навчально-виховного процесу, його невідповідність вимогам розвитку суб'єктної активності студентів, формуванню суб'єктного самоставлення тощо. Ми вважаємо, що такі результати є наслідком того, що сучасна система середньої освіти орієнтує студента на розвиток за "зразком", на наслідування готових способів розв'язання завдань, при цьому викладач виконує функцію лише транслятора соціокультурних норм. Ця ситуація формує жорсткі соціальні установки молодій людині, одновимірне уявлення про життя та про себе, ригідний підхід до власного майбутнього, що значною мірою ускладнює процес самовизначення студента, обмежує можливості вибору, активність суб'єкта життєдіяльності. Дані, отримані на констатуючому етапі дослідження, підтверджують не-

обхідність впровадження у навчально-виховний процес вищої школи якісно нової системи освіти, якою, на нашу думку, можна вважати культурологічно зорієнтоване навчання студентів.

Література

1. Балл Г. О., Волинець А. Г, Копилов С. О. Діалого-культурологічний підхід як напрями гуманізації освіти // Психологія в школі. – К., 1997. – С. 76-82.
2. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 176 с.
3. Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: Науково-методичний збірник / За ред. Г. О. Балла. – К.: Наукова думка, 1998. – 196 с.
4. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
5. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983, – 286 с.
6. Щербан Т. Д. Психологічні особливості розвитку мистецтва навчального спілкування // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка, АПН України. – Т. 7: Екологічна психологія / За ред. С. Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2004. – Вип. 3. – С. 277-287.
7. Энциклопедия психологических тестов. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 1999. – 400 с.
8. Янушек Я. Социально-психологические проблемы диалога в процессе сотрудничества между людьми // Психолінгвістика зарубіжжю. М.: Наука, 1972. – С. 88-102.
9. Martinelli S., Dussap A., Curran Ph. Methodology in Language Learning. T-kit. Strasbourg: Council of Europe and European Commission, 2000. - 77p.
10. Woolfolk A. Educational Psychology. – Boston: Allyn and Bacon, 2000. – 661 p.

Каламаж Р. В.

КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЯК ПРОЯВ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ

У статті виконується завдання з'ясування місця кар'єрних орієнтацій в загальній системі ціннісних орієнтацій студентів-юристів у контексті бачення ними образу майбутнього. Порівнюється структура кар'єрних орієнтацій у студентів-першокурсників та студентів-випускників. У контексті бачення кар'єрних орієнтацій як прояву професійної Я-концепції робиться висновок про необхідність проведення цілеспрямованої формувальної роботи щодо актуалізації психологічних механізмів самопізнання, самостійного планування та структурування майбутнього.

В статье исполняется задание выяснения места карьерных ориентаций в общей структуре ценностных ориентаций студентов-юристов в контексте видения ими образа будущего. Сравнивается структура карьерных ориентаций у студентов-первокурсников и студентов-выпускников. В контексте видения карьерных ориентаций как проявления профессиональной Я-концепции делается вывод о необходимости проведения целенаправленной формирующей работы по актуализации психологических механизмов самопознания, самостоятельного планирования и структурирования будущего.

The article is aimed at determination of the carrier orientation role in the general system of students' values in the context of their vision of the future. The structures of freshers' and graduates' carrier orientation are compared. Thus, regarding carrier orientation as professional self concept identification, the author makes a conclusion about the necessity of deliberate forming activity oriented on the development of psychological self –actualization, self planning, and future structuring mechanisms.

Минулий життєвий досвід, у тому числі і навчання за спеціальністю у вузі, формують певну систему ціннісних орієнтацій, соціальних установок, диспозицій, інтересів як щодо професії взагалі, так і щодо кар'єри. Причому в серії кар'єрних рішень ми можемо спостерігати втілення професійної Я-концепції особистості. Для будь-якої людини притаманні певна особистісна концепція, мотиви і цінності, якими вона не може поступитися, здійснюючи вибір кар'єри.

Основним завданням цієї статті є з'ясувати місце кар'єрних орієнтацій у загальній системі ціннісних орієнтацій студентів-юристів в контексті бачення ними образу майбутнього і здійснити порівняльний аналіз структури кар'єрних орієнтацій у студентів-першокурсників та студентів-випускників.

У літературі зазначається, що "кар'єрні орієнтації виникають в процесі соціалізації, на основі й у результаті навчання в початкові роки розвитку кар'єри, вони стійкі та можуть залишатися стабільними протягом довгого часу" [3]. Професійні преференції та тип кар'єри можна розглядати як намагання відповісти на питання "Хто я?".

Як зазначає С. Мінюрова, при вивченні людини в професії в зарубіжній психології акцентується на стратегіях побудови людиною кар'єри через виділення певних типів, стилів поведінки в професійній сфері, кар'єрних орієнтацій (Вебер М., Шейн Е.). Серед досліджень цієї сфери у вітчизняній психології автор виділяє роботи, в яких досліджуються стратегії конкурентоздатності, стратегії самоствердження людини в професії, стратегії кар'єри, стратегії професійного розвитку людини, стратегії опанування кризових ситуацій в ході професійної діяльності [2, с. 98]. Досить активно вивчаються проблеми особистісно-професійного саморозвитку. Наприклад, вищезгадана дослідниця розглядає особистісно-професійний саморозвиток як особливий вид внутрішньої діяльності, який спрямований на породження та здійснення ціннісно-осмисленого досвіду професіоналізації. При цьому цінність професійної самореалізації бачиться як своєрідний стержень, що організовує структуру ціннісних орієнтацій, мотивів, суб'єктних якостей, ключових кваліфікацій спеціаліста [2, с. 98-99].

Вивчення кар'єрних орієнтацій майбутніх юристів ми

здійснювали в загальному контексті ціннісних орієнтацій стосовно майбутнього.

О. О. Деркач вказує, що ціннісні орієнтації розглядаються як сукупність підстав для оцінок суб'єктом навколишньої дійсності та орієнтації в ній, а також як спосіб диференціації індивідів об'єктів за їх значимістю [1, с. 203]. Автор також робить висновок, що ціннісні орієнтації виступають як системоутворюючий та смислоутворюючий чинник будь-якої діяльності. Система ціннісних орієнтацій:

- є основою міжособистісних та внутрішньо особистісних відношень, що впливають як на зв'язок із соціумом, так і на характер самооцінок;
- залучає людину до системи норм і цінностей даного соціального середовища;
- сприяє самоствердженню особистості, реалізації її соціальних очікувань;
- забезпечує “гармонізацію” внутрішнього світу особистості, систематизацію її знань, норм, стереотипів.

Як зазначає згаданий автор, саме ціннісні орієнтації людина сприймає як власний внутрішній орієнтир, що спонукає її до саморозвитку, спрямовує її самовдосконалення та визначає її рішення при виборі подальшого напрямку існування [1, с. 204-205].

Для визначення найважливіших ціннісних орієнтацій студентів, пов'язаних із їх майбутнім, ми запропонували досліджуваним (вибірка по 24 студенти 1-х й 5-х курсів з рівномірною представленістю юнаків та дівчат) обрати із запропонованого переліку цінностей ті, реалізація яких для них найважливіша в майбутньому. З'ясувалося, що серед усіх домінуючих цінностей-цілей є саморозвиток, самовдосконалення, подолання різних недоліків, розвиток у собі особистісних якостей і властивостей, необхідних для успішної побудови життя; побудова стосунків із навколишніми; сім'я та сімейні відносини; навчання та побудова кар'єри.

Подальші бесіди зі студентами показали, що названі цілі представлені швидше як прагнення, як відкрита перспектива. Лише близько 25% п'ятикурсників та 17% першокурсників змогли послідовно вибудувати систему конкретних дій щодо їх досягнення.

Методика вивчення кар'єрних орієнтацій “Якоря кар'є-

ри" Е.Шейна (адаптація В.А.Чикер і В.Е.Винокурової) дозволяє вивчити вісім типів кар'єрних орієнтацій особистості, типологія яких розроблена Е.Шейном: професійна компетентність; менеджмент; автономія (незалежність); стабільність роботи та місця проживання; служіння; виклик; інтеграція стилів життя; підприємництво [4, с.316]. За допомогою даної методики визначається провідна кар'єрна орієнтація з перелічених вище. Якщо жодна з орієнтацій не досягає рівня провідної (не менше 5 балів з 10) – тоді можна зробити висновок, що кар'єра не займає провідного місця у житті людини.

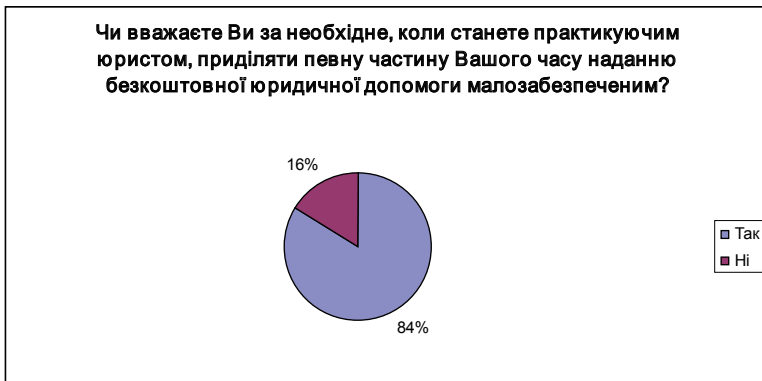
Середньогрупові результати опитування студентів-юристів за методикою "Якоря кар'єри" Е.Шейна зображено за допомогою таблиці:

Таблиця 1
Вираженість кар'єрних орієнтацій студентів-юристів

Кар'єрна орієнтація	Вираженість орієнтації в балах, (студенти 1 курсу)	Вираженість орієнтації в балах, (студенти 5 курсу)
Професійна компетентність	5,4	6,3
Менеджмент	6	7
Автономія (незалежність)	8,2	6,8
Стабільність роботи	7	8,1
Стабільність місця проживання	4,3	5,1
Служіння	6,3	7,9
Виклик	7,6	6,9
Інтеграція стилів життя	6,4	7,3
Підприємництво	5,5	6,2

Як бачимо, для студентів-випускників притаманні всі вісім кар'єрних орієнтацій, з яких найбільш вираженими є орієнтація на *стабільність роботи* (8,1 б.) та *служіння* (7,9 б.), найменш вираженою – *стабільність місця проживання* (5,1 б.). Кар'єрна орієнтація на стабільність роботи обумовлена потребою в безпеці та стабільності для того, щоб майбутні життєві події були передбачувані. Вона передбачає такі цінності, як "постійне місце роботи", "гарантований оклад", "со-

ціальна захищеність”, “стабільність протягом тривалого періоду”. Альтернатива служіння передбачає такі основні цінності, як “робота з людьми”, “служити важливій меті”, “приносити користь людям”, “допомагати людям”, “прагнення зробити світ кращим”. Вираженість орієнтації на служіння за вказаною методикою корелює із результатами опитування студентів стосовно готовності надавати безкоштовну юридичну допомогу малозабезпеченим верствам населення (Див. мал.1).



Мал.1

Вираженість кар’єрної орієнтації на служіння відображає прийняття студентами важливої суспільної місії юридичної професії. Бажання служити належить до пріоритетів випускників, актуалізується потреба у знаннях, зростає рівень внутрішньої мотивації до навчання і майбутньої професійної діяльності. Разом з тим досить значною є частка студентів, які, стикаючись із реаліями професії, схильні розчаруватися у названих цінностях. Навіть якщо людина здатна вийти за межі наявних умов життя та праці, це не означає, що ці умови будуть реально змінені. Подолання інерції наявних умов життєдіяльності можливе тільки із залученням внутрішніх ресурсів особистості, зокрема чітко сформованої професійної Я-концепції.

На третьому місці за вираженістю знаходиться кар’єрна орієнтація на *інтеграцію стилів життя*. Ця альтернатива

означає, що людина не хоче, щоб в її житті домінували тільки сім'я, чи тільки кар'єра, чи тільки саморозвиток. Вона прагне до того, щоб все це було збалансовано. Загалом з усіх названих в опитувальнику цінностей найважливішою для студентів виявилася *рівноваженість інтересів сім'ї та кар'єри* (9,3 б.).

Спостерігається баланс таких видів кар'єрних орієнтацій, як професійна компетентність, менеджмент, автономія, виклик, підприємництво. Найважливішими цінностями для студентів є "робота за спеціальністю", "можливість робити все по-своєму і не бути обмеженими правилами будь-якої організації", "робота, яка дає максимум свободи й автономності у виборі змісту занять, часу виконання", "змагатися з іншими і перемагати", "долати перешкоди, вирішувати складні завдання", "зробити щось повністю за своєю ідеєю". Разом з цим для студентів-випускників, на відміну від першокурсників, кар'єрна орієнтація "підприємництво" виявилася більш значимою, що може свідчити про бажання випробуваних зайнятися іншим видом діяльності, деяку невідповідність їх очікувань та реалій професії.

Які проблеми можна означити, виходячи з аналізованого середньогрупового профілю кар'єрних орієнтацій студентів-юристів?

Незважаючи на позитивну вираженість і баланс кар'єрних альтернатив у студентів, слід зазначити, що в реальній професійній практиці люди часто реалізують кар'єрні цінності неусвідомлено. Відсутність осмисленості, відрефлексованості своїх професійних диспозицій, установок, мотивації може призвести до двох крайніх поведінкових проявів під час входження до реальної професійної діяльності. З одного боку, може спостерігатися дезадаптованість молодого фахівця унаслідок розходження його кар'єрних орієнтацій з реальністю. Наприклад, людина орієнтована на *професійну компетентність*, для якої надто важливий успіх у професійній сфері, може швидко втратити зацікавленість до роботи, яка, на її думку, не дозволяє розвивати власні професійні здібності. Скажімо, може йтися про рутинну, паперову роботу, великий обсяг якої часто доводиться виконувати юристові. Або ж молодий фахівець очікує дуже швидкого визна-

ння своїх талантів, яке повинне відобразитися у відповідному статусі тощо.

З іншого боку, певні обмеження, невирішені проблеми на різних етапах професійного розвитку, якщо не стануть предметом рефлексії, можуть вирішуватися випадковим чином або ж нагромаджуватися. Із часом внаслідок адаптації молодий фахівець може сприймати їх уже просто як фон, й таким чином кількість обмежень, нагромаджених імпліцитно, можуть досягти критичного порогу.

Таким чином, кар'єрні орієнтації як важлива змістовна частина професійного самовизначення потребують комплексного осмислення поряд із загальними цілями своєї життєдіяльності як в контексті переваг, так і можливих проблем. Очевидно, що означена проблема повинна розглядатися в загальному контексті ціннісних орієнтацій особистості. Важливо проводити цілеспрямовану формувальну роботу щодо актуалізації психологічних механізмів самопізнання, самостійного планування та структурування майбутнього.

Література

1. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2006. – 493 с.
2. Минюрова С.А. Психологические основания стратегий личностно-профессионального саморазвития / Журнал практического психолога. – 2008. – № 2. – С. 97-107.
3. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента: Учеб. пособие, 2-е изд. / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб.: Изд-во С-П ун-та, 2001. – 240 с.
4. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2005. – 366 с.

Камінська О. В.

ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ФОРМУВАННЯ САМОСТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкривається проблема впливу гендерних стереотипів на особливості становлення і розвитку особистості, формування типу її гендерної ідентичності та специфіки поведінкових паттернів.

В статье раскрывается проблема влияния гендерных стереотипов на особенности становления и развития личности, формирования типа ее гендерной идентичности и специфики поведенческих паттернов.

The article reveals the problem of gender stereotypes influence on the peculiarities of personality and development, type forming of its gender identification and specifics of behavior patterns

Суспільні трансформації, що відбуваються в нашій країні, сприяють підвищенню уваги до проблеми гендерних особливостей особистості. Актуальність соціально-психологічних досліджень гендерних особливостей самоставлення зумовлена, з одного боку, недостатнім рівнем розробки даної проблеми, зокрема в Україні, де перші кроки в цьому напрямку були здійснені лише на початку 90-х років, з другого боку – високими запитами практики на розробку даної наукової тематики. Недостатньо дослідженою залишається проблема впливу гендерних стереотипів на формування особливостей самоставлення.

При опрацюванні даного питання були проаналізовані положення про активність особистості, яка розкривається в ініціативному, самостійному та перетворюючому ставленні суб'єкта до дійсності, інших людей та до самого себе (О. Г. Асмолов, А. Бандура, Л. І. Божович, В. Джемс, Б. Ф. Ло-

мов, С. Л. Рубінштейн); уявлення про закономірності й механізми формування ставлення до себе (К. О. Абульханова-Славська, Р. Бернс, Є. П. Ільїн, В. Н. Мясіщев); особливості трактування поняття гендеру (С. Бем, Ш. Берн, Д. Бест, А. В. Візгіна, Дж. Вільямс, В. Є. Каган, І. С. Клецина, Д. Мацумото, С. Р. Пантелеев).

Метою статті є аналіз особливостей впливу гендерних стереотипів на формування самоствавлення особистості.

Завданням є розкриття умов формування самоствавлення особистості та виявлення гендерних відмінностей у ставленні особистості до себе.

Гендерні стереотипи – це суспільні уявлення, що сформувались у культурі про те, як в дійсності поведуть себе чоловіки та жінки [10]. Значний внесок у з'ясування особливостей гендерних стереотипів здійснили Дж. Вільямс і Д. Бест. Вони провели низку ґрунтовних досліджень, спрямованих на виявлення соціокультурної специфіки гендерних стереотипів. Ці дослідники стверджують, що гендерні стереотипи виникають на основі гендерних ролей. Сталі стереотипи виступають як норми для жінок і чоловіків і є моделями для гендерно-рольової соціалізації. Існує панкультурна тенденція навчати і навчатися поведінки, що відповідає гендеру, хоча в залежності від культури є деякі відмінності в тому, чого саме вчать [11, с. 39].

Д. Мацумото [8], спираючись на праці Дж. Вільямса і Д. Бест, здійснив детальне дослідження гендерних ролей, типових для чоловіків та жінок, і стверджує, що вони відрізняються у всіх культурах.

Ряд подібних досліджень виконаний і вітчизняними вченими. І.С. Кон був одним із перших дослідників, які почали розглядати проблему гендерних стереотипів. Стереотипи маскуліності і фемініності, тобто ідеальні набори чоловічих і жіночих якостей, у світлі яких люди сприймають і оцінюють свою тілобудову, поведінку і характер, є дуже стійкими і тісно пов'язані з нормами відповідної культури чи субкультури [6].

С.М. Оксамитна розглядає гендерні стереотипи як узагальнені уявлення про чоловіків і жінок, які виявляються, насамперед, як гендерно-рольові стереотипи, що стосуються прийнятності різноманітних ролей і видів діяльності для

чоловіків і жінок, а також як стереотипи гендерних рис, тобто психологічних та поведінкових характеристик, притаманних чоловікам і жінкам. Вона стверджує, що уявлення про психологічні та поведінкові відмінності статей є основою формування й відтворення гендерно-рольових стереотипів [9, с. 159].

Існує думка, що гендерні стереотипи впливають на вираження фемінінних чи маскулінних рис. Так А.В. Алексеева здійснила дослідження маскулінності та фемінінності та виявила, що більш високий рівень особистісної автономії, характерний для осіб із вираженою маскулінною домінантою, у порівнянні з психологічно андрогінними випробуваними, пов'язаний із труднощами і суперечностями прийняття юнаком своїх фемінінних якостей [1].

Значущість маскулінності для жінок пов'язана з розповсюдженням у сучасному суспільстві стереотипом маскуліної жінки, тоді як зв'язок фемінінності – із закономірностями формування особистісної ідентичності в чоловіків, а саме її неоднозначність і суперечливість є відображенням особливостей прийняття юнаком своєї фемінінності [7].

За допомогою досліджень Ш. Берна було виявлено, що в наш час традиційна чоловіча роль приймається відносно слабко. Однак рання соціалізація, той факт, що ми вважаємо, що навколишні схвалюють традиційну роль, і відсутність підтримки нових способів поведінки з боку соціальних установ – все це гальмує фундаментальні зміни в чоловічій ролі [3, с. 28].

Сучасна дослідниця Т.В. Бендас стверджує, що сьогодні гендерні стереотипи змінюються. Так стереотип жіночності, що склався в ХІХ ст., але залишається популярним до сьогодні (особливо в чоловіків) полягає в тому, що жінка повинна бути ніжною, гарною, м'якою, лагідною і при цьому пасивною, залежною. Але самі жінки вважають, що їм треба бути розумними, енергійними, підприємливими – тобто мати чоловічі якості. Стереотип маскулінності також змінився – традиційно в нього входили фізична сила, пригнічення ніжності, функціональне ставлення до жінки і одночасно нестриманість у проявах гніву і пристрасті. Сучасний портрет інший: інтелект ціниться вище від фізичної сили, допускається прояв ніжності, пригнічення „грубих” почут-

тів, хоча в менш освічених людей стереотип маскулітності залишається більш традиційним [2, с. 204]. Тобто, автор пов'язує яскравість прояву стереотипів із рівнем розвитку інтелекту особистості та зі сформованістю в неї культурних цінностей. Опорним для такого твердження автора є доведена думка про тісний взаємозв'язок уяви та інтелекту, причому саме уява є умовою розвитку інтелектуальної сфери особистості. [4, с. 452-453]. Вважається, що чим нижчий рівень освіченості, притаманний особистості, тим вираженішим буде вплив стереотипів на її поведінку, оскільки іншої форми поведінки особа уявити собі не може.

На думку О. А. Здравомислової, в останні роки уявлення про чоловічі і жіночі статеві ролі зазнають критики з боку ряду авторів. Представники нової точки зору вважають, що традиційні статеві ролі обмежують і стримують розвиток не тільки жінок, але й чоловіків. Вони служать джерелом психічної напруженості чоловіків і непридатні для виховання хлопчиків. Вказується, що ці стереотипи не підходять більшості чоловіків. Більш того, вони шкідливі, тому що чоловіки, що не приймають їх, зазнають суспільного осуду; ті ж, хто намагаються їм відповідати, чинять над собою насильство [5].

С. М. Оксамитна підкреслює негативну роль гендерних стереотипів на формування та розвиток особистості. Вона вважає, що на індивідуальному рівні традиційні гендерно-рольові стереотипи обмежують розвиток особистості, можливості самореалізації, вибору моделей та манер поведінки, видів професійної діяльності. У крайніх випадках невідповідність людини очікуванням щодо неї як представника конкретної статі може позначитися на її психічному та фізичному станах, суттєво вплинути на самопочуття, спричинити розгубленість, пригніченість, навіть призвести до самогубства. Стрес, дискомфорт, депресія, занижена самооцінка, відчуття провини, рольовий конфлікт можуть супроводжувати людину, що, через певні причини, не відповідає стереотипним гендерно-рольовим очікуванням [9, с. 171].

О. А. Здравомислова відзначає, що наявні в суспільстві гендерні стереотипи справді можуть відігравати негативну роль. Перший негативний ефект полягає в тому, що існуючі стереотипи образів чоловіків і жінок діють, як збільшу-

вальне скло, і відмінності між чоловіками і жінками підкреслюються набагато більше, ніж є насправді. Другий негативний ефект гендерних стереотипів – це різна інтерпретація й оцінка тієї самої події залежно від того, до якої статі належить учасник цієї події [5].

Слід зауважити, що С. М. Оксамитна є однією з небагатьох вчених, що пропонують шляхи руйнування гендерних стереотипів. Так, вона вважає, що є два основних способи руйнування традиційних уявлень про фемінінне та маскулінне в суспільстві. Перший – це просвітництво, поширення науково обґрунтованих знань, щоб привернути увагу людей до неусвідомлюваних ними, нерідко упереджених та хибних стереотипних уявлень та їхнього впливу на ставлення до себе та інших. Інший, значно ефективніший спосіб руйнування традиційних уявлень полягає в захоочуванні в громадській сфері суспільства багатьох прикладів успішного виконання гендерно нетрадиційних ролей [9, с. 170-171].

Для того, щоб експериментально виявити особливості гендерних стереотипів, які притаманні сучасній молоді, ми провели дослідження серед студентів Рівненського ВНЗ "Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна". Було обстежено 130 осіб, серед яких 50% хлопців і 50% дівчат. Дослідження проводилось зі студентами першого курсу, оскільки саме в юнацькому віці відбувається остаточне становлення гендерної ідентичності. Нами була використана анкета дослідження гендерних стереотипів Г. Гейманса.

Ми виявили, що у юнаків склались такі стереотипи стосовно чоловіків: рухливий і діяльний, активний, завжди зайнятий якоюсь діяльністю, активно виконує певну роботу і швидко її закінчує, наполегливий у здійсненні своїх намірів, впертий, принциповий, рішучий, неемоційний, дратівливий.

Юнаки вважають, що чоловіки не повинні бути малоактивними і спокійними, незавзятими, схильними займатись необов'язковою діяльністю на шкоду іншій, схильними відкладати свої справи, не мають при невдачах швидко впадати у відчай, бути нерішучими, спокійними, схильними до ідеалізації, стриманими, довірливими, сумними й похмурими, боязливими і тривожними.

Отже, хлопці юнацького віку вважають, що чоловік по-

винен бути активним, рішучим, впевненим у собі, успішним та неемоційним. Ці стереотипи впливають на формування у хлопця власної самооцінки й самоствавлення. У хлопця-юнака виникає бажання відповідати наявним у суспільстві гендерним стереотипам, навіть якщо насправді йому не притаманні відповідні риси. Часто це призводить до неадекватної оцінки себе. Хлопці вважають себе впевненими, хоча часто насправді не є такими. Таким чином, хлопці юнацького віку намагаються компенсувати свою низьку самооцінку уявленням про себе, як про впевнену людину.

Вплив гендерних стереотипів виявляється також у тому, що суспільство спонукає хлопців і чоловіків проявляти впевненість, активність і силу. Це діє, як постійне підкріплення: якщо індивід відповідає стереотипу, він отримує позитивне підкріплення, якщо ж ні – особистість оцінюється негативно. Відповідно змінюється самооцінка та самоствавлення.

У дослідженні ми також виявили стереотипи, що склались у хлопців-юнаків стосовно жінок. На думку хлопців, жінки повинні бути малоактивними й спокійними, обережними, нерішучими, емоційними, добродушними, схильними до ідеалізації, врівноваженими, боязливими та тривожними, легковажними, при невдачах швидко впадають у відчай.

У жінок не повинні проявлятися такі риси, як неемоційність, впертість та похмурість.

Ми також дослідили стереотипи, що склались у дівчат стосовно хлопців та чоловіків. Дівчата вважають, що чоловікам мають бути притаманні такі якості: вперті, принципові, рішучі, не люблять напружуватись, активно виконують певну діяльність і швидко її закінчують, наполегливі у здійсненні своїх намірів, неемоційні, дратівливі. Їм не притаманні такі риси, як схильність займатись необов'язковою діяльністю на шкоду іншій, відкладати свої справи, нерішучість, врівноваженість, тяжіння до ідеалізації, довірливість, похмурість, боязливість і тривожність.

Порівнюючи стереотипні уявлення хлопців та дівчат стосовно того, яким повинен бути чоловік, ми бачимо, що як дівчата, так і хлопці юнацького віку вважають, що чоловікам повинні бути притаманні такі риси, як активність, наполегливість, впертість, принциповість, рішучість, неемоційність, дратівливість.

Стосовно жінок у дівчат склались такі стереотипи: обережність, нерішучість, емоційність, врівноваженість, схильність до ідеалізації, довірливість, толерантність, боязливість і тривожність. Дівчата вважають, що в жінок не повинні проявлятися такі риси, як лінь, неемоційність, нетолерантність, похмурість.

Як хлопці, так і дівчата вважають, що жінкам повинні бути притаманні такі риси, як обережність, нерішучість, емоційність, схильність до ідеалізації, врівноваженість, боязливість і тривожність. Разом із тим дівчата, порівняно з юнаками, вище оцінюють свою активність, працездатність, емоційну стабільність, імпульсивність та принциповість. Відбувається певна зміна гендерних стереотипів: жінки прагнуть бути активними, енергійними, підприємливими – тобто мати якості, які традиційно відносять до маскулінних.

Отже, відповідно до типового образу, чоловіки сприймаються як активні, сильні, самостійні і критично налаштовані, їм властива потреба в домінуванні, незалежності і досягненнях, вони володіють такими психологічними рисами, як агресивність, демонстративність і наполегливість. Образ чоловіка асоціюється з такими рисами особистості, як домінантність, самостійність, рішучість. Жінки сприймаються, як більш пасивні, слабкі, турботливі й адаптивні, характеризуються потребою в підпорядкуванні, підкоренні авторитетам та опіці. Відповідно до традиційних гендерних ролей, що склались у суспільстві, чоловікам приписуються такі риси, як неемоційність, стриманість, агресивність. Жінки ж розглядаються як емоційні, залежні та схильні до підпорядкування. При цьому не враховуються індивідуальні особливості людини, і якщо вона проявляє типові риси, які характеризують представника протилежної психологічної статі, то зазнає осуду.

Аналізуючи природу виникнення одного з найбільш розповсюджених гендерно-рольових стереотипів, у відповідності з яким жінки більш конформні, ніж чоловіки, і схильні до підпорядкування, можна припустити, що його основою є традиційні уявлення про ролі чоловіка й жінки, коли чоловік розглядається, як „голова родини”, який одноосібно приймає усі найважливіші рішення. Жінка ж підкорюється і приймає його думку, що не загрожує його домінантності.

Якості, які є характеристиками маскулінності, здаються більш соціально привабливими на когнітивному рівні. Тобто, такі риси, як рішучість, незалежність та сміливість в основному оцінюються суспільством позитивно. В цей час якості, які визначають фемінінність, є соціально схвалюваними на емоційному рівні. Так, здатність до співпереживання та співчуття, розуміння та підтримка інших розцінюються позитивно.

При характеристиці сфери соціальної взаємодії від жінок та дівчат юнацького віку очікується спрямованість на побудову близьких, емоційних контактів. При оцінці чоловіків враховується їх спрямованість на групове спілкування та інструментальну орієнтацію. Крім того, чоловічий образ більшою мірою характеризує пошук гострих відчуттів та домінантність, а від жінок очікують прояву емпатійності та дружелюбності.

Одним із гендерних стереотипів є очікування від чоловіка та від хлопця-юнака фізичної сили й мужності. Відповідно до цих очікувань, хлопець повинен мати фізичну силу й високу біологічну активність. Це пояснює прояви агресії та насильства у чоловіків, оскільки вони відчують, що невідповідність їх поведінки даному стереотипу ставить під загрозу їх мужність та маскулінність у цілому.

Ще однією вимогою, що висувається до хлопців та чоловіків, є прояв компетентності та спроможності вирішувати проблеми, що виникають. Часто це перешкоджає процесу збору необхідної інформації, оскільки чоловік не визнає свою неінформованість та некомпетентність. Одним зі стереотипів щодо поведінки чоловіків є те, що він повинен бути неемоційним, стриманим та несхильним ділитись своїми проблемами з оточуючими, оскільки зворотна поведінка буде свідченням його неспроможності боротися з труднощами самостійно, що поставить під сумнів його маскулінність. Під впливом діючих у суспільстві стереотипів чоловік змушений уникати тих форм праці, які вважаються жіночими, навіть якщо має до цього хист.

Слід зазначити, що вимоги, які висуваються до хлопців, часто є неприйнятними, вони не можуть відповідати гендерним очікуванням, у них виникає з приводу цього емоційний дискомфорт, зниження здатності об'єктивно оцінити свої

позитивні риси, які не вкладаються в поняття маскулінності, що викликає зниження рівня самоповаги та самоприйняття. Так само, очікування від дівчат підпорядкованої поведінки, прояву залежності та несамостійності часто не узгоджується з рисами, які характеризують особистість дівчини насправді, що також викликає внутрішній дискомфорт та, іноді, зниження адаптаційного потенціалу.

Отже, особистість усвідомлює свою індивідуальність і неповторність саме на основі аналізу гендерних характеристик. На специфіку гендерної ідентичності суттєво впливає процес гендерно-рольової соціалізації, в основі якого лежать гендерні стереотипи, що панують у конкретному суспільстві, тобто, уявлення про набір фемінінних та маскулінних рис, які повинні бути притаманні особистості певної статі. Під впливом гендерної соціалізації в особистості формуються уявлення про гендерні ролі, які вона повинна виконувати, щоб відповідати взірцям маскулінності, фемінінності й очікуванням навколишніх. Гендерна роль формується в процесі нерозривної взаємодії біологічного та соціально-культурного чинників і зумовлює специфіку поведінки особистості, її сприйняття себе та навколишніх. Гендерні стереотипи, що формувались у свідомості людей протягом століть значною мірою впливають на сприйняття особи тієї чи іншої статі. При цьому від жінок та чоловіків, а також від хлопців та дівчат, очікується відповідність певним уявленням щодо їх поведінки, особистісних проявів, переважаних рис характеру.

Література

1. Алексеева А. В. Психологический пол, как фактор формирования идентичности в юношеском возрасте / А. В. Алексеева. // Журнал практикующего психолога. – 2003. – № 3. – С. 167-171.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология / Т. В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 467 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: <http://www.bookap.by.ru/popular/burn/gl39.shtm>. – Вільний. – 17.01.07.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 542 с.

5. Здравомыслова Е. А. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. А. Здравомыслова [Электронный ресурс] – Режим доступа до джерела : <http://www.psychologia.net/stzdravom.html>. – Вільний. – 23.12.06.

6. Кон И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей / И. С. Кон. // Соотношение биологического и социального в человеке. Сб. материалов / Отв. ред. В. М. Баншиков, Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1995. – С. 763-775.

7. Курбиченко Т. В. Розвиток гендерної ідентичності дівчат в ранній юності / Т. В. Курбиченко // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2005. – Т. 8. – Вип. 4. – С. 159-168.

8. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото [Электронный ресурс] – Режим доступа до джерела : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Matsl08.php. – Вільний. – 16.09.06.

9. Оксамитна С. М. Гендерні ролі та стереотипи // Основи теорії гендеру: Навч. посібник / В. П. Агєєва, В. В. Близнюк, І. О. Головашенко та ін. – К.: К.І.С., 2004. – С. 157-181.

10. Словарь гендерных терминов [под ред. А. А. Денисовой] ; [Электронный ресурс] – Режим доступа до джерела : <http://www.owl.ru/gender/alphabet.thm>. – Вільний. – 15.05.07.

11. Williams J., Best D. Measuring Sex Stereotypes. A Multinational Study. – Nebury Park: Sage Publications, 1990.

Карчевський І. Р.

РОЛЬ ШТУЧНО-УСКЛАДНЕНИХ УМОВ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ НОВИХ МОТОРНИХ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ

У статті розглянуто, як формується вплив на утворення навичок шляхом створення штучних умов ("кодів") в оптимізації пошукових спроб та відбору, адекватних моторному завданню складових дій, які реалізуються на різних рівнях регуляції людських рухів.

В данной статье рассмотрено процесс формирования влияния наработку навыков на основе построения искусственных условий ("кодов") в оптимизации поисковых проб и отбора, адекватных двигательному заданию составных частей действий, которые реализуются на разных уровнях регуляции человеческих движений.

It is considered in the given article, as influence on formation of skills by creation of artificial terms (dressed) in optimization of searching attempts and selection of adequate to the agile remark component actions which will be realized at a different level of adjusting of still human motions is formed.

Науково обґрунтована характеристика діяльності спеціалістів безпосередньо пов'язана з розумінням деяких категорій: праця, діяльність, професія, спеціальність як у загальному плані, так і стосовно специфіки.

Відомо, що праця (труд) являє собою характерний тільки людині універсальний засіб задоволення життєвих потреб, форму відношення до зовнішнього світу через застосування засобів праці. Сучасна праця конкретна, носить, як правило, професійний характер і потребує від людини як загальних якостей (готовність, потреба в ній, працьовитість, відповідальність тощо), так і наявність спеціальних здібностей,

добре розвинутих фізичних якостей та навичок й, головне, психічних позитивних установок.

О. М. Леонтьєв визначив провідну роль психічних установок у визначенні рівня предметності діяльності, яка є її конституціональною характеристикою, тобто, спочатку діяльність визначається предметом, а потім вона опосередковується та регулюється його образом як власним суб'єктивним продуктом [5, 8-9].

Процес вузької професіоналізації спеціалістів в останній час охоплює і керівну, і виконавчу ланки, що, в свою чергу, потребує професійного ставлення та високого рівня підготовленості. Виникає новий підхід до професійної орієнтації та профвідбору кандидатів на посади спеціалістів, які втілюються в тих вимогах, що ставляться: до їх професійних знань, навичок, умінь та їх відповідності індивідуально-психологічним якостям.

Загальну тенденцію зростання кількості професій та спеціальностей сповна проілюстрував П. М. Шихирев на прикладі збройних формувань. “Так, якщо в період Першої світової війни у військових силах нараховувалось близько 200 різних спеціальностей (серед строкової служби – 15-20), в період Другої світової війни – близько 600 (серед строкової служби – 160), то на сучасному етапі їх декілька тисяч. Причому, за останні 15-20 років нових видів військової праці з'явилося значно більше, ніж за всі попередні століття, і темпи їх виникнення зростають. За даними французького журналу “Ларме”, тільки рядовий склад армії Франції складається із 800 спеціальностей. Ще більш значна цифра у військах ФРН та США.

Серйозну увагу слід звернути на те, що в останні роки різко підвищується питома вага керівного складу щодо рядового складу. Так, у Першу світову війну в Німеччині та Франції на одного керівника припадало 37-40 рядових, у Другу світову війну – до 20 рядових. У 1975 р. в ЗС США на одного керівника припадало від 7,4 до 5,4 солдата, в залежності від виду озброєння та техніки, яку необхідно засвоїти” [8, 74].

Актуальність розгляду даної проблеми полягає в тому, що керівникові низової ланки, організаторові виконання завдань на місцях необхідно чітко уявляти своє головне завдання – “підібрати систему варіативних “кодів – устано-

вок” із урахуванням реальних можливостей спеціаліста, з урахуванням етапу вирішення завдання, на якому він знаходиться, та у відповідності з рівнями побудови рухів, що стимулюються.

Крім того, слід зазначити, що сучасні умови розвитку української державності з психологічного погляду характеризуються тим що зовнішній, предметний світ став змінюватися з більшою швидкістю, ніж внутрішній, і в основному не так, як на це сподівалися у суспільстві. Нові політичні, економічні, соціальні відносини у суспільстві породжують ситуації, коли найчастіше не нові закони, не державні інститути, не десятиліттями налагоджена державна система, а особистість керівника стає епіцентром практичного вирішення морально-ціннісних і соціально-економічних проблем організації (структурного підрозділу, підприємства).

М.О. Бернштейн, досліджуючи кінематичні та динамічні характеристики рухів, дійшов висновку, що “...абсолютно точно повторити дію неможливо, цьому заважає низка факторів, серед яких такі, які не підвладні людині – гравітаційні, інерційні, реактивні та інші сили, а також значна складність будови опорно-рухового апарату і, насамперед, понад 100 ступенів свободи рухів у суглобах людини. Більш того, для виконання біомеханічної, раціональної дії необхідні постійні корекції на основі зворотної інформації про відповідність рухів образу” [1, 118].

Проблема варіативності психомоторних дій людини ставить низку теоретичних і практичних завдань перед загальною психологією, психологією праці та управління, інженерною психологією, психологією діяльності в екстремальних ситуаціях.

Вище наведене дозволяє розглянути формування моторних навичок як процес вирішення професійних завдань спеціалістом з постійним пошуком шляхів удосконалення їх варіантів й вважати виконання трудових, специфічних і побутових дій може розглядатися як система “кодів-установок”, що допомагають віднайти необхідні шляхи їх покращення. У ролі “коду – установки” керівником – інструктором можуть застосовуватися будь-які варіанти ускладнення діяльності спеціаліста, наприклад, для екіпажів літаків, підводних човнів, водіїв рухомого складу залізниці та

автотранспорту на відповідних тренажерах модулюють критичні ситуації, перевантаження, аварії. Для операторів електростанцій, авіадиспетчерів, лоцманів практикують введення позаштатних ситуацій. Для спортсменів, наприклад, ролі таких координаційних “кодів” використовують обтяжуючі манжети та спеціальні зорові орієнтири на збільшених відстанях, які необхідно досягти.

Застосування координаційних “кодів” являє собою шлях цілеспрямованого психічного діяльності спеціаліста керівником. Так, його ознайомлюють із новими оптимальними орієнтирами відбору ознак і операцій моторних, сенсорних та центральних компонентів дій з метою організації його діяльності в інтересах ефективного вирішення психомоторного завдання.

“Важливо підкреслити, – визначав А.І.Шинкарук, що в рівнях побудови рухів включена вся система взаємовідносин між усіма сенсорними синтезами, що беруть участь в координації конкретного руху, в здійсненні необхідних корекцій та ефекторних відповідей. Побудова рухів реалізується декількома рівнями, участь яких визначається смисловою структурою дії. Саме смисл моторного завдання визначає, який рівень буде провідним, а вже провідний рівень, який завжди тільки один, підпорядковує собі всі інші рівні, які є фонові” [7, 386-387].

“У процесі вправ, на основі попереднього образу руху і актуалізованих ресурсів внутрішньої моторики встановлюється:

- провідний рівень координаційної структури;
- визначається й уточнюється моторний склад дії”;
- виявляються адекватні корекції для всіх деталей і компонентів руху, для чого до реалізації підключаються відповідні фонові рівні” [4,82].

У процесі регулярного багаторазового повторення моторного завдання з обтяжуючими обставинами (“кодами – установками”) засвоюється до автоматизму моторна звичка. Таке уміння має багаторівневу координаційну структуру, яка відповідно сформувалась під час навчання та багаторазового повторення.

Під впливом реалізації дії з “кодами” вихідний образ рухів видозмінюється, нагромаджуючи в собі елементи до-

свіду можливої кращої взаємодії спеціаліста з оточенням. Коли дія “коду” реально припиняється, вона все ж таки функціонально діє і тримає спеціаліста у стані готовності до наступної діє. Під час післядії “коду – установки” актуалізуються відповідні ресурси внутрішньої моторики, відбувається попереднє налаштування систем сприймання, що підвищує їх чутливість до елементів оточення та професійної діяльності.

Зауважимо, що інструктору-керівнику необхідно контролювати емоційні стани підпорядкованих спеціалістів. Досить часто виникають ситуації, коли, відчуваючи необхідність психічних новоутворень, деякі спеціалісти не в змозі відшукати, пережити новоутворення потрібної модальності й інтенсивності. Оптимальним буде такий стан готовності, який поєднує в собі і готовність до новоутворень, і потенціал переживань.

Т. С. Кириленко такий стан назвала станом емоційної готовності особистості до змін. “Емоційна готовність спеціаліста до професійної діяльності як психічний стан має творчу спрямованість, пов’язану з переживанням особистістю своїх душевних витрат на виконання того чи іншого завдання. Така готовність до професійної діяльності передбачає переживання найрізноманітніших емоцій як за знаком (позитивні чи негативні), так і за модальністю (радість, гнів) і, – на думку Т. С. Кириленко, – являє собою інтеграцію певних станів для розв’язання суперечності між потребою у професійній діяльності й мотивом її задоволення в певний проміжок часу і за певних умов” [2, 213].

Безпосередньому керівнику-спеціалісту³ необхідно вживати зусилля щодо формування у нього емоційної готовності до професійної діяльності, особливо, якщо вона пов’язана з підвищеним ризиком і високим напруженням, яка, відповідно, втілюється в бажанні отримати ним майбутній позитивний результат. Результатом емоційної готовності у спеціаліста є натхнення як психічний стан зосередженості на предметі професійної діяльності.

Емоційна готовність до професійної діяльності – це стан особистості спеціаліста, який формується під впливом керівника – інструктора, і що забезпечує її ефективне включення у діяльність, становить основу творчого пошуку опти-

мізації цієї діяльності, створення новоутворень, розкриває через особистісно-змістовну сутність діяльності людську індивідуальність, шляхи розвитку й самовдосконалення особистості спеціаліста.

Другим важливим позитивом застосування обтяжуючих “кодів” є те, що вплив штучних умов оптимізує пошукові спроби полегшити виконання завдання. І це відбувається, як правило, на рівні підсвідомості. О. А. Коноплин зазначив, що “...у результаті дії штучних умов на особистість окремі рухи поєднуються, зменшується загальна напруженість м’язів, звільняються загальмовані ступені свободи рухів тулуба та суглобів, відбувається перебудова взаємодії аналізаторів, виробляються сенсорні синтези. Спеціально створені керівником – інструктором штучні умови збагачують образи психіки, що, в свою чергу, забезпечує реалізацію психомоторних дій: образ-мету, перцептивний образ, концептуальну модель, оперативний образ” [3, 71].

“Психіка, – як підкреслював О. О. Ухтомський, – має прояв у функціональних органах, під якими розуміють тимчасове поєднання сил, що спроможне здійснювати певне досягнення. Головною складовою їх є психічні процеси, що забезпечують смислову структуру дій та їх пізнавальне, мотиваційне і регуляторне обслуговування” [6, 245].

У функціональних органах, у психомоториці внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) сторони поведінки об’єднуються цілісною активністю. Механізми переходів від нижчих рівнів психомоторики до вищих будуть являти собою механізми утворення нових, якісно вищих функціональних органів, й необхідно зауважити, що для появи останніх важливою умовою залишається наявність внутрішньої та зовнішньої свободи. Саме “коди” стимулюють генерацію надлишкових, пізнавальних і регуляторних гіпотез у керуванні діями, збільшують активність та свободу спеціаліста щодо її психомоторних проявів. Свобідний вибір доцільності цих проявів і є своєрідною рушійною силою активності та високої працездатності спеціаліста.

Література

1. Бернштейн М. О. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.

2. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.
3. Коноплин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
4. Куликова Л. В. Психологический словарь. – М.: Педагогика – Пресс, 1988. – 440 с.
5. Леонтьев А. Н. Автоматизация и человек. Сборник "Психологические исследования" – М.: Наука, 1970, выпуск 2. – 532 с.
6. Ухтомський О. О. Избранные труды – Л.: Наука, 1978. – 358 с.
7. Шинкарьук А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта – Кам.-Под.: Оріон, 2005 – 448 с.
8. Шихирев П. Н. Социальная установка как предмет социально- психологического исследования // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976 – С. 295.

Касаткіна О. В.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена проблемам розвитку соціокультурної комунікативної компетентності студентів на заняттях іноземної мови. Автор розглядає алгоритм її становлення і зазначає, що використання інтерактивних прийомів на заняттях іноземної мови сприяє становленню комунікативно компетентної особистості.

Статья посвящена проблемам развития социокультурной коммуникативной компетентности студентов на занятиях иностранного языка. Автор рассматривает алгоритм ее становления и указывает, что использование интерактивных приемов способствует становлению коммуникативно компетентной личности.

The article deals with the problems of development of students' sociocultural communication competence while studying English. The author investigates the algorithm of its formation and denotes that the usage of interactive methods promotes further development of communicative competent personality.

На сучасному етапі розвитку суспільства навчання іноземних мов розглядається як створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантності до представників різних культур, запобігання виникнення етноцентризму, формування готовності до діалогу культур, розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Значення англійської мови в галузі освіти не вичерпується лише тим фактом, що вона є однією з пріоритетних на сьогоднішній день дисциплін. Іноземна мова – цінність загальносус-

пільного значення, адже вона сприяє розширенню не лише філологічного, а й загального світогляду студентів. Вивчаючи іноземну мову, студент отримує можливість ознайомитись із культурною спадщиною країни, мова якої вивчається: її історією, географією, наукою, літературою, мистецтвом тощо. Вивчаючи іноземні мови, особистість студента зазнає аккультурації – засвоєння людиною, яка виросла в одній національній культурі, суттєвих факторів, норм, цінностей іншої національної культури. Провідною метою вивчення іноземної мови студентами вищих закладів освіти різних напрямів підготовки стає іншомовна та соціолінгвістична компетентність особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування.

Психологічні основи оволодіння іноземними мовами досліджували О. О. Леонт'єв, Г. В. Єлізарова, Н. І. Жинкін, І. О. Зимня, Г. С. Костюк, М. В. Ляховицький; сучасні аспекти навчання іноземних мов висвітлені у роботах П. О. Беха, В. М. Плахотника, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. П. Федоренко. Дослідженням тенденцій у освітній галузі займались М. Бірам, Ф. Каррен, М. Тейлор, Р. Ріба, Д. Каллен. Сучасні тенденції розвитку зарубіжної педагогіки і школи розглядали вітчизняні вчені Б. Ф. Мельниченко, О. В. Овчарук, І. Г. Тараненко. Значний внесок у дослідження інтеграції компонентів культури у процес навчання іноземних мов зробили М. Байрам, Н. Брукс, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахін, А. Холідей та інші; проблемами навчання іноземних мов та лінгвокраїнознавства займались Є. М. Верещагін, Є. С. Кубрякова, В. А. Маслова та інші. Проблеми іншомовної компетентності присвячена значна кількість праць як зарубіжних, так і вітчизняних вчених: Є. М. Верещагіна, І. А. Зимньої, В. Г. Костомарова, Є. І. Пассова, С. Г. Тер-Мінасової, Л. В. Щерби. Проте на сьогодні проблема розвитку соціолінгвістичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови залишається відкритою, що обумовлює *актуальність* проблеми.

Мета роботи – теоретичний аналіз проблеми розвитку соціокультурної компетентності студентів. Виходячи з мети, були сформульовані *завдання*: дослідити процес становлення соціокультурної компетентності студентів на заняттях англійської мови, визначити вплив інтерактивного навчання на формування компетентної особистості.

Процес вивчення іноземної мови передбачає, перш за все, оволодіння мовою як засобом комунікації. Основна функція мови – бути засобом спілкування між людьми, а, відповідно, і пізнання світу. Мова бере участь не лише у передачі думок про щось пізнане іншим людям, а й у формуванні цієї думки для самого себе.

Мова відображає соціокультурну спрямованість і взаємозв'язки, тому що вона посилається на об'єкти через поняття. Ось чому культурний фон мови є таким важливим, і мова не може вивчатись ізольовано, лише як набір лексичних одиниць і граматичних правил. Мова і культура – категорії взаємопов'язані, оскільки мова – це частина культури, а культура – це частина мови, тому її недоцільно вивчати лише як засіб комунікації без міцних культурологічних знань [2].

На думку М. В. Ляховицького, основним засобом навчання іноземної мови є мовне середовище, а весь інший арсенал засобів навчання – від роздаткової картки до комп'ютера – є допоміжним, який покликаний створити більш або менш виражену „ілюзію долучення студентів до мовленнєвого середовища” [7]. Саме тому адаптація щодо чужого культурного середовища може бути складною.

Ознайомлення студентів із культурою країни, мова якої вивчається, сприяє:

- можливості вільного спілкування з носіями мови, яка вивчається;
- почуттю спокою та впевненості під час відвідування іноземної країни;
- більш поглибленому розумінню власної культури;
- більш поглибленому розумінню самого себе.

Успішній адаптації студентів до іншомовного комунікативного та культурного середовища сприяє комунікативно-компетентісний підхід до викладання іноземних мов. Він сприяє всебічному розвитку особистості, оскільки створює умови для вільного невимушеного спілкування та взаємодії.

Алгоритм становлення соціокультурної компетентності студента, на нашу думку, можна подати таким чином: загальна компетентність → комунікативна компетентність → іншомовна комунікативна компетентність → соціокультурна компетентність викладача/студента.

Існує багато різних поглядів на співвідношення понять “компетенція” та “компетентність”. “Компетенція” та “компетентність” – поняття генетично однакові, діалектично пов’язані, проте вони володіють власною специфікою. Так, А. Іонова розмежовує дані поняття і вважає, що компетентність – це сума двох доданків: компетенції та власних і ділових якостей людини [3, 70]. Тож доходимо висновку, що компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає в себе особистісне ставлення людини до предмету діяльності.

Компетентність у загальному розумінні передбачає не лише сформовані вміння, але й постійне оновлення знань, а також володіння мобільністю і готовністю застосовувати ці знання у конкретних ситуаціях для того, щоб успішно функціонувати у суспільстві. Ці якості визначають рівень кваліфікації та професіоналізму.

Базовими у понятті компетентності можна вважати такі положення:

– поняття “компетентність” включає знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [8].

– компетентність включає не лише когнітивну і операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову, результати навчання (знання, вміння, систему ціннісних орієнтацій). Компетентність – це спосіб існування знань, вмінь, освіченості, яка сприяє особистісній самореалізації, знаходженню свого місця у світі [1, 12].

Ю. П. Федоренко зазначає, що комунікативна компетентність як сукупність мовленнєвої, мовної, дискурсивної, соціокультурної, соціолінгвістичної, стратегічної компетентності, як здатність людини до іншомовного спілкування, бажання толерантно сприймати інших охоплює різноманітні тематичні сфери людської діяльності: власну особу та особу комуніканта, повсякденне життя, дозвілля, громадсько-політичний устрій, звичаї, національні та культурні традиції, галузі економіки, науки, освіти, культури, спорту, охорони здоров’я, засоби масової комунікації та інформації, світ і всесвіт [11, 1].

Іншомовну комунікативну компетентність доцільно розуміти як здатність і готовність здійснювати ефективну іншомовну комунікацію не носіями тієї чи іншої мови. Вона

формується на основі певного комплексу компетенцій і якостей особистості, які становлять структуру іншомовної комунікативної компетентності особистості.

Як зазначає І. В. Кухта, М. Кенел та М. Свейн, у моделі іншомовної комунікативної компетентності виокремлюють чотири компоненти:

- граматичну компетенцію – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень;

- соціолінгвістичну компетенцію – уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо);

- дискурсивну компетенцію, або компетенцію висловлювання – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби;

- стратегічну компетенцію – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби при загрозі зриву комунікації у випадку “недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів” [6, 10].

Л.Бахман у структурі моделі іншомовної комунікативної компетентності виділяє:

- мовну компетенцію;

- стратегічну компетенцію;

- психофізіологічні механізми [12].

Як зазначає Т. М. Колодько, соціокультурну компетентність можна виділити в окремий компонент комунікативної компетентності та розглядати її як цілісну систему, до складу якої входять країнознавча компетентність, лінгвокраїнознавча компетентність, соціолінгвістична компетентність, взаємопов'язані та взаємообумовлені метою й завданнями реального спілкування з носіями мови. Вони характеризуються трьома рівнями сформованості: репродуктивним, продуктивно-перетворювальним та творчим [4].

Соціокультурна компетентність – це інтегративне утворення, яке включає: країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, вміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; вміння організува-

ти мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до національно обумовлених особливостей їх вживання [4].

Соціокультурна та соціолінгвістична компетентність – це знання, уміння використовувати у спілкуванні та пізнанні іншомовні соціокультурні і соціолінгвістичні реалії. Соціокультурну компетентність можна розділити на:

- країнознавчу компетентність (знання культури, історії, географії, економіки, державного устрою країни, мова якої вивчається);

- лінгвокраїнознавчу компетентність (володіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування) [11].

Соціокультурна компетентність – інтегративна якість особистості, яка забезпечує її успішну взаємодію з оточуючими представниками різних культур, спрямоване на створення умов для успішного входження у динамічний, полікультурний соціум, самовизначення і саморегуляції в ньому.

Соціокультурна компетентність у професійно-педагогічній підготовці студента виступає ключовою компетентністю, відповідаючи всім вимогам, які висуваються до компетентностей такого рівня: носить надпредметний характер (формується і функціонує не в межах однієї, а кількох суміжних наукових галузей і носить міждисциплінарний характер, який дозволяє вирішувати метазадачі), є багатофункціональною, тобто оволодіння нею дозволяє вирішувати різноманітні проблеми повсякденного, професійного та соціального життя. Соціокультурна компетентність багатомірна, оскільки в ній представлені і знання (когнітивний компонент), і ставлення (емотивний компонент), і діяльність (праксіологічний компонент), і ті способи діяльності, якими особистість оволоділа, інтуїція, готовність до імпровізації [10].

Соціокультурна компетентність – усвідомлена цілісна система, яка включає в себе низку структурних компонентів, має власну організацію і володіє інтегративними властивостями цілого, яке не можна звести до властивостей окремих частин. Сутність соціокультурної компетентності полягає у ціннісному ставленні до загальнолюдської і національної культури, прагненні до діалогічного спілкування з інши-

ми народами та культурами. Сформованість соціокультурної компетентності дозволяє учасникам міжкультурної комунікації, з одного боку – зрозуміти почуття та думки іншого народу і подолати національний культуроцентризм, а з другого – краще ідентифікувати самого себе, глибше усвідомити власну культуру порівняно з культурою країни, мова якої вивчається [9].

Аналіз понять “компетентність” і “соціокультурна компетентність” дозволяє нам виявити основні риси та компоненти соціокультурної комунікативної компетентності.

Структуру соціокультурної компетентності створюють окремі види соціокультурної компетентності, які відповідають системі компонентів педагогічної діяльності: діагностична, аксіологічна, прогностична, комунікативна, інтерактивна, фасилітаційна, аналітична, рефлексивна, акмеологічна та дослідницька (методологічна). Їх сукупність свідчить про рівень сформованості соціокультурної компетентності.

У структурі соціокультурної компетентності можна виділити:

– когнітивний компонент: (передбачає наявність глибоких, систематизованих знань соціокультурних особливостей і реалій країни, норм і правил взаємодії між людьми, моделей мовленнєвої поведінки, ідей, уявлень, вірувань, суджень, звичаїв, традицій);

– ціннісно-мотиваційний: полягає у створенні умов, які сприяють входженню студента та викладача у світ цінностей країни, мова якої вивчається, що сприяє створенню та вибору важливих ціннісних орієнтацій; характеризує ступінь мотиваційних намірів, які впливають на ставлення до професійної діяльності та життя в цілому;

– комунікативний: відображає знання, розуміння, використання мов й інших видів знакових систем, технічних засобів комунікації під час передачі інформації від однієї людини іншій за допомогою різноманітних форм і способів спілкування (вербальних, невербальних);

– рефлексивний: полягає в усвідомленні власного рівня саморегуляції студента й викладача, при якому життєва функція самосвідомості полягає у самокеруванні власною поведінкою, а також у розширенні самосвідомості та професійної саморегуляції.

Соціокультурна компетенція – готовність і здатність до ведення діалогу культур, що передбачає знання рідної культури і культури країни, мова якої вивчається. Це інструмент виховання особистості, яка усвідомлює взаємозв'язок і цілісність світу, необхідність міжкультурного співробітництва у вирішенні глобальних проблем людства (ELT News, 1996).

Міжкультурна комунікація – це адекватна взаємодія двох учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур [2, 26]. Саме тому метою навчання іноземної мови є забезпечення міжкультурного спілкування та взаєморозуміння між партнерами.

Посилаючись на проблему інтеркультурних аспектів навчання і вивчення іноземних мов, зазначимо, що існує три основні сфери інтеркультурної комунікативної компетентності – когнітивна, прагматична та мотиваційна. Кожна з них є однаково важливою і відіграє суттєве значення у процесі вивчення іноземних мов:

- у когнітивній сфері комунікативної компетентності мета полягає в отриманні інформації про інші культури, проте мова йде не лише про культуру країни, мова якої вивчається, а й інших країн;

- прагматична мета передбачає набуття практичних знань, вмінь, навичок, необхідних для міжкультурної комунікації та взаємодії;

- мотиваційна мета передбачає формування такого ставлення студента до культури країни, мова якого вивчається, яке включає в себе відвертість, толерантність і повагу, а також виключає стереотипи, забобони та дискримінацію.

З метою формування і розвитку соціокультурної компетентності викладачеві до уваги необхідно брати такі компоненти, як знайомство з ментальністю народу країни, мова якого вивчається, вивчення особливостей повсякденного спілкування, розуміння власної культури з метою зіставлення і порівняння її з культурою країни, мова якої вивчається. Саме тому доцільно говорити про інтеркультурну та міжкультурну комунікативну компетентність студентів.

В. О. Кузьменко зазначає, що насичення предметного змісту заняття іноземної мови соціокультурною інформацією стимулює пізнавально-комунікативну мотивацію учін-

ня, активізуючи тим самим розумові здібності студентів, зокрема операції аналізу, синтезу, уявного планування, рефлексії. активізація мислення посилює роботу уваги, пам'яті [5, 27]. Для того, щоб орієнтуватись в соціокультурних аспектах країни, мова якої вивчається, доцільно створювати атмосферу колективного спілкування, організованого на базі комунікативних ситуацій. Спілкування у подібних ситуаціях формує свідомий інтерес до вивчення і засвоєння іншомовного матеріалу. Маємо на увазі використання інтерактивних технік та прийомів.

Інтерактивне навчання – це спільна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, виключаючи домінування однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання студенти вчать бути демократичними, спілкуватись з іншими людьми, конструктивно мислити, приймати продумані рішення [5, 28]. Використання інтерактивних прийомів на заняттях іноземної мови збільшує час спілкування на заняттях, а одночасне спілкування студентів і викладача – головний ресурс, який робить колективну роботу привабливою, забезпечує розвиток комунікативних вмінь і навичок. Ознайомлення студентів з інтеркультурним компонентом мови можна також здійснювати використовуючи картинки, реалії (марки, монети), комунікативні жести, відео- та аудіо матеріали, тексти різних стилів. Для тренування у використанні набутих знань доцільно використовувати такі види діяльності, як рольові ігри, проектну роботу, постановку вистав, використання пісень, віршів, прислів'їв, приказок тощо. Ці та інші форми та прийоми роботи допоможуть студентам набути міжкультурних комунікативних здібностей для того, щоб досягти можливостей вийти за межі рідної культури і мови з метою адекватної оцінки мови та культури країни, мова якої вивчається.

Розвиток соціокультурної компетентності на занятті іноземної мови – процес, який потребує змін і вдосконалення всіх учасників навчального процесу: і викладача, і студента.

Використання соціокультурного компоненту в змісті навчання тягне за собою зміни викладача іноземної мови. Так, він повинен бути не просто носієм мови, носієм культури

країни, мова якої вивчається, а й носієм власної національної культури. Це обумовлюється тим, що процес засвоєння іноземної мови і подальше її використання програмується як міжкультурна комунікація, як діалог культур. Це, в свою чергу, породжує низку таких проблем: визначення різних термінів і понять країнознавчого характеру, зокрема змісту одиниці країнознавчої інформації і критеріїв відбору; знаходження способів і прийомів презентації матеріалу, її закріплення і використання; групування автентичних матеріалів та методів роботи з ними.

Отже, формування у студентів соціокультурного компоненту передбачає не лише знайомство з історією, традиціями, звичками країни, мова якої вивчається, а й першочергово воно повинно давати знання, які можуть стати в пригоді безпосередньо у ситуаціях спілкування. Таким чином, соціокультурна компетентність повинна виступати як мета і результат підготовки студентів до соціокультурної взаємодії у світі та суспільстві.

Література

1. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Суриков // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С.10-16.
2. Верещагин Е. М., Костамаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностр. Метод. руководство. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
3. Ионова А. И. Этика и культура государственного управления. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – 110 с.
4. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. канд. пед.наук: 13.00.04 / Т. М. Колодько; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.].
5. Кузьменко В. О. Використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови // Англійська мова в початковій школі. – № 8 (45) – Серпень. – 2008. – С. 27- 29.
6. Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови // Гуманізм та освіта: електронне наукове видання матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції 11-13 червня 2006 року / Вінницьк. нац. техн. ун-т. Вінниця: [ВНТУ], 2006.

7. Ляховицкий М. В. Применение звукозаписи в обучении иностранным языкам: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. – № 2103 “Иностр. яз.”. – М.: Высшая школа, 1979. – 133 с.

8. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности / Л. М. Митина. – М., 2002.

9. Пушкова М.П. Педагогические основы развития социокультурной компетенции будущего учителя (в процессе изучения иностранного языка): Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / М. П. Пушкова. – Иркутск, 2001. – 185 с.

10. Саволайнен Г. С. Социокультурная компетентность как стратегия подготовки учителя к социокультурному взаимодействию в образовательном процессе // Управление образовательным процессом в современном вузе: материалы VII региональной научно-методической конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск: [КГУ], 2007. – С. 94-101.

11. Федоренко Ю. П. Соціокультурний компонент як обов'язковий елемент професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов // Проблеми сучасної філології: лінгвістика, літературознавство, лінгводидактика. Збірник наукових праць. – Полтава: Освіта, 2008. – С. 74-80.

12. Bachman Lyle F. and Palmer Adrian S. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency // TESOL Quarterly. – 1982. – Vol. 16. – September. – № 3. – P. 449-465.

Квашук О. В.

ВПЛИВ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

У науковій статті розглядається проблема впливу телебачення на розвиток моральної свідомості шляхом сприйняття поданої інформації. Враховуються вікові особливості психологічного розвитку дітей 8-12 років.

В статье рассматривается проблема воздействия телевидения на развитие морального сознания посредством восприятия предложенной информации. Учитываются возрастные особенности психологического развития детей 8-12 лет.

This scientific article discusses the problem of the impact of television on the moral consciousness development while consuming the information given. The age peculiarities of psychological development for children aged from 8 to 12 are taken into consideration.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні засоби масової інформації стають дієвим джерелом навчальної інформації, що іноді приваблює учнів більше, ніж основи наукових знань, якими вони оволодівають у школі. Вагомим засобом отримання різнобічної і різновартісної інформації для учнів стає телебачення. З іншого боку, воно становить значну загрозу освіті й розвитку молоді, оскільки сцени насильства, злочинів, вбивства тощо викликають й посилюють агресію учнів, навіюють у них прагнення до відповідних жорстоких дій. Таке твердження пояснюється певними причинами:

– більшість вільного часу учні присвячують телебаченню, що утворює глобальну поп-культуру молоді;

– телевізійні програми здійснюють значний вплив на поведінку особистості, викликаючи збудження, що заряджає її відповідною енергією до відповідних дій;

– телебачення впливає на мислення учнів, оскільки багаторазове повторення негативної інформації гальмує і притуплює емоційну реакцію учнів;

– шляхом навіювання телебачення викликає в учнів відповідну установку, підтвердження того, що насильство, небезпека життю справді існує.

Тому метою даної статті є розглянути проблеми впливу телебачення на розвиток моральної свідомості шляхом сприйняття поданої інформації, враховуючи вікові особливості психологічного розвитку для дітей 8-12 років.

Відомо, що особистість школяра розвивається в діяльності, під впливом середовища (умови життя, насамперед, близьке оточення, засоби масової інформації, вулиця, шкільний колектив справляють відчутний вплив на розвиток особистості школяра), а тому він має наслідувальний характер. Цей розвиток відбувається як результат впливу на всі сторони людської психіки (на уроці, на виховному занятті повинні бути задіяні й мислення, і увага, і пам'ять, і уява, й емоційно-почуттєва сфера). Нові риси особистості потребують нового ставлення до неї (врахування у вихованні не тільки вікових особливостей учнів, а й того, що дитина щодня збагачується знаннями, життєвим досвідом, сьогодні є іншою, ніж була вчора).

У дітей молодшого шкільного віку виникає усвідомлення власних дій, психічних станів. Особливість їх навчальної діяльності полягає в тому, що вони повинні обґрунтувати правильність своїх висловлювань і дій. Багато прийомів такого обґрунтування показує телебачення. Свідченням цього є здатність бачити особливості власних дій, робити їх предметом аналізу, порівнювати з діями інших людей, героїв улюблених передач. Якщо дошкільник здебільшого орієнтується на індивідуальний досвід, то молодший школяр починає орієнтуватися на загальнокультурні зразки, які часто зображують по телебаченню, яке, в свою чергу, змінює їх пізнавальну діяльність, їхнє ставлення до себе й до оточення, погляд на світ, змушує виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, які саме в цьому віці починають розвиватися.

За концепцією Е. Еріксона, у віці 8 -12 років формуються такі важливі особистісні утворення, як почуття соціаль-

ної та психологічної компетенції (за несприятливого розвитку – соціальної і психологічної неповноцінності, неспроможності), а також почуття диференціації своїх можливостей. На його думку, стимулювання компетенції в цей період є важливим чинником формування особистості [5].

На цьому етапі розвитку формується Я-образ – результат усвідомлення глибинної суті людини, що дає змогу відрізнити себе від інших людей. Значно розширюється сфера соціальних контактів дитини, що неминуче впливає на її первинну Я-концепцію – сукупність настанов щодо себе. Дії набувають набагато важливішого значення, оскільки він уже змушений сам відповідати за себе. У віці 8-12 років вже оцінюються інтелектуальні, соціальні й фізичні можливості дитини. Внаслідок цього телебачення стає додатковим джерелом вражень, на основі яких відбувається розвиток самооцінки дитини.

Певний позитивний виховний вплив на розвиток особистості має телебачення – як один з компонентів соціального оточення. Повідомляючи про соціально значущі факти, явища, події, процеси, воно виховує у підростаючого покоління певне ставлення до цієї інформації, сприяє його духовному збагаченню, соціальному зростанню, виробленню в нього правильного ставлення до життя, активної життєвої позиції. Зрештою, все це позначається на позитивному ставленні до навчальної праці як основного виду діяльності учня.

Для формування ставлення до свого Я дитині необхідні зовнішня інформація про себе, увага тих, хто її оточує. Тому вона прагне привернути до себе увагу іноді найдивнішими способами, конфліктуючи з однолітками, порушуючи дисципліну на уроці, або ж просто копіюючи поведінку улюбленого героя.

Для самооцінки учня 8-12 років властиві стійкість і недостатня адекватність. Це зумовлене особливістю його самосвідомості, яка полягає у тому, що Я-образ для нього невіддільний від соціально схвалюваних позитивних рис. Учень творить свій образ відповідно до побаченого по телебаченню. Його емоційно-ціннісне ставлення до себе пов'язане із впевненістю в тому, що він успадковує поведінку відповідно до нав'язаної телебаченням думки [3].

Телебачення відіграє подвійну роль у формуванні мо-

ральної свідомості молодого покоління. Є думка, що ця роль негативна, тому що відволікає від змістовніших занять, демонструє зразки небажаної поведінки, погіршує зір. Та все ж, у помірних межах перегляду програм воно робить позитивний вплив.

Телевізор – привабливий об'єкт для людей різного віку. По-перше, будь-який організм відчуває задоволення від стеження за рухомими об'єктами. Такий біологічно обумовлений механізм реагування характерний для людини, починаючи з найменшого віку. Тому включений “ящик” виступає свого роду яскравим і динамічним фоном в емоційно об'єднаній атмосфері офісів і квартир.

По-друге, інформацію і розваги телебачення надає фактично дарма. Від телеглядача не вимагається ніякої активності, щоб задовольнити свої пізнавальні й емоційні потреби. А так найлегше індивіди засвоюють інформацію, що подається в образно-динамічній формі. У цьому сенсі телебачення виступає стимулятором психічного розвитку дитини.

У міру дорослішання молоде покоління знаходить все більшу здатність орієнтуватися в сюжетах передач, адекватно сприймати інформацію, що повідомляється ним.

Багато батьків стурбовані тим, що їх чада дуже багато часу проводять біля телевізора в збиток іншим видам діяльності. Справедливе ствердження медиків у тому, що захоплення переглядами негативно позначається на здоров'ї. Якщо стимулювати потребу в спілкуванні, в конструктивних видах діяльності, то вдасться уникнути багатьох витрат, пов'язаних з надмірним захопленням телевізійних переглядів, а особливо телефільмів та ігрових програм.

Зараз, коли весь світ вже майже перейшов на цифрове телебачення, яке дає масу нових сервісних можливостей, описані проблеми стають ще важливішими.

У більшості випадків, серед багатьох телевізійних передач існує декілька, які є найбільш популярними для того чи іншого покоління. Учні обговорюють їх і визначають серед героїв тих, які їм подобаються, і тих, які їх не приваблюють. Таким чином, з урахуванням вікових особливостей учні 8-12 років обирають собі приклад для наслідування, аби бути популярним серед однолітків так, як його герой. Трапляється, що авторитетом стає негативний герой (який є таким для

дорослого), але для дитини він – найкращий, бо на нього звертають увагу інші.

Отже, перед тим, як давати доступ для дітей віком 8-12 років до телевізійних передач, слід врахувати оптимізм, здатність побачити в собі передусім добре, високу самооцінку головних героїв. Щоб прагнення учнів зберегти позитивний Я – образ, право на високу самооцінку не перетворилося на гальмо розвитку особистості, не стало джерелом небезпечних домагань, слід дбати про гармонію між тим, до чого вони прагнуть, на що претендують та їх реальними діями, тобто тим, що вони можуть унаслідувати з побаченого по телебаченню і виразити це в активному житті. За значного розходження між прагненнями учня бути схожим на свого героя – взірця і його поведінкою, яка має егоїстичне спрямування, але недостатньо засуджується оточенням, у нього поступово формується ілюзорна, далека від об'єктивного уявлення про себе, значно завищена самооцінка. Вона провокує хибні способи його самоствердження серед однолітків, дезорієнтує його. Саме тому велике значення слід приділяти формуванню правильної самооцінки, шляхом надавання інформації за допомогою засобів масової інформації, телевізійних передач, до яких мають абсолютний доступ учні середніх шкіл.

Телебачення формує в учнів впевненість у тому, що сильніший завжди правий, свобода – це можливість робити все, що заманеться, та ін. Річ у тому, що сучасне суспільство базується не тільки на інформаційних технологіях і "економіці знань", воно є ринком збуту величезної та постійно зростаючої кількості товарів, що фактично не потрібні людям у повсякденному житті. Але треба підтримувати попит на ці товари задля забезпечення подальшого розвитку економіки, тому телебачення, по-перше, створює такі телепрограми і фільми, де показується, нібито соціальний статус та успіх людини, її щастя та взагалі сенс існування залежать від тих матеріальних благ і предметів розкоші, якими вона володіє, по-друге, показує те, що є внутрішнім і соціальним табу людини (порнографія, насильство, смерть, страждання інших, злочинність та ін.), з метою розбудити всі низькі інстинкти в людині та повернути її увагу до телевізора, а потім за шалені гроші "продати" свою аудиторію рекламодавцям, котрі

постійно вкладають у нашу свідомість фальшиві символи та образи. Потім у реальному житті людина вже не може обійтися без цих “цінностей”, вона шукає всі можливі шляхи, щоб отримати необхідну суму грошей на їх придбання, це викликає ріст злочинності та падіння моралі у суспільстві. Як пише С. КараМурза, “для телебачення особливо вигідним товаром є образи, що заборонені для споглядання культурними заборонами” [4].

Доведено, що телебачення створює “фіктивну реальність” – спотворений образ дійсності, про котрий говорив ще Платон. Сцени насильства та руйнування, що їх людина бачить на екрані телевізора, викликають у неї сильні агресивні імпульси. Зараз існує така галузь нелегального бізнесу, як “snuff” – людей викрадають для того, щоб катувати у підпільних лабораторіях до смерті, записуючи це на відеокасети, котрі користуються шаленим попитом на “чорному” ринку. І навіть якщо ми подивимося на легальні, усім нам відомі найпопулярніші програми – телесеріали (“Вікна”, “Я сама”, “Велике прання” та інші), то легко зрозуміємо, що всі вони не мають ніякої духовної та смислової цінності, навпаки, дуже часто виводять назовні всі недоліки та бруд людської душі.

Е. Фромм підкреслював, що ЗМІ позбавляють людину спроможності скласти цілісну картину світу, підмінюють її мозаїкою з маси розрізнених та не пов’язаних між собою фактів. Це призводить не тільки до придушення здатності до критичних суджень, але й діє гнітюче на емоційну сферу учня.

Телебачення є найбільш ефективним засобом подолання моральних табу у свідомості дітей, бо воно використовує одночасно декілька каналів вводу інформації: візуальний та звуковий. Це значно посилює напругу інформаційного потоку і врешті-решт змушує мозок здатися та засвоїти інформацію без критичного переосмислення.

Телебачення використовується не тільки підприємцями для створення штучного попиту, але й для маніпулювання суспільною думкою в інтересах тієї чи іншої політичної сили, особливо влади. Коли людина не має альтернативних джерел інформації, бо фактично усі ЗМІ в країні залежать від влади (як це має місце, наприклад, в Україні), вона не

може створити свою особисту політичну думку і стає жертвою політичної маніпуляції.

Проблема змісту сучасних ЗМІ не може не турбувати гуманістично орієнтовану інтелігенцію і всіх тверезо мислячих людей. Адже в асортименті будь-якого кіоску преси; за винятком деяких заідеологізованих економічних та політичних видань, лише секс, дорогі авто, предмети розкоші, спорт – у чоловічих журналах, і чоловіки, плітки зі світу шоу-бізнесу, модний одяг, прикраси та парфуми – у жіночих журналах. Особливе місце займає так звана “жовта” преса, де публікуються різні “сенсації” про таємні змови урядів із неземними цивілізаціями, вампірів на цвинтарі, подорожі в паралельні світи та ін. Чи може така преса виховати моральну особистість з високим рівнем культури та художніх смаків? Звичайно, ні. Цілі такі ж самі, як в електронних ЗМІ: забезпечити високий рівень споживання непотрібних речей та привабити читача, збільшивши таким чином наклад і прибуток видавця.

При розгляді питання функціонування моралі у сучасному інформаційному суспільстві дуже важливе місце посідає проблема співвідношення цивілізації та культури. Моральний занепад нації завжди починається з того, що люди все більше і частіше повторюють відомі здобутки культури і все менше створюють нові культурні цінності. Тому німецький філософ О. Шпенглер вважав цивілізацію навіть ознакою смерті культури, оскільки цивілізація спирається на стереотипи, шаблон, масове копіювання, а не на створення нового, незнаного[4].

Потрібно не забувати, що існує межа, за якою цивілізація, заснована сучасною культурою, може обернутися непоправним лихом для суспільства. Так, здобутки культури (промислові винаходи, наукові відкриття, нові засоби мистецтва тощо) при перетворенні у факти цивілізації (індустріалізація, атомні бомби, електростанції тощо) завдають шкоду екології і ставлять під знак питання існування світу і людини. Культура “інформаційного суспільства” відзначається стрімкістю зміни та розвитку. Замість довгих “ниток” ідей, пов’язаних одна з одною, потрібно сприймати “уривки” інформації: оголошення, команди, уривки новин, які не узгоджуються зі звичними схемами. Нові образи та уявлен-

ня не піддаються класифікації – частково тому, що вони не вкладаються в старі категорії, частково тому, що мають дивну незв'язану форму. Читачі різноманітних видань та спеціалізованих журналів короткими прийомами сприймають величезну кількість інформації. Але і вони намагаються знайти нові поняття та метафори, які б дали можливість систематизувати чи організувати “уривки” в більше ціле. Однак замість того, щоб намагатись втиснути нові дані в стандартні категорії та рамки, вони хотіли б все побудувати на свій власний лад. Замість того, щоб просто запозичити готову ідеальну модель реальності, зараз ми самі мусимо знову та знову її винаходити. Це важка необхідність, але разом з тим вона відкриває великі можливості для розвитку індивідуальності, демасифікації культури та особистості учня. Деякі, правда, не витримують, ламаються або відходять у сторону. Інші перетворюються в таких, які постійно розвиваються, компетентних індивідів, здатних підійматись у своїй діяльності на новий, більш високий рівень.

Великий обсяг телевізійної інформації часто призводить до того, що учень не встигає її переробляти. Це відучує його самостійно думати, аналізувати, не дає можливості розвиватися логічному мисленню, робити висновки. Таким чином, виховується споглядач, спостерігач, а не аналітик.

Засилля насильства на телебаченні веде до того, що у значної частини учнів суттєво знижується поріг чутливості, підвищується агресивність. Інша частина підростаючого покоління, навпаки, стає надмірно чутливою, емоційно збудженою, знервованою.

Підвищена емоційність підлітків знаходить прояв, у тому числі, у різних формах явно або потенційно деструктивної поведінки, число актів якої невпинно зростає. Мова йде про правопорушення і вживання наркотиків, бійки з ровесниками та вживання тютюну, алкоголю. Звичайно ж, їх поширенню сприяє ціла низка чинників, до яких у нашому суспільстві додається ще вплив нестабільної економічної ситуації. В той же час західні дослідники, які вже багато років вивчають вплив телебачення на учнівську аудиторію, на жаль, дуже часто констатують зв'язок телевізійної та повсякденної глядацької агресії, обумовлений дією механізмів соціального навчання та ототожнення учнів з “крутими” телегероями.

Швидше як негативний можна оцінити вплив телебачення на сексуальну поведінку учнів. Цінності, норми та стереотипи статевого життя, які транслюють по телебаченню, дуже часто далекі від реальності, орієнтують учнів на безладні статеві зв'язки, що не спираються на взаємні почуття любові та відповідальності, провокують та стимулюють сексуальність.

На інтелектуальному розвитку дітей віком 8-12 років суттєво позначається майже повна відсутність цікавих, високопрофесійних пізнавальних телепрограм, при тому, що самі респонденти виявили до них досить високий інтерес. Оскільки розлучити учня з телевізором практично неможливо, треба зробити так, щоб телебачення допомагало йому жити, розвиватися інтелектуально, емоційно, а не стимулювало найпогірші людські прояви, без кінця демонструючи бруд сучасного життя.

Де ж вихід? Як уберегти юних і молодих від негативно-го впливу телебачення? Однозначних рецептів не запропонував ніхто. Механізми тотальної цензури не сумісні з демократичними принципами діяльності сучасних ЗМІ і можуть створити загрозу вільному і всезагальному доступу до інформації. Американські спеціалісти неодноразово говорили про відповідальність трьох впливових груп: уряду, самих мас-медіа і публіки. Саме розробка та впровадження механізмів реалізації соціальної відповідальності може змінити ситуацію на краще. Уряд спроможний створювати спеціальні комітети й комісії для контролю за якістю інформаційної продукції, відстежування порушень у журналістській діяльності, виявлення тих змін в інституті ЗМІ, які можуть зашкодити праву громадян на інформацію і висловлювання своїх думок. Сам комунікатор повинен у своїй роботі керуватися професійним етичним кодексом і нести відповідальність перед своїм сумлінням та аудиторією, яку становлять реальні, живі люди. Публіка ж може створити певний соціальний інститут широкого громадського представництва, діяльність якого буде спрямована на те, щоб газети, часописи, телебачення діяли на користь суспільства, а не проти нього, виховували гідних громадян нової України.

Щоб досягти цього, потрібен активний діалог усіх суб'єктів та агентів соціалізації підрастаючого покоління:

сім'ї, освіти, ЗМІ, учнівського оточення. Наші дослідження та повсякденна практика свідчать про дивовижну необізнаність сучасних батьків з різноманітних питань виховання молодого покоління, в тому числі статевого, їх педагогічну безпорадність, відсутність елементарних умінь та навичок спілкування з дітьми 8-12 років.

Велику допомогу у вирішенні названих вище проблем може надати саме телебачення, реалізуючи свої просвітницькі, освітні функції. Враховуючи значний вплив телебачення на свідомість учнів, працівники повинні в своїх програмах значно більше уваги приділяти моральному, громадянському, правовому та естетичному вихованню молоді, розвитку її духовності, культурного рівня в цілому та зокрема культури статевого стосунків. За умов засилля на телеекранах еротичного і навіть порнографічного кіно, нашому телебаченню явно бракує дійсно пізнавальних передач про культуру життя людини. Дефіцит знань молоді в цій галузі, на жаль, не зменшується, що може призвести і вже призводить до сумних наслідків.

Отже, телебачення, без якого сьогодні важко уявити собі життя людини, повинно та, безперечно, може стати тим соціальним Інститутом, який забезпечить нашому суспільству "м'яку посадку" в майбутньому, повною мірою реалізуючи свої просвітницькі, освітні та виховні функції.

Використовуючи засоби масової інформації у виховному процесі, педагогам і батькам слід мати на увазі, що окремі телепередачі або статті у газетах негативно впливають на розвиток неповнолітніх. Найчастіше школяр обирає сам, який телефільм дивитися, проте йому не завжди легко розібратися в побаченому на екрані, зробити правильні висновки. Тому нерідко він схвально сприймає те, що викривають автори фільму, а відтак намагається наслідувати "телегероя". З огляду на таку психологію сприймання побаченого, найнебезпечнішими для виховання підростаючого покоління є зарубіжні серіали бойовиків, що заповнили український телеекран. Педагоги повинні допомагати школярам правильно оцінювати побачене чи прочитане для формування моральної свідомості учнів задля їх майбутнього формування особистості.

Література

1. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности: автореф. дисс...д-ра психол. наук: 19.00.07 / Киевский пед. институт им. М.П.Драгоманова. – К., 1992. – 42 с.
2. Боришевський М. І. Ціннісні орієнтації в особистісному становленні сучасної молоді // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наук. Праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2003. – т. V. – Ч. 5. – С. 34-42.
3. Abelman, (1989). From here to eternity: Children's acquisition of projective size on television. *Human Research*, 15, 463-181.
4. Eron, L. D., Huesmann, L. R., lefkowitz M. M., & Walder L.O. (1972). Does television violeeeeeeense cause aggression? *American Psychologist*, 27, 253-263.
5. Goldberg, M. E., Corn, & Kanungo. R. N. (1976). The role of educational television in changing intergroup attitudes of children. *Child development*, 47, 277-280.

Кобера А. В.

СУДОВО-ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА В ЦИВІЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розкрито правові та практичні проблеми проведення судово-психологічних експертиз у цивільному процесі. Виділено категорії справ, у ході провадження яких призначення психологічної експертизи є обов'язковим.

В статье раскрыто правовые и практические проблемы проведения судебно-психологической экспертизы в гражданском процессе. Выделены категории дел, в ходе производства которых назначение психологической экспертизы есть обязательным.

In the article law and practical problems of carrying out judicial and psychological investigation in civil process have been exposed. The categories of cases demanding psychological investigation have been distinguished.

Однією із форм інтеграції психологічних знань в юриспруденцію є судово-психологічна експертиза, яка надає допомогу фахівцю-юристу у вирішенні питань психологічного змісту. Мета статті: розкрити правові та практичні проблеми проведення судово-психологічної експертизи в цивільному процесі. Коло питань психологічного змісту в цивільному судочинстві є досить широким. Так, психологічного аналізу потребує встановлення ступеня розуміння особою змісту укладених правочинів, можливість особою свідомо приймати рішення, здатність свідка правильно сприймати події, давати стосовно них адекватні покази. Особливу групу становлять питання, пов'язані з розірванням шлюбу подружжям та визначення місця проживання дитини. Не менш актуальним є визначення рівня психологічних страждань особи та розміру компенсації моральної шкоди. Вирі-

шення поставлених питань є неможливим без використання спеціальних психологічних знань. Однак, не зважаючи на це, на даний час практика призначення та проведення судово-психологічної експертизи в цивільному судочинстві не набула розповсюдження. Це пояснюється як недостатністю врегульованості даного питання нормативно, так і наявністю суто практичних проблем. Так, згідно з цивільно-процесуальним кодексом України, немає чітко визначеного переліку справ, у яких призначення судово-психологічної експертизи є обов'язковим, суд має право призначити експертизу за заявкою осіб, що беруть участь у справі, або за власною ініціативою. На основі аналізу судової практики можна зробити висновок, що учасники процесу, в тому числі і судді, не наділені достатньою мірою інформацією про межі застосування спеціальних психологічних знань у цивільному процесі, тому не ініціюють проведення психологічної експертизи.

Практичний аспект проблеми застосування судово-психологічної експертизи в цивільному судочинстві полягає в тому, що експертиза призначається або судово-експертній установі, або конкретному експерту. Проте кількість судово-експертних установ в Україні обмежена (5 державних судово-експертних установ та 4 їх філії), а фізичних осіб, які б займалися даним видом діяльності, взагалі немає. Проблема залучення фахівців-психологів, які мають відповідний кваліфікаційний рівень та володіють комплексом спеціальних знань у сфері юридичної психології, до проведення судово-психологічних експертиз на підприємницькій основі обумовлена тим, що вони позбавлені можливості отримання ліцензії на право здійснення даного виду діяльності. Причиною цього є те, що проведення такого виду експертного дослідження вимагає застосування спеціальних знань юридичної психології, а оскільки судово-психологічна експертиза належить до числа судово-медичних експертиз, ліцензування на цей вид підприємницької діяльності здійснюється за умови наявності вищої медичної освіти.

Оскільки практика експертного дослідження в цивільному судочинстві не набула належного розповсюдження, а функції психолога не обмежуються лише експертним дослідженням, формою використання психологічних знань може

бути залучення психолога як консультанта. Така форма взаємодії психолога і юриста дає можливість забезпечити судовий процес інформацією про типові особливості гностичних процесів, індивідуально-типологічні й особистісні характеристики, психічні стани, особливості міжособистісної взаємодії учасників процесу [4].

У цивільно-правовій доктрині прийняте положення, що юридичній оцінці підлягають тільки свідомі дії суб'єкта [5]. Однак за даними сучасної наукової психології більше половини актів людської поведінки організується на підсвідомому, стереотипному рівні. Вирішити проблеми взаємозв'язку свідомого і підсвідомого в складному акті людської поведінки в ряді випадків може бути не можливим. Зрозуміло, що можливості судово-психологічного дослідження обмежені можливостями наукових досягнень як у галузі самої психології, так і інших наук, що допомагають у її технологічному вдосконаленні (інформатики і програмування, статистики тощо).

Аналіз можливостей застосування спеціальних психологічних знань у процесі цивільного судочинства зумовлює необхідність дослідження інституту судово-психологічної експертизи, його ролі, значення і впливу на здійснення судочинства у справах, що виникають з цивільних правовідносин.

До компетенції судово-психологічної експертизи в цивільному судочинстві належить: встановлення ступеня розуміння особою змісту укладених ним угод, його здатності приймати усвідомлені, транзитивні (з врахуванням усіх необхідних умов) рішення; виявлення в дієздатного суб'єкта непатологічних психічних аномалій, що перешкоджають адекватному відображенню дійсності; встановлення психологічної сумісності подружжя, можливості зняття епізодичних конфліктів; встановлення психологічної сумісності дітей з кожним із батьків, усиновителів, опікунів; визначення можливостей конкретних осіб по забезпеченню виховання дітей; встановлення здібностей свідків правильно сприймати події; встановлення ступеня морального страждання особи [6].

Відповідно до чинного законодавства предметом психологічної експертизи є визначення у підекспертної особи: індивідуально-психологічних особливостей, рис характе-

ру, провідних якостей особистості; мотивотворних чинників психічного життя і поведінки; емоційних реакцій та станів; закономірностей перебігу психічних процесів, рівня їхнього розвитку та індивідуальних її властивостей. До числа справ, які вимагають обов'язкового призначення судово-психологічної експертизи, можна віднести:

- справи про визнання недійсними правочинів з вадами волі;

- справи, що випливають зі шлюбно-сімейних правовідносин (розірвання шлюбу, встановлення місця проживання дитини після розірвання шлюбу, усиновлення);

- справи про відшкодування моральної (немайнової) шкоди;

- справи, що виникають із зобов'язальних правовідносин [4].

При провадженні справ про визнання недійсними правочинів з вадами волі спільним предметом дослідження є психологічні чинники, що призвели до порушення вольових процесів під час укладення цивільно-правових правочинів. Це або невідповідність волі суб'єкта його волевиявленню, або неадекватність формування волі при формальній відповідності її волевиявленню. Як в першому, так і в другому випадках дослідженню підлягають рівень інтелектуального розвитку емоційно-вольової сфери потерпілої сторони, а також індивідуально-типологічні особливості особистості, що можуть мати значення при вирішенні даної справи. Деформація вольової регуляції може бути викликана як внутрішніми, так і зовнішніми причинами. У зв'язку з цим наявність вади волі неможливо встановити без виявлення конкретного механізму вольової деформації індивіда. Адже причиною помилки можуть бути і підвищена навіюваність, і неправильна антиципація (неправильне розуміння змісту і обсягу понять, що використовуються у спілкуванні), і помилка у сприйнятті, зумовлена сенсорною недостатністю, і прямий обман. Перед експертом стоїть завдання встановити, чи міг підекспертний повною мірою усвідомлювати фактичний зміст своєї поведінки і чи була деформована у нього здатність до вольової регуляції. Повне усвідомлення особою значення своїх дій включає в себе: а) правильне розуміння об'єктивного змісту власної поведінки; б) визначення мети вчинюваних дій; в) передбачення результатів своїх

дій. Метою судово-психологічного дослідження є з'ясувати причини виникнення вади волі і її психологічний зміст. Встановлення наявності вади волі, що є підставою визнання правочину недійсним, належить до повноважень суду, які він здійснюватиме на підставі не лише висновку судово-психологічної експертизи, а й інших доказів у справі.

Предметом судово-психологічного дослідження при вирішенні справ щодо права про виховання дітей, а також інших справ, що впливають зі шлюбно-сімейних правовідносин, є встановлення індивідуально-психологічних особливостей як батьків (усиновителів, опікунів), так і дитини, аналіз ситуації психологічної сумісності членів сім'ї та психологічне усвідомлення ними своїх функцій (ролей). Психологічна експертиза має можливість забезпечити суд інформацією, що допоможе об'єктивно оцінити пояснення сторін. У конфліктній ситуації можлива неправильна інтерпретація кожною із сторін поведінки іншої сторони, а також психологічно обумовлені викривлення сприйняття і окремих дій іншої сторони. Виявити наявність подібних деформацій і пояснити їх причини – завдання психологічної експертизи. Незалежно від підвиду справ, що виникають із шлюбно-сімейних відносин, головним критерієм для правильного вирішення усіх цих категорій спорів є інтерес дитини. Особи, що представляють цей інтерес у процесі, є зацікавлені суб'єкти (батьки), чий інтерес може об'єктивно суперечити інтересу дитини. З цієї причини для правильного, об'єктивного встановлення істинних інтересів дитини суд потребує незацікавленої інформації, яка, по-перше, відображала б певні факти дійсності, по-друге, була б одержана з процесуально незацікавленого в результатах справи джерела. Така інформація могла б бути використана для перевірки пояснень сторін судом, а також бути самостійним судовим доказом певних обставин. Саме цим пояснюється доказове значення висновків експерта-психолога.

Окрему категорію становлять справи про відшкодування моральної (немайнової) шкоди. Предметом дослідження цієї категорії справ є ступінь порушення психологічної рівноваги, що спричинило душевні страждання потерпілого. В рамках судово-психологічної експертизи по даній категорії справ спеціаліст повинен встановити індивідуально-

психологічні особливості, риси характеру та провідні якості потерпілого, визначити закономірності перебігу психічних процесів, рівень їх розвитку та індивідуальні властивості, і на основі отриманих даних зробити висновок про наявність або відсутність психологічного стану, що призвів до погіршення чи неможливості реалізації особою своїх звичок і бажань, погіршення стосунків з навколишнім середовищем. Для оцінки "глибини фізичних та душевних страждань" врахуванню підлягають: об'єктивна ситуація, що склалася; особистісна (суб'єктивну) значущість ситуації для позивача; наслідки моральної шкоди для подальшого життя позивача.

Завданням судово-психологічної експертизи, яка проводиться в справах, що виникають із зобов'язальних правовідносин, є визначення рівня інтелектуального розвитку і рівня розвитку емоційно-вольової сфери підекспертного, а також індивідуально-типологічних особливостей особистості, що можуть мати значення при вирішенні справи. Цей вид експертизи проводиться у випадках, коли: виникають сумніви щодо наявності у справі даних про особу позивача чи відповідача; має місце неоднозначна оцінка індивідуальних особливостей особи; необхідно встановити особливості мотивів поведінки і мотивації конкретних проступків як важливих обставин, що характеризують особу; потрібно дослідити окремі психологічні особливості особи (наприклад, підвищена навіюваність, імпульсивність, ригідність, темп і характер вирішення розумових завдань), що здатні суттєво вплинути на поведінку суб'єкта; необхідно дати психологічну інтерпретацію окремих дій особи з врахуванням її індивідуально-психологічних особливостей.

У перерахованій категорії справ для прийняття правомірного та об'єктивного рішення, проведення судово-психологічної експертизи є обов'язковою умовою. Залежно від обставин справи суд може призначати один із наведених видів судово-психологічної експертизи. Можливе також призначення експертизи, яка включає елементи декількох окремих предметів дослідження. При провадженні у справах за участю неповнолітніх свідків, обвинувачуваних та потерпілих, про визнання злочину недійсним внаслідок помилки, тяжких обставин проведення судово-психологічної експертизи є доцільною умовою.

Таким чином, прогалини законодавства, зокрема положень, що регулюють порядок призначення та проведення судової експертизи (в тому числі і психологічної), зумовлюють потребу вдосконалення нормативної бази, а закономірне розширення можливостей застосування спеціальних психологічних знань зумовлює потребу в збільшенні чисельності психологів, які проводять судово-психологічні експертизи, та підвищення рівня вимог щодо їх фахової підготовки.

Література

1. Алікіна Н. В., Биленчук П. Д., Зубань М. А., Ромашко А. В. Психологічна експертиза в слідчій практиці. – К., 1993. – С. 164.
2. Грязін В. І., Гіжевський В. К., Рощин О. І. Підготовка і призначення судових експертиз. – К., 2004. – С. 560.
3. Енгальчев В. Ф., Шипшин С. С. Судебно-психологическая экспертиза. Методическое руководство. Калуга – Обнинск – Москва, 1997. – С. 152.
4. Костицкий М. В. Судебно-психологическая экспертиза. – Львов, 1987. – С. 140.
5. Коченов М. М. Теоретические основы судебно-психологической экспертизы. Авториф. дис.канд.юр наук. – М., 1991. – С. 34.
6. Лемик Р. Я. Судово-психологічна експертиза в цивільному процесі України (проблеми теорії та практики). Авториф. дис. канд.юр.наук. – К., 2004. – С. 17.

Кобилянський О. В.

ПОКРАЩЕННЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ- ЕКОНОМІСТІВ У ВНЗ ІЗ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Проаналізовано особливості поетапного викладання дисциплін циклу "Безпека життєдіяльності" за освітньо-професійною програмою підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах. Розглядаються особливості вивчення цих дисциплін студентами в процесі підготовки до професійної діяльності.

Проанализированы особенности поэтапного преподавания дисциплин цикла "Безопасность жизнедеятельности" по образовательно-профессиональной программе подготовки менеджеров в высших учебных заведениях. Рассматриваются особенности изучения этих дисциплин студентами в процессе подготовки к профессиональной деятельности.

The features of the stage-by-stage teaching of disciplines of cycle are analyzed "Safety of vital functions" after educationally professional by the program of preparation of managers in higher educational establishments. The features of study of these disciplines are examined by students in the process of preparation to professional activity.

Наприкінці ХХ століття людство зазнало впливу глобальних криз і становлення нової світової цивілізації. Цей період особливо гостро проявився у нашій країні. Це зумовило нестійкість існуючих тенденцій інерційного руху та їх зміну на протилежні. Більше 15 років існування незалежної України виявили істотні недоліки в управлінні суспільно-політичним і соціально-економічним розвитком, що зумовило значний спад виробництва, погіршення добробуту населення, зниження його духовності. Криза набула системного характеру, і однією з її причин стала криза в управлін-

ській діяльності. Кардинальні зміни в політичній та економічній системах не супроводжувалися відповідними змінами моделей і методів управління.

Переважна більшість фахівців, що сформувалися як керівники в умовах адміністративно-командної системи, виявилися не здатними ефективно працювати в умовах ринку, демократизації суспільства і господарської самостійності. В їхній свідомості й світогляді не відбулося відповідних змін у пріоритетах і сприйнятті нових життєвих цінностей та орієнтацій. Аналізу цієї проблеми присвячено роботи відомих дослідників (В. П. Андрущенко, В. М. Геєць, Б. В. Губський, Г. А. Дмитренко, В. Г. Кремень, В. О. Кудін та ін.).

Подолання кризи висуває принципово нові вимоги до вищої школи щодо розробки нових моделей управління і підготовки майбутніх керівників-професіоналів, здатних ефективно керувати різними галузями виробництва, неперервно навчаючись, оновлюючи свої знання, адаптуючись до ринкових умов. Відповідно, проблеми неперервної професійної освіти, які досліджуються Г. П. Васяновичем, С. У. Гончаренком, І. А. Зязюном, В. А. Козаковим, Д. Ж. Марковичем, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєвою, набувають нових аспектів [2].

Виховання особистості спеціаліста, який відповідає сучасним вимогам, передбачає пошук і відбір ефективних педагогічних методів. Проблемі професійної спрямованості особистості в педагогіці й психології присвячені теоретичні й практичні дослідження провідних учених і практиків: О. Б. Каганова, В. В. Кривневич, Н. В. Кузьміної, А. П. Сейтешева, В. О. Сластьоніна, Н. Ф. Тализіної, М. Х. Тітми та інших. Дослідженням різних аспектів професійної спрямованості займалися С. Я. Батишев, В. І. Ковальов, Ю. П. Платонов та інші.

На сучасному етапі розвитку української держави великого значення набуває підготовка спеціалістів нового профілю – менеджерів, наділених новим економічним мисленням, здатних швидко й ефективно розв'язувати управлінські завдання, оволодівати новими формами співробітництва з зарубіжними партнерами. Проблеми ефективної підготовки менеджерів висвітлюється переважно зарубіжними авторами (S. Cowen, I. Cranfield, P. Drucker, A. Hubert, R. Miles, T. Mosson, I. Novaka, A. Rohrer, T. Stroh). Проте протягом останніх років у вітчизняній педагогіці з'явилося чима-

ло праць, присвячених проблемі підготовки менеджерів (Є. Воробйова, Ю. Голубєв, В. Дюков, Л. Лабузна, С. Макаров, М. Махмутов, Ю. Морозов, Ф. Русинов, Є. Уткін, В. Яровий) [1,12].

Визначальним у формуванні професійної спрямованості студентів-менеджерів є початковий етап, який характеризується недостатністю понятійної бази зі спеціальності, формуванню в них професійної спрямованості (С.І. Архангельський, М. М. Грищенко, С. І. Зинов'єв, Т. А. Ільїна, Н. В. Кузьміна, Г. П. Медведєв, Ю. О. Самарін, В. О. Сластьонін, Н.Ф. Тализіна). Коло питань, порушене зазначеними авторами, досить широке, проте не всі вони висвітлені з належною повнотою, що особливо стосується проблеми формування професійної спрямованості менеджерів. Тому існує нагальна потреба створення таких педагогічних умов підготовки менеджерів, нових методик і експериментальних програм, які б сприяли формуванню високого рівня професійних знань і вмій поряд з емоційно позитивним, творчим ставленням до професії.

Мета роботи – показати необхідність поетапного викладання дисциплін циклу БЖД для сприяння професійній спрямованості майбутніх менеджерів.

Результати дослідження. У роботах вітчизняних авторів, присвячених питанням удосконалення процесу викладання дисципліни "Безпека життєдіяльності" як у вищих навчальних закладах (Д. Бабенко, В. Биков, Р. Васильєва, І. Гончаренко, Є. Желібо, В. Заплатинський, О. Запорожець, В. Захматов, О. Кожем'якін, Г. Кондрацька, Е. Маслов, Ю. Міхеєв, В. Михайлюк, А. Пятова, А. Русаловський, І. Сагайдак, В. Стоянов, Б. Халмурадов, О. Шпак, В. Шиян.), так і в економічних зокрема (М. Ігнатович, В. Худолей) вказується, що потреби подальшого розвитку економіки, соціальна направленість державної політики вимагають від вищої освіти підготовки фахівців, які мають у складі професійних якостей здатність забезпечити безпеку у виробничій і поза виробничій діяльності та в умовах надзвичайних ситуацій.

Питання економічної підготовки нерозривно пов'язані з питаннями охорони праці у сучасних системах управління якістю. Впровадження системи управління якістю необхідно вважати одним із стратегічних напрямків роботи сучасного

підприємства. На розроблення і впровадження цієї системи впливають: рівень підготовки персоналу, конкретні цілі, продукція, сировина і продукція, яку постачають і виробляють, технологічні процеси, а також розмір та структура організації. Для поліпшення процесу управління якістю у нас в країні впроваджено стандарт ДСТУ ISO 9004-2001, який є тожним перекладом міжнародного стандарту ISO 9004-2000. Вимоги до систем управління якістю, встановлені в цьому державному стандарті, визначають вимоги до персоналу, який повинен бути компетентним, тобто мати належні освіти, професійну підготовку, кваліфікацію та досвід.

Таким чином, для підвищення ефективності роботи підприємство повинне: визначити необхідний рівень компетентності для персоналу, залученого до робіт, що впливають на якість продукції; забезпечувати обізнаність персоналу щодо доцільності та важливості своєї діяльності і щодо свого внеску в досягнення цілей у сфері якості; реєструвати дані щодо освіти, професійної підготовки, кваліфікації та досвіду.

Керівництво підприємства повинне визначити також інфраструктуру, необхідну для випуску продукції, враховуючи потреби та очікування зацікавлених сторін. Інфраструктура охоплює такі ресурси, як устаткування, робочі місця, інструменти та обладнання, допоміжні служби, інформаційні та комунікаційні технології, а також екологічні аспекти і охорону навколишнього середовища, відходи та утилізація.

З метою підвищення показників діяльності підприємства керівництво повинне забезпечувати, щоб виробниче середовище мало позитивний вплив на мотивацію, задоволеність та показники діяльності працівників. Створення належного виробничого середовища, тобто поєднання людських та матеріальних чинників, передбачає врахування багатьох факторів: методів творчої праці та можливості ширшого залучення працівників для реалізації їхнього потенціалу на підприємстві; вимог нормативних актів та інструкцій з охорони праці, включаючи користування засобами захисту; ергономіки; соціальних взаємовідносин; використання сучасного устаткування; дотримання вимог гігієнічної класифікації праці: параметрів мікроклімату, повітря, робочої зони, виробничого освітлення тощо.

Підготовка кадрів для підприємств, як і раніше, здійснюється в основному в професійно-технічних та вищих навчальних закладах. За умов загальнодержавної власності були практично відсутні конкурентні умови підготовки кадрів, але забезпечувався належний рівень практичної підготовки на державних підприємствах: навчальна, технологічна, переддипломна практики, філіали кафедр на підприємствах тощо.

У сучасних умовах низький рівень фінансування професійної освіти не дозволяє залучати висококваліфікованих викладачів і створювати належну навчальну базу для набуття практичних навичок, які відповідають сучасним технологіям. Постановою Кабінету Міністрів № 992 від 07.06.1999 р. затверджено Порядок надання робочих місць для проходження учнями, слухачами професійно-технічних навчальних закладів виробничого навчання та виробничої практики.

Згідно з вимогами цієї постанови учні, слухачі професійно-технічних навчальних закладів під час проходження виробничого навчання або виробничої практики на виробництві чи у сфері послуг виконують роботи безпосередньо на робочих місцях підприємств, будівельних об'єктах, полях, фермах, у складі навчальних груп, учнівських бригад або індивідуально. Виробниче навчання проводиться з метою закріплення одержаних первинних навичок та професійних умінь, оволодіння сучасною технікою, механізмами, інструментами, технологією, опанування прогресивних форм організації праці, здобуття необхідних практичних навичок самостійного та якісного виконання робіт. Виробнича практика проводиться з метою вдосконалення набутих знань, практичних навичок для досягнення встановленого рівня кваліфікації з відповідних професій, спеціальностей та спеціалізацій, а також забезпечення соціальної, психологічної і професійної адаптації в трудових колективах.

Виробниче навчання та виробнича практика учнів, слухачів професійно-технічних навчальних закладів повинні проводитися на базі кращих виробничих підрозділів підприємств, які мають сучасну техніку, високий рівень організації праці, застосовують прогресивні технології.

На жаль, в умовах приватної власності сучасні вищі навчальні заклади не можуть забезпечити належний рівень

практичної підготовки спеціалістів, які змушені працювати по їх закінченню 5-7 років на робочих місцях, які не відповідають рівню їх теоретичної підготовки, для набуття практичних навичок. За цей час набуті теоретичні знання значною мірою втрачають свою актуальність. Таким чином, у більшості випадків теоретичний рівень системи професійного навчання не відповідає сучасним вимогам, як і практичний рівень спеціалістів, які закінчують вищі навчальні заклади. Це вимагає від роботодавців додаткових витрат на професійне навчання та перепідготовку кадрів.

Забезпечити відповідний рівень підготовки фахівців дозволяє перехід вищих навчальних закладів на триместрову систему навчання, за якою два триместри є теоретичними, а один – виробничий. У Вінницькому національному технічному університеті (ВНТУ) на першому та другому курсах усі студенти паралельно з освоєнням основної програми навчання отримують одну із 18 робітничих професій в проекції на майбутні спеціальності, а на третьому курсі впродовж одного триместру працюють на робочих місцях підприємств та організацій різної форми власності відповідно до здобутої професії, з року в рік підвищуючи свою кваліфікацію [17]. Таке поєднання навчання і виробництва є досить вдалим, оскільки дозволяє студентам реалізувати свої можливості, досягти поставленої мети, стати більш самостійною і незалежною людиною тощо. Завданням викладачів є стимулювання студентів до здобуття професійних навичок та досвіду не лише винагородою у вигляді високих оцінок, але й використовуючи інші мотиваційні та психологічні прийоми.

Викладання дисциплін циклу БЖД у ВНТУ при підготовці студентів за спеціальностями для напряму 0502 – “Менеджмент” здійснюється згідно з вимогами навчальних програм у такій послідовності: бакалаврат: I курс – “Охорона праці в робочій професії” (при отриманні диплома кваліфікованого робітника) [8,9], III-IV курс – “Безпека життєдіяльності” [4,15], IV курс – “Основи охорони праці” [3,5,6,14,19]; магістратура (інженерія) – “Охорона праці в галузі” [7,10,11,13,20] і в процесі дипломного проектування [16].

Після I курсу студенти економічних спеціальностей отримують можливість набути робітничу професію “Обліковець: реєстрація бухгалтерських даних”. Протягом 3-го

триместру студенти проходять виробничу практику безпосередньо на підприємствах, де за кожним першокурсником закріплюється його керівник. Ця практика, з одного боку, є досить ефективним методом навчання, оскільки студенту, окрім лекцій в аудиторіях, пояснюється все, так би мовити, з перших рук робітниками, які мають великий досвід роботи, а з іншого боку, це є для студентів незамінним досвідом, бо вони відчують себе у колективі не просто присутнім, а його часткою, мимоволі переймають професійні звички своїх наставників, безпосередньо беруть участь у виробничому процесі, опановують тонкощі своєї майбутньої професії, які б не могли засвоїти в аудиторіях. Також студенти знайомляться з виробничою дисципліною, вивчають структуру кадрів, обов'язки працівників, відчують себе часткою процесу виробництва, що вселяє їм повагу до самих себе.

Студенти, які проходять виробничу практику на підприємствах, знайомляться зі своєю майбутньою професією, так би мовити, "з середини". Вони на власні очі переконуються у правильності вибору професії. Деякі студенти вже після проходження першої практики розуміють, чи саме цього вони прагнули. Це, в принципі, і є однією з цілей проходження виробничої практики – допомогти студентові знайти своє місце, зрозуміти, яка професія йому більше до вподоби, присвятивши себе тій, у якій він зможе стати гарним фахівцем. По-друге, студенти, які точно впевнені в правильності обрання своєї професії, зможуть, як зазначалось вище, оцінити свою майбутню роботу, в першу чергу, з погляду забезпеченості і стабільного існування в майбутньому. Цей висновок вони можуть зробити, поспілкувавшись з тими спеціалістами, за якими вони закріплюються для отримання кваліфікації [17].

Після проходження робочого триместру та здачі кваліфікаційного іспиту, студент отримує не лише робітничу професію, але й стає зовсім іншою людиною. Як правило, він стає більш зібраним, відповідальним, самостійним, ґрунтуючись на засвоєному досвіді, приймає рішення, за які готовий нести відповідальність. Такий студент відчуває себе вже не просто учнем у ВНЗ, а й самостійним робітником, який вже може забезпечити своє майбутнє. Ця впевненість допо-

магає студентів краще навчатися і бути більш спокійним у житті поза межами навчального закладу.

На рис.1 наведені результати оцінювання власного рівня знань студентами I-V курсів Вінницького національного технічного університету з БЖД та охорони праці після закінчення школи (1) та рис.2 – набутих у навчальному закладі, де: а – високий, б – середній, в – низький.

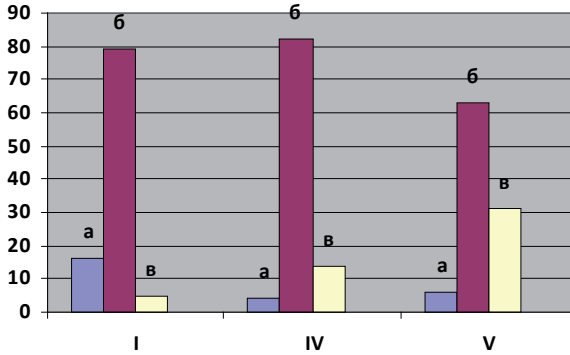


Рис.1. Рівень знань після закінчення школи, %

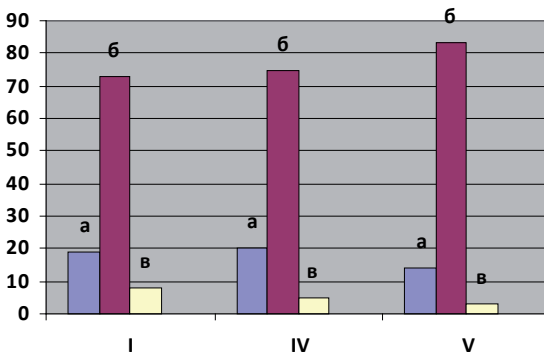


Рис. 2. Рівень набутих у ВНЗ знань, %

На перший погляд, знання студентів усіх курсів покращились, особливо це стосується високого рівня знань студентів старших курсів. Перевіримо, спираючись на отримані дані про набуті знання, висновок про їх кращу успішність за статистичним χ^2 критерієм:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(V_i - P_i)^2}{P_i},$$

де P_i – частоти рівня набутих знань після закінчення школи;

V_i – частоти рівня набутих знань у навчальному закладі;

n – число груп, на які розділились результати спостережень.

Для студентів I курсу P_i становить 16, 79 та 5%, а V_i – 19, 73 та 8%, тоді

$$\chi^2 = \frac{(19 - 16)^2}{16} + \frac{(73 - 79)^2}{79} + \frac{(8 - 5)^2}{5} = 2,82.$$

Знання студентів I курсу не покращились, оскільки отримане нами значення набагато менше, ніж відповідне табличне значення 13,82 для $n - 1 = 2$ ступенів свободи (таблиця 33 [18]) при ймовірності допустимої помилки менше 0,1%, що відповідає реальному стану речей, у зв'язку з тим, що опитування проводилось після закінчення лише теоретичного курсу.

Для студентів IV курсу P_i – 4, 82, 14%, а V_i – 20, 75, 5%, тоді $\chi^2 = 70,39$, а для студентів V курсу P_i – 6, 63, 31%, а V_i – 14, 83, 3%, тоді $\chi^2 = 42,31$, що свідчить про значне покращення знань студентів старших курсів і ефективність даної методики викладання дисциплін циклу БЖД.

На рис.3, 4 наведені результати досліджень життєвого досвіду і професійної орієнтованості студентів, де: а – так, б – ні, в – важко відповісти.

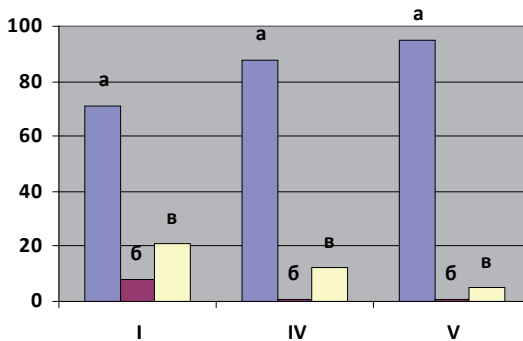


Рис.3. Потреба у знаннях з охорони праці майбутньої професії, %

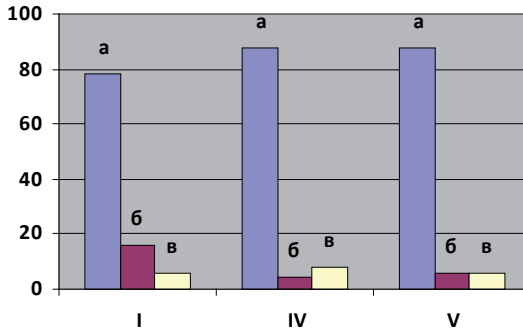


Рис. 4. Використання знань з БЖД у побуті та під час навчання, %

Висновки. Для навчального процесу підготовки менеджерів у ВНЗ характерні певні суперечності між швидкими змінами методів управління як конкретними підприємствами, так і економікою в цілому, і абстрактним змістом і повільним оновленням теоретичних знань; необхідністю прийняття самостійних виважених рішень і колективним характером отримання знань.

Покращення підготовки менеджерів досягається за рахунок поетапного викладання практично-орієнтованих знань з дисциплін циклу БЖД і відповідної професійної діяльності під час виробничої практики.

Література

1. Воробйова Є. В. Проблема професійної освітньої діяльності менеджера у науково-педагогічних дослідженнях / Є. В. Воробйова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 19 / Редкол.: І. А. Зязюн та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. – С. 264-269.
2. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: Проблеми, послуги, перспективи: монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
3. Кобилянський О. В. Основи охорони праці. Лаборатор-

ний практикум : навч. посібн. / О. В. Кобилянський. – Вінниця: ВДТУ, 2001. – 106 с.

4. Кобилянський О. В. Безпека життєдіяльності: навч. посібн. / О.В.Кобилянський. – Вінниця: ВДТУ, 2003. – 94 с.

5. Кобилянський О. В. Основи охорони праці. – Ч. 1.: навч. посібн. / О. В. Кобилянський. – Вінниця: ВНТУ, 2007. – 183с.

6. Кобилянський О. В. Основи охорони праці. Ч.2.: навч. посібн. / О.В.Кобилянський. – Вінниця: ВНТУ, 2007. – 171с.

7. Кобилянський О. В. Охорона праці в електроенергетиці: навч. посібн. / О. В. Кобилянський. – Вінниця: ВНТУ, 2006. – 166 с.

8. Кобилянський О. В. Охорона праці в робочій професії: навч. посібн. / О.В.Кобилянський. – Вінниця: ВДТУ, 2001. – 127 с.

9. Кобилянський О. В. Охорона праці в робочій професії: навч. посібн. / О. В. Кобилянський. – Вінниця: ВНТУ, 2004. – 108 с.

10. Кобилянський О. В. Охорона праці при експлуатації електроустановок: навч. посібн. / О. В. Кобилянський. – Вінниця: ВДТУ, 2003. – 125 с.

11. Кобилянський О. В. Охорона праці у галузі: навч. посібн. / О. В. Кобилянський. – Вінниця: ВНТУ, 2005. – 139 с.

12. Лабузна Л. В. Модель підготовки майбутніх менеджерів економіки в системі неперервної освіти / Л. В. Лабузна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 36. наук. пр. – Випуск 19 / Редкол.: І. А. Зязюн та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – С. 384-388.

13. МВ, програма та контрольні завдання з дисципліни "Охорона праці в галузі" для студентів електротехнічних спеціальностей заочної форми навчання / О. В. Кобилянський. – Вінниця: ВДТУ, 2002. – 96 с.

14. МВ, програма та контрольні завдання з дисципліни "Основи охорони праці" для студентів електротехнічних спеціальностей заочної форми навчання / О. В. Кобилянський. – Вінниця: ДТУ, 2001. – 56 с.

15. МВ, програма та контрольні завдання з дисципліни БЖД для студентів заочної форми навчання усіх спеціальностей / О. В. Кобилянський, Л. І. Северин. – Вінниця: ВНТУ, 2005. – 37 с.

16. Методичні вказівки до виконання розділу "Охорона праці" в дипломних проектах і роботах студентів електротехнічних спеціальностей / О. В. Кобилянський, О. П. Терещенко. – Вінниця: ВНТУ, 2004. – 45 с.

17. Небава І. М. Мотиваційні аспекти навчання студентів 1-3 курсів протягом робочих триместрів / І. М. Небава, Л. О. Нікіфорова // Вісник ВПІ. – 2008. – № 4. – С. 132-134.

18. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 632 с.

19. Основи охорони праці: лаборат. практи. / Е. А. Бондаренко, В. А. Дрончак, О. В. Кобилянський та ін. – Вінниця: ВНТУ, 2007. – 68 с.

20. Охорона праці в галузі: лаборат. практи. / Е. А. Бондаренко, В. А. Дрончак, О. В. Кобилянський та ін. – Вінниця: ВНТУ, 2007. – 116 с.

Колісник В. М.

МОДЕЛІ ПЕРЕРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ ЛЮДИНОЮ – КЛЮЧ ДО ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ

Незадовільний стан вітчизняної освіти і пов'язані з цим небезпечні явища вимагають істотних змін, насамперед у ставленні суспільства до виховання підростаючих поколінь. Синтез наукових знань допоміг довершити схеми перетворення інформації людиною і на їх основі запропонувати узагальнену концептуальну модель виховання, а також відповідні заходи у сфері освіти.

Реалізація висловлених пропозицій зможе істотно підвищити якість людського потенціалу суспільства і змінити ситуацію.

Неудовлетворительное состояние отечественного образования и связанные с этим опасные явления требуют существенных изменений, прежде всего в отношении общества к воспитанию подрастающих поколений. Синтез научных знаний позволил довершить схемы преобразования информации человеком и на их основе предложить обобщенную концептуальную модель воспитания, а также соответствующие мероприятия в сфере образования.

Реализация высказанных предложений сможет существенным образом повысить качество человеческого потенциала общества и изменить ситуацию.

Unsatisfactory state of domestic education and related to it the dangerous phenomena require the substantial changes, first of all, in the society attitude to education of risings generations. The synthesis of scientific knowledge allowed improving the charts of transformation of information by humans and offering on their basis the generalized conceptual model of education, and also proper measures in the field of education.

Realization of the outspoken suggestions will be able to improveradically the quality of human potential of society and change the situation.

Як свідчать результати зовнішнього тестування 2008 р. з української мови і літератури: лише 7 % випускників подолали поріг 10 балів; найбільша частка випускників – 17,74 % – отримала оцінку 6 балів. Якщо додати до них інших “трієчників” (12,14 % з балом 4 і 14,49 % з балом 5), вийде, що майже 44 %, найбільша частина загалу випускників – ледачі “трієчники” [1, 2].

Результати з математики ще гірші: “трієчників” – майже 45 %, а “двієчників” – майже 20 % [1, 2]. Отже, “конституційна більшість” випускників – математичні невігласи.

На думку викладачів вузів, здатність вирішувати задачі з математики та фізики у теперішніх абітурієнтів та студентів надто нижча, ніж колись. Тобто, “математична якість” випускників середніх шкіл України за останні 50 років погіршилася у кілька разів. Більш конкретно. Професор поважного віку КНУ ім. Тараса Шевченка на моє запитання про різницю між теперішніми студентами й студентами п’ятдесятих відповів так: “Як між нами й космонавтами”.

Чи не найбільшою загрозою суспільству і державі є негативне ставлення значної частини нашої молоді не тільки до навчання, а й до будь-якої праці. Особливо виразна така тенденція у молоді великих міст. Звідси – байдикування, паління тютюну, алкоголізація, стрімка наркотизація, кримінал тощо.

Негаразди на цьому напрямку почалися давно – із 60-х років, а вже наприкінці 70-х стали цілком відчутними. Ще у ті часи академік Б.Є. Патон у своїх публічних виступах патетично запитував: “Куди поділися одержимі працівники?” Тому що стало проблематичним взяти на роботу в Києві працелюбного і компетентного випускника технічного вишу – навіть із наданням житла від працедавця!

З тих часів становище із трудовою мотивацією в суспільстві майже непомітно, але неухильно погіршується.

За даними соціологічного дослідження, проведеного в 80-х рр., усього близько третини працівників трудилися на повну силу. Близько половини працювали інертно, без ініціативи, а п’ята частина – тільки імітувала працю [3]. Майже через 20 років – у 1996 р. – 31 % представників нашої молоді відповіли, що “не хочуть працювати взагалі” [4]. За даними преси, у 2006 р. серед молоді України 68,5 % ніде не на-

вчалися і не працювали [5]. Згідно зі статистикою (2006 р.), близько 30 % молодих людей на Донеччині, котрі отримали роботу, повернулися назад у центри працевлаштування – працедавці не побачили плодів їхньої праці і від них відмовилися [6].

У Концепції економічного розвитку України на 2008-2015 рр. наведено прогноз стану ринку праці: "За деякими оцінками, до 2015 року ринок праці зможе задовольнити потреби економіки у кваліфікованих кадрах лише на 40 %", що означає нестачу 60 % працівників [7]. Там же відзначається, що "якість підготовки фахівців за роки незалежності помітно знизилася".

Стан трудової мотивації можливо оцінити кількісно – принаймні приблизно, – як співвідношення "працеголиків" та інертних виконавців і ледарів. І ті й інші можуть мати однакову освіту й однакові кваліфікаційні документи. Однак результати їхньої діяльності будуть істотно різними.

Оцінити наведене можна орієнтовно, уживши для цього експертні оцінки чисельного показника – "коефіцієнта працелюбності" працюючих (КП). Під цим терміном автор розуміє відношення продуктивності праці людини до її теоретичного рівня. Певно, прийнятним рівнем КП слід вважати 0,85-0,90.

Разом з тим, згідно з прогнозом, виконаним автором у 1988 р., на період 2015-2020 рр. слід очікувати, що узагальнений КП у нашому суспільстві зменшиться до 0,5-0,6 [8], що можна трактувати і як відповідне зменшення кадрового забезпечення економіки.

Подібність числових показників нестачі працівників за згаданими прогнозами 2008 р. (нестача 60 %) і 1988 р. (КП 0,5-0,6 – нестача 40-50 %) пояснюється тим, що обидва прогнози [7, 8] засновані на оцінках наявних довгочасних тенденцій.

Таким чином, із наведеного вище випливає, що наше суспільство неухильно рухається до стану, де частка dokonаних нероб сягне 40-50 %, а у столиці й більше – з відповідними наслідками в освіті, виробництвах, у соціальній сфері та безпеці самого суспільства і держави.

Згідно зі статистикою, "на обліку у зв'язку зі зловживанням алкоголем, наркотичними та іншими психоактивними речовинами, на кінець 2006 р. перебувало 230 тис. осіб,

з яких 123 тис. (53 %) було взято на облік уперше у житті” [10, с. 465].

Статистика злочинів – кількість засуджених за грабежі [10, с. 496]:

Роки: 1990, 2000, 2005, 2006.

Тис. осіб 5,1; 10,0; 13,4; 14,9 (зростання за рік на 11 %).

Є й інші невтішні ознаки. Отже, виникає актуальне питання про причини суспільного лиха і шляхи його подолання.

Найбільшою перешкодою досягнення цілей виховання і освіти в цілому є істотні соціально-культурні зміни, що відбулися протягом останніх сорока-п’ятдесяти років. Занепад трудової активності молоді та освіти стали неминучими наслідками саме таких змін:

- зменшення суспільної уваги до питань виховання. Відсутність матеріальної і моральної відповідальності батьків за результат виховання дітей. Зокрема, не існує й правових підстав такої відповідальності. Пенсії батьків не залежить від ставлення дорослих дітей до праці і оточення, їх заробітків і здоров’я, протиправних вчинків, вживання ними тютюну та/або наркотиків, тощо;

- потужний руйнівний інформаційний тиск на визріваючі дитячі мізки, що призводить до незворотного пошкодження живих “операційних систем” перетворення інформації. Це стало наслідком насичення житла побутовою електронікою – телевізорами, ігровими станціями – додатками до “телеящика”, відеопрогравачами, аудіоапаратурою, комп’ютерами тощо;

- прогресуюче відчуження сім’ї від засобів виробництва, особливо таких, що придатні для дитячих рук – наслідок урбанізації у нашому виконанні. (Разючим контрастом виглядають, наприклад, малоповерхові міста Австрії з лісами і луками);

- відсутність відповідної підготовки та інформованості батьків, у тому числі майбутніх;

- невідповідність суспільно позитивним цілям виховання більшості присутніх на ринку виховних засобів – переважно закордонних;

- поширена реклама, спрямована на формування у підростаючих поколінь суто споживацької свідомості, налаштування на збагачення без праці і на “безкоштовне” задоволення – без зусиль духу і тіла;

– цілковита невідповідність реальності (і навіть порівняно із ХІХ ст. – див. нижче) рівня “офіційних” наук – психології і дошкільної педагогіки – у зв’язку із згаданими цивілізаційними зрушеннями. Наприклад, у чинних Законах України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, у Національній доктрині розвитку освіти [11], Програмі виховання дітей та учнівської молоді [12], сучасній Програмі курсу “Сімейна дошкільна педагогіка” [13], вітчизняних і зарубіжних фахових авторитетних посібниках [15-18], – на відміну від Інтернету та преси [19, 20], – нема й згадки про надзвичайно шкідливий вплив телебачення і агресивних комп’ютерних забавок на виховання дітей дошкільного віку. При тому, що у Франції уряд заборонив телеканали для малят [21], а Інтернет вміщує десятки тисяч таких попереджень.

Вплив одних чинників з цього переліку зрозумілий майже аксіоматично, інші потребують обґрунтованих пояснень.

Тут можна насамперед послатися на вагомий науково-практичний досвід видатних педагогів – чеха Яна Амоса Коменського, українців К. Д. Ушинського і А. С. Макаренка та відомі факти.

Саме Коменський 350 років тому (!) зазначив: “Людина на початку формування душі і тіла має бути створена такою, якою вона має бути протягом усього життя” [22]. Тобто, дитина змалку має привчатися до буденної праці, до подолання труднощів, до гартування волі – отримати риси дорослої особистості.

Ще у позаминулому столітті К. Д. Ушинський попереджував батьків і вихователів: “Той же нахил до лінощів розвивається, ... якщо дитину безперервно розважають, забавляють і тішають у такий спосіб, що майже сама тільки *пасивна* діяльність заповнює життя її душі... Не можна вести на поводочку волю дитини, а треба дати їй простір самій рости й посилюватися... Навіть галасливе товариство дітей, якщо дитина перебуває в ньому з ранку до вечора, має впливати шкідливо” [23].

Отже, ще у ХІХ ст. було відомо, що інформаційний тиск на дитину є причиною відрази до праці дорослої людини!

Визначний педагог А. С. Макаренко у 30-х роках минулого століття вказав: “Головні основи виховання закладаються до п’яти років, – це 90 % усього виховного процесу, а відтак виховання людини триває” [24].

Сучасна книга японського дослідника Ібуки Масару, яку рекомендую до читання, так і зветься “Після трьох вже пізно” [25].

До того ж, виняткове – визначальне – значення дошкільного дитинства достатньо підтверджене ще й такими фактами:

– жоден із 47 відомих дітей – “мауглі”, – які зростали серед тварин і були повернуті в людське суспільство у віці старшому за 6-7 років, не зміг розвинути у людину в соціальному значенні – навіть навчитись найпростіших елементів людської поведінки, – не кажучи вже про спілкування, працю тощо (реальний феномен “мауглі”). Усі вони загинули у неволі [26];

– вивчення шкільних класних журналів, проведене у 70-х та 90-х роках за ініціативою автора, показало, що за весь період навчання (10 чи 11 років) у більшості учнів середньорічний бал залишається практично сталим, а у меншій частини дещо зменшується. Істотне підвищення середньорічного балу протягом усього навчання – більш ніж на 1 бал – у системі “2-3-4-5” спостерігалось лише як поодинокі винятки. Інакше кажучи, “якість” випускників шкіл – їхній навчальний рейтинг – майже цілком визначається станом поповнення початкових класів, а вплив школи на ставлення до навчання, отже і на формування особистості – незначний.

За таких важливих фактів і авторитетних думок, слід задатися запитаннями:

– чому на дошкільний період дитинства (п’ять-сім років) припадає визначальна частина всього виховання – соціалізація особистості?

– у чому саме полягають зв’язки між впливом електронних засобів на дітей, відразую до праці і нехтуванням мораллю дорослих, що вийшли з інформаційно-електронного дитинства?

Адже ці принципові запитання потребують обґрунтованих вичерпних відповідей – наукового пояснення причинно-наслідкових зв’язків між явищами.

Таке пояснення можна знайти завдяки теорії переробки інформації мозком – інформаційному напрямку когнітивної психології. (Остання є вченням про “процеси, що допомагають нам “розуміти” оточення і пристосовуватися до нього... увагу, сприйняття, навчання, мислення й запам’ятовування”

[16, с. 334]. Воно засноване Жаном Піаже (1896-1980) [16, с. 334], а видатний внесок до нього належить Л.С. Виготському (1896-1934) [16, с. 375; 27]. Проте виток когнітивної психології істотно давніше [28].) Інформаційний напрям когнітивної психології із графічними моделями переробки інформації мозком розвивався науковцями каліфорнійських університетів, а надалі – й автором статті, який запропонував нові вікові моделі, що вміщують інформаційний фільтр (див. нижче). (Визнана науківцями ідея інформаційного фільтра вперше запропонована Бродбентом (Broadbent D.E.) півстоліття тому [29; 17, с. 159-160]).

Відомі моделі процесів переробки інформації людиною. Істотною ознакою інформаційного напрямку когнітивної психології є научні схематичні моделі процесів переробки інформації, зокрема й такі, що включають стадію її фільтрації.

На рис. 1 наведено первинну модель уваги – фільтра Д.Е. Бродбента [29; 30, с. 75]. Із потоків різної інформації мозковий фільтр виділяє тільки істотну, затримуючи іншу, неістотну.

На рис. 2 показано стадії запам'ятовування інформації: сенсорний відбиток – короткочасна пам'ять – довгочасна пам'ять [31, с. 277].

На рис. 3 наведено модель, що віддзеркалює такі етапи [31, с. 351]:

- сенсорний аналіз інформації;
- аналіз її ознак;
- короткочасне запам'ятовування;
- вибіркова фільтрація (селекція) – спрямування у подальшу переробку інформації актуальної і затримка неістотної;
- подальша переробка інформації і створення бази даних її очікування, що керує інформаційним фільтром.

На рис. 4 і 5 показані більш деталізовані моделі переробки інформації [16, с. 392; 32; 33, с. 30; 34, с. 24]. Разом з тим, етап фільтрації у цих моделях не присутній.

Слід зазначити, що авторитетні психологи – У. Найсер [35; 17, с. 152; 30, с. 78] та Р. Грегорі [36; 17, с. 152] – надавали велике значення процесам сприйняття. Згідно з їх теоріями, сприйняття є активним і конструктивним процесом, що полягає у перевірці гіпотез щодо навколишнього світу. Відповідно до теорії У. Найсера вся вхідна інформація піддається

попередньому аналізу на рівні, що передує увазі. Остаточне розпізнання того або іншого стимулу може відбутися тільки тоді, коли увага звернена на цей стимул. Таким чином, за У. Нейсером “увага – це і є повне розпізнання”.

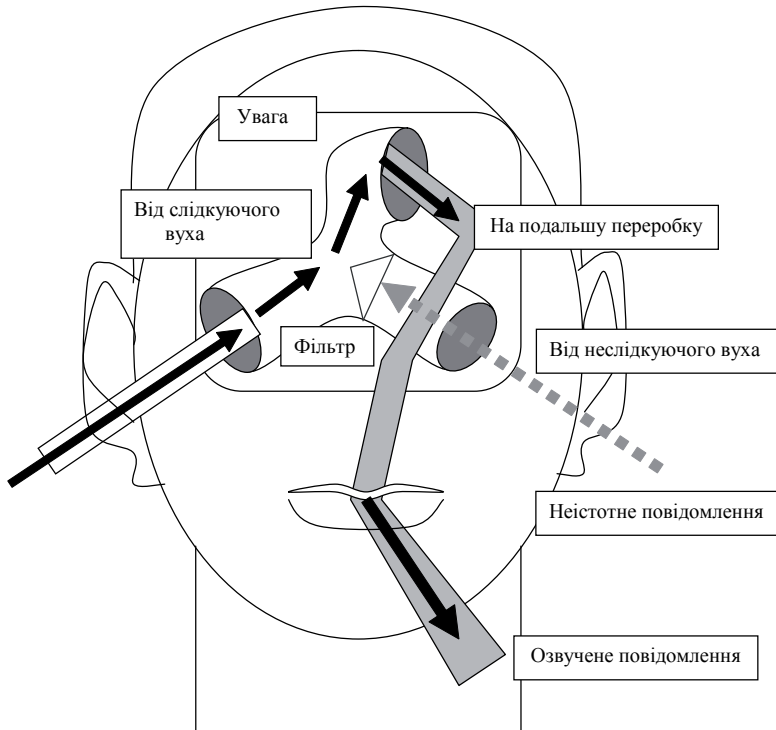


Рис. 1. Модель фільтрування інформації за Д.Е. Бродбентом [27; 29, с. 75]. Фільтр відбирає для подальшої переробки істотне повідомлення і затримує інше.

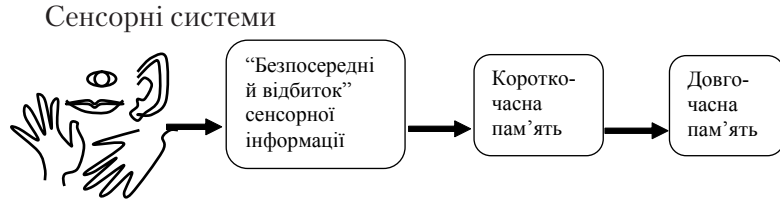


Рис. 2. Модель запам’ятовування інформації [30, с. 277].

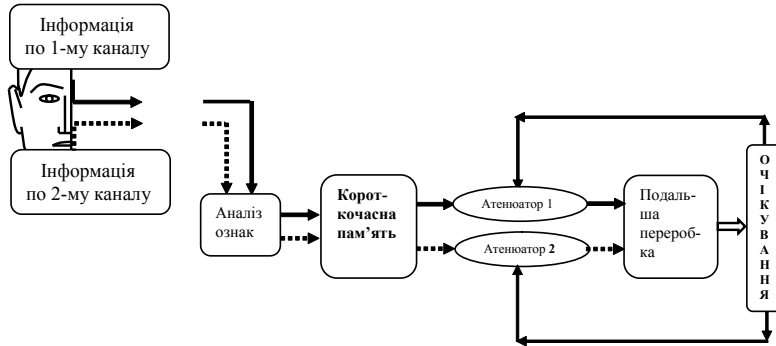


Рис. 3. Модель переробки інформації із системою управління її фільтром [30, с. 351]. Примітка: атенуатор – пристрій для послаблення сигналу)

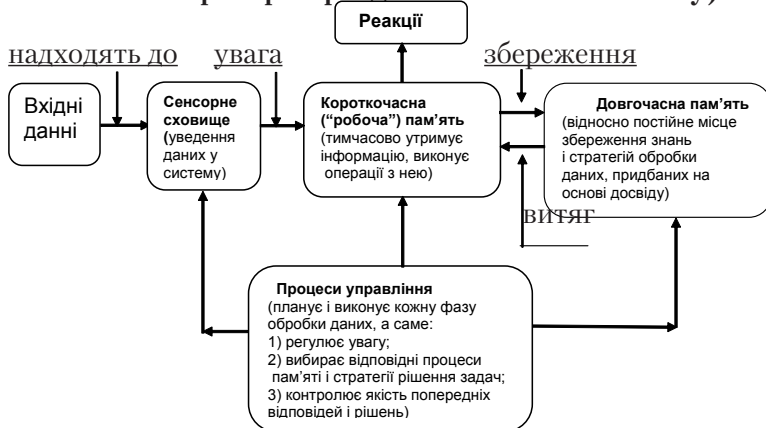


Рис. 4. Модель системи переробки інформації людиною [16, с. 392; 31; 32, с. 30].

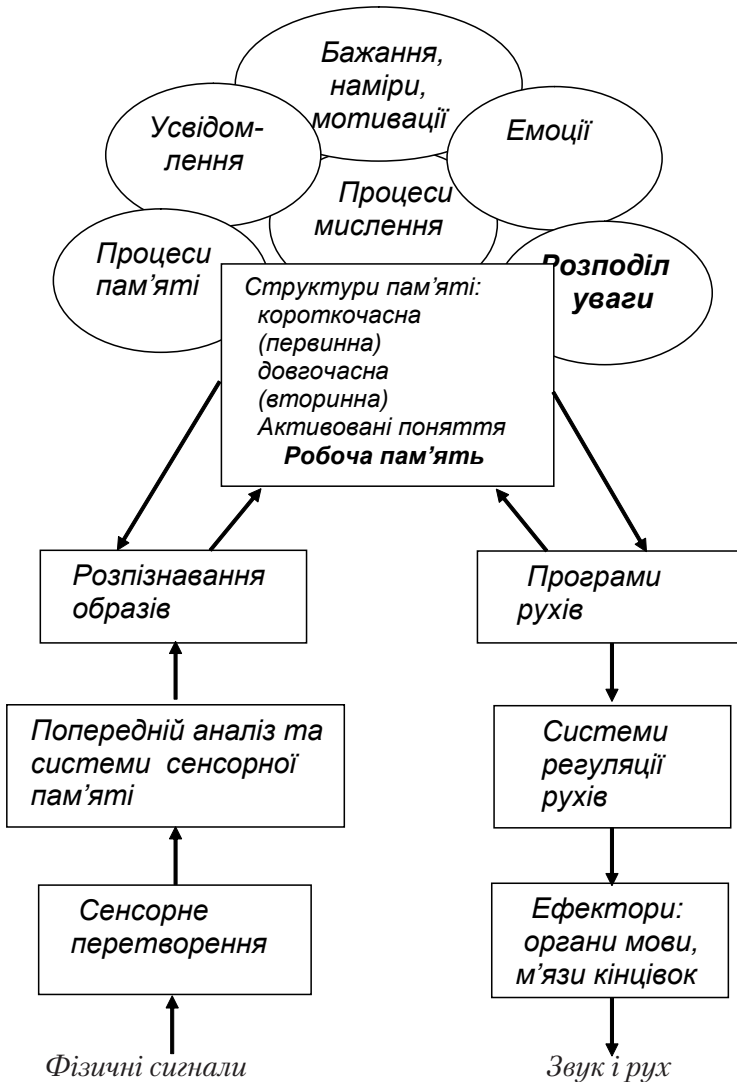


Рис. 5. Модель переробки інформації людиною [33, с. 24].

Наведені вище відомі моделі і згадані теоретичні погляди можливо узагальнити в одній моделі, синтезуючи істотні

риси відомих. Запропонована автором така узагальнена модель наведена на рис. 6.

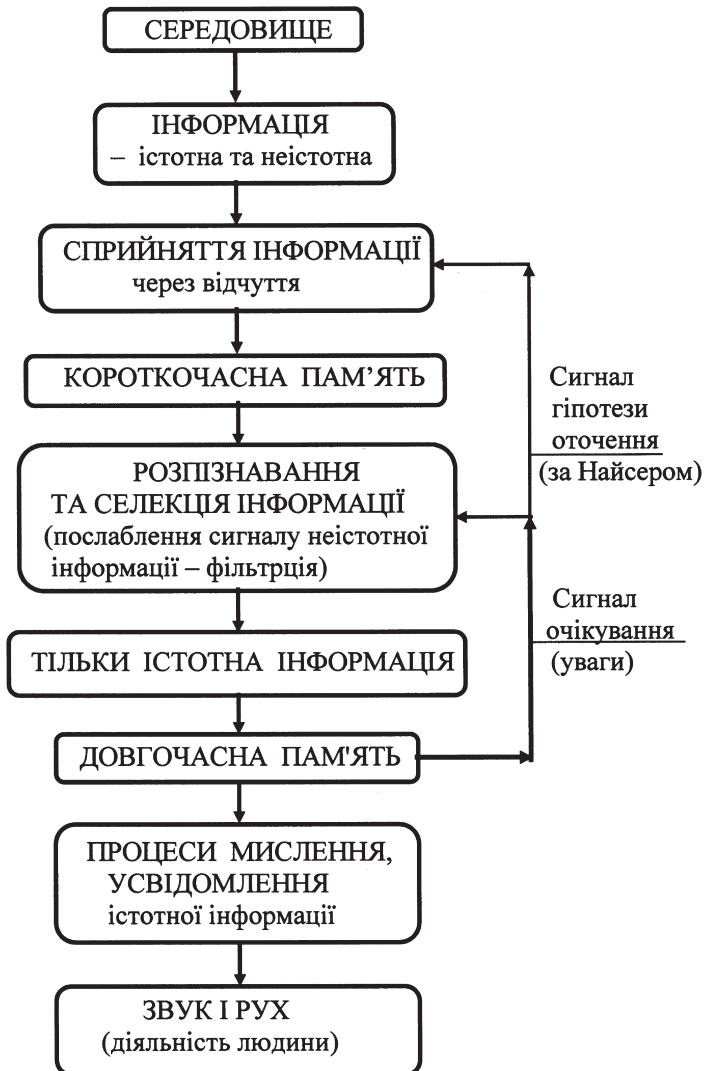


Рис. 6. Узагальнена модель переробки інформації людиною відповідно до інформаційного вчення когнітивної психології [27, 29-34].

Отже, відома модель переробки інформації, що містить управління інформаційним фільтром з боку пам'яті. Разом з тим, за допомогою наведених схем неможливо пояснити ані феномену цілком нездатних до навчання “мауглі”, ані вагомість періоду дошкільця у соціалізації особистості, що й кличе до удосконалення узагальненої моделі – створення її вікових модифікацій. Допомогти нам у цьому зможуть відомості про структуру пам'яті і розвиток мозку.

Попереднє уточнення відомих моделей з урахуванням теорії наставлень, отже, і явища неусвідомленої пам'яті. Важливою особливістю будови мозку і тим самим мозкової діяльності є існування умовно різних розділів пам'яті – утримання і витягу інформації – короткочасної і довгочасної. Вважається, що короткочасна пам'ять має доволі обмежений обсяг і утримує інформацію протягом кількох секунд. Довгочасна пам'ять має величезний обсяг і утримує інформацію довго, навіть на все життя. Ми всі звикли до того, що поняття “пам'ять” означає джерело “незабутнього”, отже, пам'ять усвідомлену.

Разом з тим, надзвичайно важливою обставиною є те, що мозкова діяльність людини, котра вбирає емоції, запам'ятовування і мислення, підпорядкована не тільки свідомості, але й несвідомим наставленням. Згідно з Д.М. Узнадзе, творцем психології наставлень, “психологія людини будується... на принципі її наставлень. Так звані психічні функції людини... становлять лише диференційовані психічні властивості, котрі обслуговують її наставлення” [37].

За теорією наставлень, наше душевне життя протікає в рамках єдиної цілісної структури свідомих і несвідомих психічних процесів. При цьому несвідоме психічне у формі наставлень перебуває в основі всієї активності людини [38].

Беручи до уваги теорію наставлень, довгочасну пам'ять людини слід поділити на дві істотно різні частини: пам'ять усвідомлену, так би мовити, “інтелектуальну”, та іншу, неусвідомлену, “емоційно-настановчу”, яка миттєво, без роздумів і пригадувань, подає чуттєві відповіді на все, що ми бачимо і чуємо, визначає наші симпатії й антипатії, бажання та заперечення. Про існування неусвідомленої довгочасної пам'яті, що керує нашою поведінкою, мало хто здогадується чи навіть знає. Тому на рис. 7 показано склад довгочасної

пам'яті, що містить два різних сховища – пам'яті усвідомленої і неусвідомленої – з урахуванням теорії наставлень.

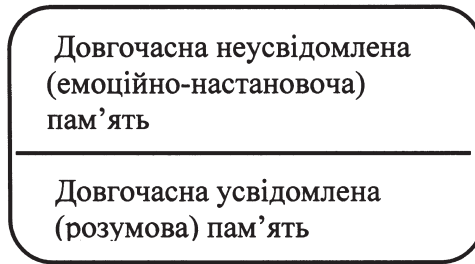


Рис. 7. Склад довгочасної пам'яті з урахуванням теорії наставлень

Синтез схеми рис. 6 з рис. 7 призводить до такої моделі переробки інформації людиною – з урахуванням теорії наставлень та явища неусвідомленої пам'яті, – що наведена на рис. 8.

З метою визначення відповіді на поставлені вище запитання, необхідно також розглянути і процеси завантаження сховищ пам'яті протягом розвитку дитини – від її народження.

Метою наведення автором моделей переробки інформації є полегшення розуміння істотних особливостей надзвичайно складних мозкових процесів. Тому зазначені моделі є наближеними і не претендують на повноту віддзеркалення багатьох відомих даних. (Адже будь-яка модель є лише віддзеркаленням у нашій уяві певних сторін явища). Проте в іншому випадку необґрунтоване ускладнення схем призведе до відволікання уваги на другорядне і тим самим – до утруднення їх розуміння.

Вікові моделі переробки інформації людиною з урахуванням відомих явищ та концептуальна модель початкового виховання. Пам'ять у дітей можна помітити на першому році життя. А дію потужного подразника (важку хворобу, опік полум'ям, удар електричним струмом тощо) пам'ятають навіть немовлята – і на все подальше життя дорослого. Разом з тим “Діти молодшого віку вже можуть добре запам'ятовувати, але при цьому більшість дорослих нічого не пам'ятає про те, що відбувалося з ними до 3 років” [16, с. 420].

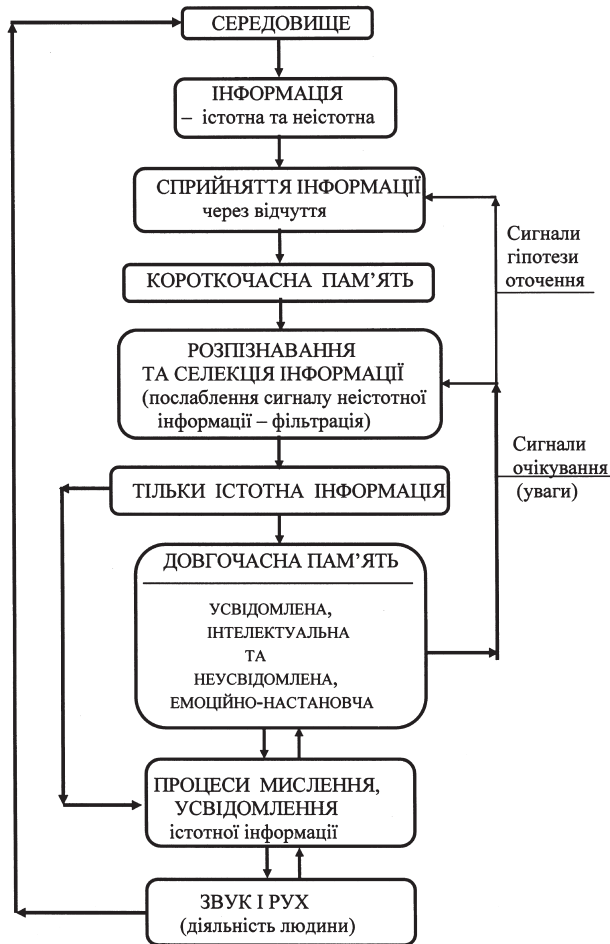


Рис. 8. Узагальнена модель переробки інформації людиною відповідно до інформаційного вчення когнітивної психології з урахуванням теорії наставлень [36-38]

Стосовно ж систематизованих пригадувань, то вони починаються з пізнішого віку – від п'яти до семи-десяти років [39, с. 116, 117]:

“Відзначено, що при зміні місця проживання в чотирирічному віці більшість дітей не пам'ятає місця колишньо-

го свого проживання. Певно, п'ятий рік потрібно вважати в середньому першим роком більш-менш задовільного запам'ятовування. Починаючи саме із цього року, враження дитинства зберігаються на все життя. Втім, є велика кількість спостережень про перші уривчасті спогади, пов'язані з подіями другого і третього років життя. Так, проведене психологами опитування великої групи студентів показало, що у 22,5 % опитаних перші спогади стосуються віку до трьох років, у 45,3 % – до трьох-чотирьох років, у 32 % – до віку старшого чотирьох років. Слід зазначити, що ці ранні спогади дитинства, зазвичай, уривчасті, розрізнені, нечисленні. ... Що стосується більш-менш систематизованих спогадів, то вони починаються з більш пізнього віку: у 7,3 % вони стосуються віку до п'яти років, у 23,4 % до п'яти-шести, у 28,2 % до шести-семи й, нарешті, у 41,7 % випробуваних вони відзначені починаючи тільки з віку в сім-десять років. Значні зміни в розвиток пам'яті дитини вносить вступ до школи".

На рис. 9 наведено орієнтовний графік зазначеної залежності між віком дітей і здатністю до систематизованих пригадувань [39, с. 117]. Таким чином, усталена довгочасна усвідомлена пам'ять дитини починає формуватися приблизно від 3,5-4 років. Цей вік можна вважати самим початком завантаження сховища усвідомленої пам'яті.

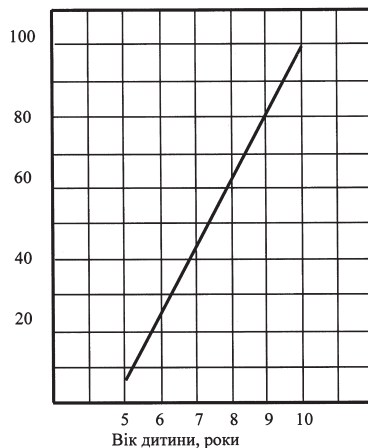


Рис. 9. Орієнтовна залежність між віком дітей і їх здатністю до систематизованих пригадувань [39]

Усвідомлена пам'ять з віком покращується до 20-25 років, потім тримається на одному рівні до 40-50 років, після чого поволі згасає [39, с. 119]. Разом з тим, щодо пам'яті неусвідомленої, емоційно-настановчої, неодмінно виникає питання: коли і яким чином завантажується її сховище?

Знайти відповідь на це питання нам допоможуть такі встановлені факти:

- існування явища реальних “мауглі” (цілковита неможливість соціалізації дитини, старшої за 6-7 років, див. вище);
- явище приблизної сталості навчального рейтингу школярів. Вивчення шкільних класних журналів показало, що навчальний рейтинг випускників середніх шкіл майже цілком визначається станом поповнення початкових класів. Останнє означає неістотність впливу школи на ставлення до навчання, отже і на формування особистості (див. вище);
- відомості про розвиток людського головного мозку – його визрівання.

Розвиток людського головного мозку – збільшення його маси і “визрівання” – а з тим формування базових ознак особистості відбувається набагато швидше – приблизно втричі – ніж розвиток тіла [16, 39-41]. Графік збільшення маси мозку такий: у два роки 40 %, у чотири роки – 71 %, у шість – 86 %, у 8 років – 92 %, у 10 років – 97 %, у 14 років – 99 % маси мозку дорослої людини [16, с. 231]. Згаданий графік наведено на рис. 10.

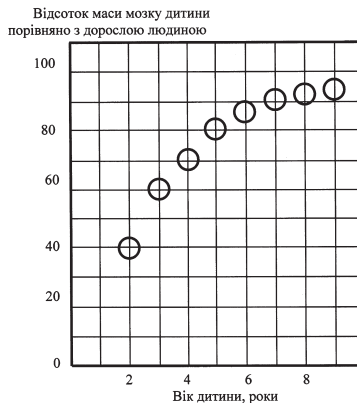


Рис. 10. Збільшення маси головного мозку з віком дітей [16, с. 231]

За даними [42], визрівання кори та деяких інших найважливіших відділів головного мозку людини практично повністю завершується на шостому-сьомому році. У віці 12 років мозок дитини вже не відрізняється від мозку дорослої людини [43]. Тому є достатні підстави припустити, що формування істотних ознак особистості відбувається пропорційно збільшенню маси мозку.

Процес селекції інформації відлагоджений еволюцією: природний відбір сприяв виживанню і продовженню потомства передусім тих особин, котрі мали найшвидшу – несвідому – реакцію на інформацію, що надходила, в тому числі й на раптову небезпеку. Справді, наш мозок, як система обмеженої місткості, мусить відбирати для перетворення тільки важливу нову інформацію, а не будь-яку, в тому числі й застарілу (інакше втрачалась би “корисна” інформація).

Але для того, щоб наш мозок міг несвідомо – миттєво – фільтрувати (відбирати) інформацію, йому треба цього навчитися – налаштувати свій фільтр на інформацію певного характеру.

То як же налаштовується мозковий фільтр інформації? Про це відомі літературні джерела мовчать. Тому автором статті були запропоновані вікові моделі перетворення інформації, які розкривають процеси налаштування інформаційного фільтру.

Певно, протягом визрівання кори головного мозку у ньому поступово формується підґрунтя свідомості – неусвідомлюваний образ ідеального буття [1, 2]. Це саме той неусвідомлений ідеал, що керуватиме на подальше життя відбором та спрямуванням інформації у пам'ять, її переробкою і засвоюванням, тим самим визначатиме мотивації вчинків.

Керований неусвідомленим образом ідеального буття мозковий фільтр інформації чимось подібний до частотного фільтра, наприклад, до коливного контура налаштування радіоприймача, який добре пропускає сигнали на частотах, близьких до резонансної, що на неї він налаштований, і майже не пропускає сигнали інших частот.

З метою кращого розуміння впливу на розвиток особистості згаданих вище явищ, доцільно розглянути гіпотетичні моделі переробки інформації у різних вікових групах.

На рис. 11 показано модель переробки інформації дити-

ною у віці до 3-4 років – ще до початку завантаження сховища довгочасної усвідомленої пам'яті. У цей період практично вся інформація, що сприймається, спрямовується до процесів мислення, і за їх результатами – у довгочасну неусвідомлену пам'ять. Там, шляхом утворення стаціонарних міжнейронних зв'язків мозку, формується неусвідомлений сталий образ ідеального буття – база оцінки, сприйняття і селекції інформації в майбутньому. Тому цей період є найбільш сприятливим для формування практичних навичок і умінь, що потребують переважно емоційної підтримки.

Отже, головною ознакою наведеної моделі є спрямування інформації від процесів мислення до утворення образу ідеального буття.

Зовсім протилежною за напрямом спрямування інформації – від образу ідеального буття – є модель переробки інформації дитиною у віці старшому за 6-7 років та дорослим, що показана на рис. 2. Сформований образ ідеального буття керує як фільтрацією, так і переробкою інформації у процесах мислення.

Остання модель наближена до моделей рис. 6 та 8 (див. початок статті), позаяк є їх подальшим перетворенням.

Проміжне місце між моделями рис. 11 і рис. 12 належить моделі, наведеній на рис. 13 – моделі переробки інформації дитиною у віці від 3-4 до 6-7 років. У цей час завершується формування образу ідеального буття, починається дія фільтру інформації і повільне наповнення сховища довгочасної усвідомленої пам'яті. Між образом ідеального буття і процесами мислення відбувається інформаційний обмін зустрічними потоками:

- продовжується аж до завершення формування образу ідеального буття;

- початковий образ ідеального буття розпочинає управління мисленням.

Інформація, що сприймається, вже піддається неусвідомленій (і свідомій) початковій селекції (фільтрації). До подальшого перетворення і сховища усвідомленої пам'яті передається лише та інформація, що не затримана апаратом селекції – у тому числі як істотна, так і неістотна.



Рис.11. Модель переробки інформації дитиною у віці до 3-4-х років. Практично уся інформація, що сприймається, передається через процеси переробки і в довгочасну неусвідомлену пам'ять. (Сховище усталеної довгочасної усвідомленої пам'яті ще не відкрите). Водночас за допомогою стаціонарних міжнейронних зв'язків, у мозку формується неусвідомлений сталий образ ідеального буття – база оцінки, сприйняття і селекції інформації в майбутньому.

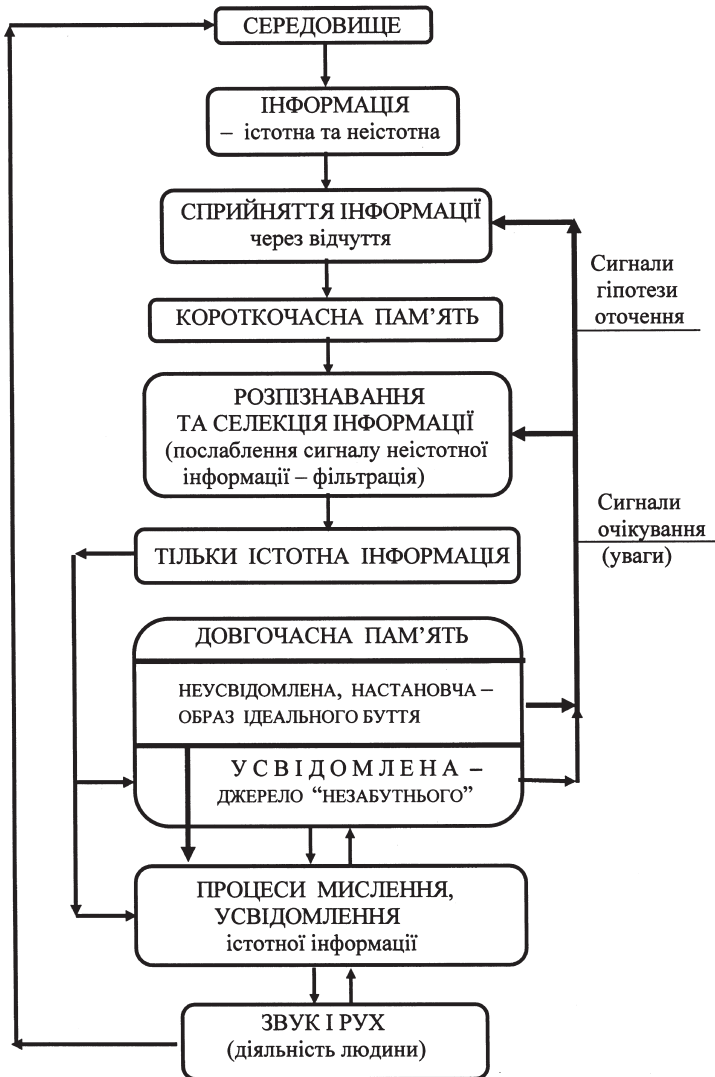


Рис. 12. Модель переробки інформації дитиною у віці старшому за 6-7 років та дорослим

Інформація, що сприймається, спочатку піддається неусвідомленій (і свідомій) селекції (фільтрації). Для подальшої переробки передається тільки істотна інформація,

що пропущена апаратом селекції, керованим довгочасною пам'яттю.

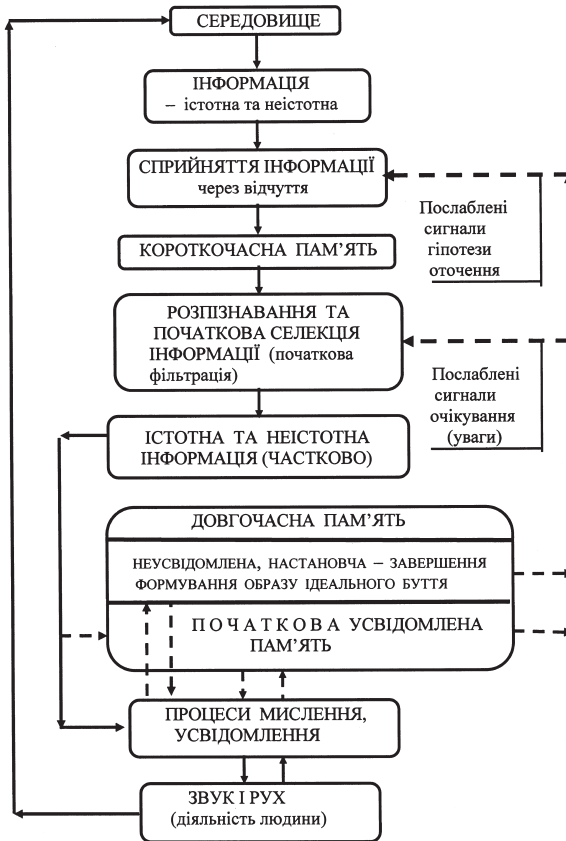


Рис. 13. Модель переробки інформації дитиною у віці від 3-4 до 6-7 років. Завершення формування образу ідеального буття. Початок роботи фільтру інформації і початок наповнення сховища довгочасної усвідомленої пам'яті. Інформація, що сприймається, спочатку піддається неусвідомленій (і свідомій) початковій селекції (фільтрації). До сховища пам'яті і подальшого перетворення передається та інформація, яка не затримана апаратом селекції – у тому числі істотна та неістотна.

Тільки у цей відносно короткий період існує можливість поєднання емоцій із відносно численними усвідомлюваними іконічними та мовними образами, тобто формування свідомого ставлення до навколишнього світу – основ моралі.

У житті – протягом розвитку особистості – перехід від однієї моделі переробки інформації до іншої відбувається поступово й повільно, отже й вікові межі між зазначеними моделями є доволі “пухнастими”.

Узагальнена модель людської поведінки. Як впливає з моделей рис. 11 і 13, відомий вислів “буття визначає свідомість” цілком справедливий для дитини-дошкільника. Однак надалі життя людини, її ставлення до оточення буде визначатися – переважно й практично назавжди – наставленнями, набутими в дитинстві.

Таким чином, поведінка людини визначається трьома різними, тісно пов’язаними між собою циклами:

- фізіологічним, котрий містить тренування фізіологічних функцій і триває все життя;
- розумовим, що визначається сумою знань, переконаннями та інформацією поточного моменту. Цей цикл починає розвиватися у віці від трьох з половиною-чотирьох років і надалі не має обмежень у часі;
- і настановчим, сформованим у віці визрівання мозку – до шести-семи років. Надалі зміна набутих наставлень практично неможлива.

Згадані цикли й зв’язки між ними – узагальнена модель людської поведінки – показані на схемі рис. 14.

Комп’ютерна метафора як заклик до відповідальності. Відомі порівняння діяльності мозку з роботою комп’ютера стосуються найперш пам’яті і процесів переробки інформації [3]. Адже комп’ютери були створені для виконання операцій, що раніш виконувалися людьми. Тому можливе й таке порівняння – між вмиканням комп’ютера для праці і розвитком та освітою людини.

При вмиканні комп’ютера електричний струм спочатку активізує системну плату з процесором і мікросхемними модулями оперативної пам’яті. Одночасно вмикаються накопичувач постійної інформації (жорсткий диск – вінчестер – всередині машини) і зовнішні пристрої – монітор, клавіатура і пристрій управління курсором на екрані мо-

нітора (мишка). Після вмикання відбувається завантаження програми з командами операційної системи (наприклад, Windows XP) з жорсткого диска в оперативну пам'ять. Призначення програми операційної системи – розпізнавання інформації як робочих програм, так і такої, що буде вводитися користувачем. Обсяг програмної інформації завантаження операційної системи досить великий – більше сотні мільйонів командних одиниць. При тому користувачеві недоступні детальні відомості ні про процес завантаження, ні про конкретний склад інформації в оперативній пам'яті.

Завантаження операційної системи завершується відкриттям вікна “робочого столу” з переліком найбільш вживаних робочих програм.

Надалі користувач командою мишки завантажує робочу програму, наприклад, Word, Autocad, Excel тощо, яка відображається на екрані і починає працювати з допомогою клавіатури і мишки.

Скориставшись комп'ютерною метафорою, ми можемо помітити певну подібність між етапами початку роботи комп'ютера і вихованням та освітою людини.

Завантаження операційної системи в оперативну пам'ять комп'ютера відповідає завантаженню у неусвідомлювану пам'ять дитини образу ідеального буття – бази даних для розпізнавання і подальшої переробки істотної інформації.

Завантаження робочої програми, що відображена на екрані монітора, відповідає отриманню освіти та/чи відповідної кваліфікації.

Так само, як і при завантаженні операційної системи, так і при завантаженні у дошкіллі образу ідеального буття, зовнішній спостерігач не отримує достатнього уявлення про надзвичайно складні і відповідальні процеси, що відбуваються чи то в мозку, чи то в машині.

Проте існує відмінність між означеними явищами:

– робочу програму комп'ютера можна завантажити лише після закінчення завантаження операційної системи;

– “робоча програма” людини – початкова моральність, початкові усвідомлені уявлення – виявляються у віці після 3-4 років, ще до завершення визрівання мозку, тобто до закінчення завантаження людського відповідника операційної системи.

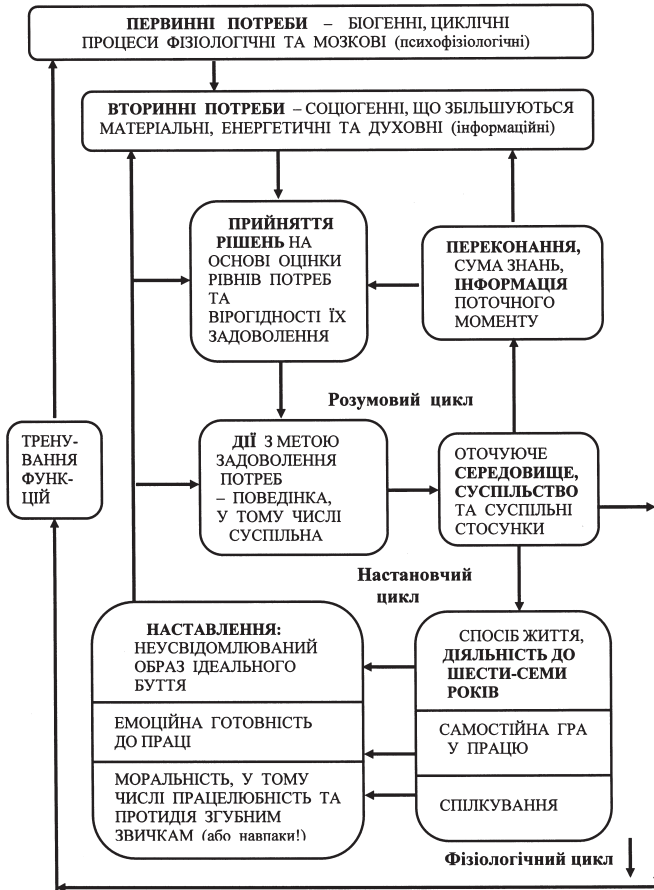


Рис. 14. Схема деяких зв'язків формування поведінки людини. Поведінка визначається трьома циклами: розумовим (усвідомленим), настановчим (неусвідомленими наставленнями, сформованими ще у дошкільлі) та фізіологічним

Перелічені етапи початку роботи комп'ютера порівняно з розвитком людини показано на схемі рис. 15.



Рис. 15. Орієнтовна схема відповідності між етапами діяльності людини і початком роботи комп'ютера

Метою наведеного порівняння є лише заклик до найбільш відповідального ставлення до виховання у дошкільному віці, особливо у ранньому дитинстві. Адже перезавантажити неусвідомлювану пам'ять людини – подібно комп'ютерній – *неможливо!*

Концептуальна модель початкового виховання. І. Емоційна готовність до праці, а за нею і працелюбність, формуються і закріплюються – практично на все життя – у дошкільному віці, переважно до трьох-чотирьох років, під час самостійної гри у працю і формування у голові неусвідомлюваного образу ідеального буття. Потім доросла людина зможе взяти і сумлінно працювати стільки годин на день, скільки вона гралася в працю чи навіть посилено і охоче працювала в дитинстві. Виховання творця, особистості з переважанням мотивацій творення над мотиваціями споживання, полягає насамперед у розподілі часу самостійної гри у працю з іншим часом неспання.

Тому найголовнішим у початковому вихованні дітей є формування неусвідомленої емоційної готовності до праці – прямо протилежного "душевним лінощам", що були описані К.Д. Ушинським у "Педагогічній антропології". Останнє означає, що у цей період усамітнена активна самодіяльність дитини має займати не менше половини часу неспання.

Ефективною і безпечною є праця на земельній ділянці і догляд за тваринами, хоча можливі й інші різноманітні форми.

II. Свідоме ставлення людини до навколишнього світу – моральні основи особистості – формуються і закріплюються переважно у віці від трьох-чотирьох до шести-семи років (переважно до п'яти) шляхом поєднання емоційно-настановчих принципів образу ідеального буття із іконічними та мовними образами довгочасної усвідомленої пам'яті (“що таке добре і що таке зле”).

Формування основ моральності – відповідального ставлення до ближніх (“поважай і люби”, “не чини зла”, “не потурай злу”), Батьківщини (“я – дитя цієї землі”) і до себе (“бережись згубних звичок”) має відбуватися на підставі емоційної готовності до праці. Конкретні принципи можуть бути запозиченими з авторитетних джерел і поданими у доступному для дітей короткому витягу.

III. Розвиток морального творчого інтелекту і духовності протягом освіти – головне завдання школи. Проте їхнє початкове формування постає можливим і доцільним ще в ранньому дошкільному віці.

Зауваження. Наведена концептуальна модель (“неусвідомлені наставлення – наставлення усвідомлені – інтелект”) є чимось протилежним освітній тріаді “знання – уміння – навички”. Це – як показано вище, – зумовлено протилежною спрямованістю інформаційних процесів у мозку при його визріванні порівняно з мозком зрілим, “дорослим” – старшим приблизно за 7 років (див. рис. 11, 12 і 13).

“Ящик” з кольоровим екраном є майже у кожній домівці. А є і такі сім'ї, у котрих “ящик” увімкнено протягом цілого дня, і такі, де “ящики” стоять у кожній кімнаті та на кухні. Ця зручна річ має свою особливу негативну властивість, про що зазвичай ніхто не турбується. Бо дорослі, виходячи із “цілком надійного власного досвіду”, упевнені у нешкідливості перебування дітей перед телеекраном. Ця думка не тільки помилкова, але й надзвичайно небезпечна.

Адже в дитячому мозку, що “дозріває”, на відміну від “зрілого”, ідуть зовсім інші, ніж у дорослого, психофізіологічні процеси. Свідомість дорослого переважно визначена сформованим у дитинстві образом ідеального буття, і телевізор не може вплинути на його неусвідомлювані наставлення,

отже, й істотно змінити свідомість. (Сказане не стосується впливу рекламних технологій тощо).

Проте безперервний потік образів і звуків, який лине з телевізора, на все життя формує у дитини “базу поведінки”, провідними наставленнями якої є:

– пасивне, а точніше, споглядальне сприйняття дійсності, а звідси – байдужість і неробство;

– гіпертрофований потяг до утіх та видовищ.

“Ящик” незворотно виховує особистість із надвисокими домаганнями утіх, низькою психологічною працездатністю і майже відсутністю творчого потенціалу – розбещеного телеінваліда. Такий імітує працю чи – у найкращому разі – зможе виконувати примітивну роботу: сторожа, продавця на речовому ринку тощо. Він легко може стати наркоманом, алкоголіком, волоцюгою...

Дослідженнями доведено, що благополучні, “нормально” працюючі юнаки і дівчата, в ранньому дитинстві дивилися телевізор не більше години на тиждень, а деякі росли в сім’ях, де “ящика” взагалі не було. Більш-менш задовільно пристосувалися до життя ті, хто в дитинстві “спілкувався” з телевізором не більше півгодини на день. За експертною оцінкою, 10 годин телевізійних сеансів на тиждень зменшують творчий потенціал дитини на чверть, 2 години на день – майже наполовину. Якщо в дошкільному віці дивитися телевізор більше трьох годин на день, можна втратити 90 % соціальної активності, що означає мозкову – психологічну – пожиттєву інвалідність другої групи (рис. 16) [2].

Життя сім’ї у міській квартирі порівняно із сільським зменшує особисті енергетичні витрати мешканців шляхом відчуження як від “примітивних” засобів виробництва – землі як засобу життя, реманенту для її обробки, хазяйського інструменту, так і від Природи взагалі. У таких умовах обмежується і самодіяльність дітей та вибір її форм. І якщо цим спеціально не опікуються міські батьки, емоційна готовність до праці людей, що виростають у багатоповерхівках, значно нижча, ніж у “селяків”. Отже, забудова міст України, особливо Києва, багатоповерховим житлом надалі помітно зменшує трудовий потенціал суспільства.

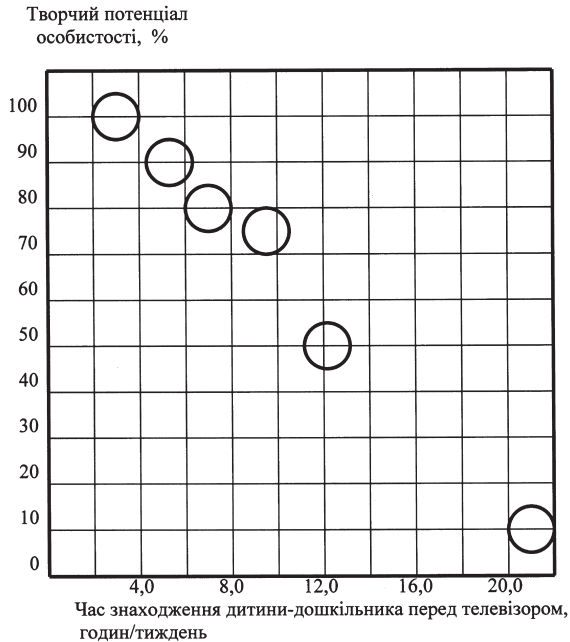


Рис. 16. Залежність між творчим потенціалом особистості й середньозваженим часом знаходження дитини перед працюючим телевізором

Комп'ютер. Цей потужний та ефективний робочий інструмент, що став визначальним засобом прогресу, також має тіньові, істотно негативні сторони, коли справа стосується виховання і навчання дітей.

По-перше, нав'язувані сучасними комп'ютерними іграми принципи агресивної поведінки стають звичними у буденному житті молодих користувачів, що надалі виключає можливість їх нормальних стосунків у суспільстві і навіть провокує кримінальні злочини – аж до убивств батьків, співучнів та перехожих.

По-друге, стало добре відомо про “комп'ютерні” розлади здоров'я, у тому числі про “комп'ютерну залежність” – на кшталт залежності наркотичної.

Таким чином дитина, а потім доросла людини втрачає здат-

ність до нормальних стосунків із навколишніми. Нормальна сім'я, налагоджений побут стають для неї недосяжними.

По-третє, занадто полегшуючи виконання навчальних завдань, комп'ютер – відповідно – зменшує мозкову напругу учня і тим самим зменшує набуття ним найважливіших якостей, котрі є необхідними у майбутньому житті і творчій діяльності: здатності *самому засвоювати* фундаментальні знання, *активно долати труднощі* та перепони, *знаходити* найкращі вирішення проблем тощо. “Легке навчання у школі та виші – низькі можливості і здібності дорослого”. Комп'ютер слід розглядати насамперед як потужний робочий інструмент та не зловживати ним у навчанні.

Можна підсумувати: телевізор у дітей відбирає майбутню працю і заробіток, а комп'ютер – суспільну “конкурентоздатність”, – доброзичливі стосунки, сім'ю і духовне продовження роду. “Одержимих” працівників “з’їли” у дитинстві телевізори і багатоповерхівки. Отже, протидія суспільній катастрофі, що явно насувається, полягає насамперед у нейтралізації нищівного впливу зазначених чинників на дітей, насамперед дошкільного віку.

Про що свідчить практика? Позитивний досвід: діти й онуки автора – висококваліфіковані “працеголіки”. Наведеними вище рекомендаціями скористалися і його колеги – також з очікуваними відмінними результатами.

Негативний досвід : протягом свого життя автор випадково спостерігав сім'ї, де батьки або дозволяли дітям багато дивитися телевізор (навіть більше ніж 3 години на день), або безперервно активно “виховували” дитину. Тобто, їх діти дошкільного віку піддавалися інформаційному насильству. У трьох випадках життя молодих людей трагічно обірвалось. В інших випадках вирости “професійні” утриманці батьків, що цілком підтверджує застороги К. Д. Ушинського [5], вказані у ХІХ столітті.

Пропозиції: Для протидії суспільній катастрофі необхідно нагально сформувати і виконати національну стратегічну програму: всі діти до того, як підуть у школу, повинні практично засвоїти основи моральності, у тому числі любов і сумління, відповідальне ставлення до праці й спрагу до самостійного активного набуття знань (пропозиція автора, подана ще у 1992 р. Міністерству освіти України).

Виконання зазначеної програми потребує надзвичайно великих зусиль, у тому числі: створення державної системи виховання підростаючих поколінь; створення зразків і потужних виробництв засобів виховання працьовитості й початкового засвоєння етики (устаткування дитячих куточків творчості, модулів етичного дошкільного виховання, якісних іграшок, книжок і т.ін.) Наприклад, доцільно використати деякі принципи упорядкування американо-канадського модуля “Світ раннього навчання” (“Early World of Learning – A Learning Readiness Program”). Його перевагою є наявність засобу самоперевірки засвоєння матеріалу;

- відкриття дітям дошкільного віку доступу до засобів саморозвитку – землі, інструменту, матеріалу, іграшкам і іграм творчого характеру, забезпечення дітей “робочими” і “творчими” куточками й т.ін.;

- надання дітям умов для плідного читання і відповідної літератури морального і науково-популярного спрямування;

- цілком надійного захисту дітей від психологічного насильства відео– та звукозасобами. Розмістити звернений до батьків інформаційний рядок, що біжить, у кількох програмах телебачення;

- захисту дітей від аморальної відеопродукції, коміксів і т.ін. з безкарними вбивствами й насильством (потребує подальшого удосконалення законодавства);

- створення мережі обов’язкових курсів виховної роботи з молодими батьками.

З метою істотного поліпшення якості хоча б частини випускників ВНЗ, доцільно організувати при найкращих – національних ВНЗ – дошкільні “факультети”. Тобто, утворити “цикли”: ясла-садок – школа-ліцей – ВНЗ, або дошкільний патронат – шкільний моніторинг – ВНЗ. Зрозуміло, що доведеться змиритися і з певним “відсівом” початківців.

З метою початкового обґрунтування зазначених вище заходів, виконати попереднє (пілотажне) соціологічне дослідження на тему: “Праця молоді віком 20-30 років, що народилася й виросла в київських багатоповерхівках (наприклад, в Оболоні): відсоток самозабезпечуваних”.

Висновки. 1. Суспільна катастрофа, що насувається на Україну, полягає насамперед у прогресуючому збільшенні і аж до переважання неморальних осіб з негативним ставлен-

ням до будь-якої праці. Це веде не тільки до нестачі кваліфікованих кадрів, але й до загибелі українського суспільства й зникнення української нації. У такому випадку під впливом об’єктивних політико-економічних реалій на території теперішньої України виникне нове працевите й конкурентоспроможне суспільство – переважно азіатів і мусульман. А територія – майже мирно – стане далекою провінцією іншої держави.

2. Моральне і трудове виховання дошкільників, а з тим протидія розкладу суспільства – надзвичайно складне й відповідальне завдання, розв’язання якого можливе тільки шляхом поєднання величезних зусиль держави, сім’ї і громадянськості. Але це – поки що риторичне і неначе у пустелі... Разом із тим “точка неповернення” швидко і невпинно наближається.

3. З метою наукового пояснення причин і суті суспільно небезпечних явищ, створені графічні вікові моделі переробки інформації мозком та узагальнена модель людської поведінки.

4. З метою активної протидії зазначеним вище негативним явищам, запропонована концептуальна модель виховання, заснована на фактичному досвіді, працях видатних педагогів і вченні про переробку інформації мозком. Ця модель вказує шляхи досить надійного формування працьовитої й моральної людини.

5. Синтез наукових досягнень у галузі педагогіки і психології поклав початок новому науковому напрямку – теоретичним основам управління емоційно-трудова потенціалом суспільства – його відновленням і стабілізацією. Цей напрям розташований на межі наук – психології і економічної теорії людського капіталу.

Сказане, на переконання автора, свідчить про суспільно-життєву необхідність глибокої перебудови нашої свідомості, системи виховання, формування науко- і ресурсно-містких державних програм і значних витрат.

Нагально необхідна вчасна масштабна реалізація зазначених вище пропозицій. Автор сподівається, що ця публікація спонукатиме українців до роздумів і реальних дій.

Література

1. Дроздовський Дмитро, прес-секретар Києво-Могилянської академії. “Синхрофазотрони ридують, як леви”, або Футурошок у країні трієчників. Як зробити вітчизняну систему освіти більш якісною, а від того – продуктивною // День. – 02 липня 2008. – № 113.
2. Інформація про результати зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури. <<http://www.testportal.gov.ua/>>
3. Рюриков Ю. Б. Что в колыбели будущего? // Правда. – 1987. – № 142. – С. 3.
4. Соціологічна служба “Дня” // День. – 22 листопада 1996 р. – № 23.
5. Акіменко Олександра. Безробіття юні // Українське слово. – 15.06.2005. – № 24.
6. Хрипункова Ганна. Професіоналізм – це звучить не круто... // День. – 26 липня 2006 р. – № 122.
7. Концепция экономического развития Украины на 2008-2015 гг.: Предварительная версия для обсуждения. – 9 апреля 2008. – Фонд “Эффективное управление”. <www.feg.org.ua/docs/ua_economics_ua.pdf>
8. Колісник В.М. Емоційна трудовоготовність людини і проблеми виховання // Філософська думка. – 1988. – № 5. – С. 53-61.
9. Київ: місто, його жителі, проблемне сьогодення і бажане завтра (автор невідомий) // Дзеркало тижня. – 29 квітня 2006 р. – № 17-18.
10. Статистичний щорічник України за 2006 р. – К.: Вид-во “Консультант”, 2007.
11. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / Бех І.Д., дійсний член АПН України, доктор психол. наук, професор; Алексєєнко Т.Ф., канд. пед. наук; Балл Г. О. та інш. / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Інститут проблем виховання АПН України // Світ виховання. – 2004. – № 4 (5). – С. 6-30.
12. Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року, № 347/2002 // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4-9.
13. Програма курсу “Сімейна дошкільна педагогіка” з програмою педагогічної практики в сім’ї / Спеціальність “Дошкільна педагогіка” зі спеціалізацією “сімейна педагогіка” / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2003.
15. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2006; Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів

вищих навчальних закладів. – К.: Академвидав, 2006. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів; Лисенко Н.В., Кирста Н. Р. Педагогіка українського дошкілля. Навч. посібник. – К.: Вид-во "Вища школа", 2006; Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2008. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.

16. Дэвид Шэффер. Дети и подростки: психология развития. – 6-е изд. – СПб.: Изд-во "Питер", 2003.

17. Психология: комплексный подход / М. Айзенк, П. Брайтман, Х. Куликэн, и др.; Под ред. М. Айзенка; Пер. с англ. С.Б. Бенедиктова. – Минск: Изд-во "Новое знание", 2002.

18. Болотина Л. Р., Комарова Т. С., Баранов С. П. Дошкольная педагогика. Учебн. пособие. Допущено министерством образования РФ для сudentов средних педагогических учебных заведений. – М.: Изд. центр "Академия", 1997.

19. Інтернет: пошукова система <www.altavista.com> Запити: Aric Sigman; Діти і телевізор тощо (десять тисяч посилань!).

20. Колисник Віталій. У вас в семье еще нет телеинвалида? // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2. – С. 39-40; Колисник Віталій. Телевізор калечит дітей // Вечерние вести. – 01 июня 2001. – № 080; Хорольская Елена, Углецова Мария. Детство, испорченное телевизором. Очень плохая новость: украинские дети – чемпионы мира по поглощению телепродукции // Газета по-киевски. – 11 апреля 2006. – № 81.

21. У Франції заборонили дитячі телеканали // День. – 29 серпня 2008. – № 153. – С. 17. – Рубрика "ТВ".

22. Коменский Я.А. Материнская школа / Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – Т. 1. – М.: Изд-во "Педагогика", 1982. – С. 209.

23. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / Твори: У шести томах. – Том 5. – К.: Вид-во "Радянська школа", 1952. – С. 367.

24. Макаренко А.С. Твори у семи томах / Виступи з питань виховання / Сім'я і виховання дітей. – Том 4. – К.: Вид-во "Радянська школа", 1954. – С. 450.

25. Масару Ибука. После трех уже поздно. – М.: Изд-во "Олга", 2003.

26. Мартынов Л. Сорок восьмой Маугли // Вокруг света. – 1985. – № 6. – С. 60-61; <www.FeralChildren.com> feral children raised by animals (wolves, monkeys, etc.); Ludovico Anna. La scimmia vestita. Bambini lupo, orso, leopardo, gazzella...: 47 casi di ragazzi selvaggi. – Roma: Armando, 1979.

27. Выготский Л. С. Собрание сочинений [В 6-ти томах]. – М.: Изд-во “Педагогика”, 1982.

28. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. – М.: Изд-во Московского университета, 1982; Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания: Учебн. пособ. для студ. вузов. – М.: Изд-во “Академия”: “Смысл”, 2006. /Сер. “Основы современного человекознания”/.

29. Broadbent D. E. Perception and Communication. – Oxford: Pergamon Press, 1958.

30. Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы. – Пер. с англ. – М.: Изд-во “Мир”, 1978.

31. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. Введение в психологию. – Пер. с англ. – М.: Изд-во “Мир”, 1974.

32. Atkinson R.L., Shiffrin R.M. Human memory: a proposed system and its control processes / The Psychology of learning and motivation. – Vol. 2. – London: Academic press, 1968.

33. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – Пер. с англ. – М.: Изд-во “Прогресс”, 1980.

34. Норман Д. Память и научение. – Пер. с англ. – М.: Изд-во “Мир”, 1985.

35. Neisser U. Cognitive Psychology. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.

36. Gregory R.L. Perceptions as hypotheses / Philosophical Transactions of Royal Society of London Series B 290. – Pp. 181-97.

37. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во АН ГССР, 1961. – С. 18, 204; Узнадзе Д.Н. Теория установки. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “Модэк”, 1997.

38. Чхартишвили Ш.Н. К вопросу об онтологической природе бессознательного / Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – В 4-х т. – Тбилиси: Изд-во “Мецниереба”, 1978. – Т. 1. – С. 103, 107, 108.

39. Вейн В. М., Каменецкая Б. И. Память человека. – М.: Изд-во “Наука”, 1973. – С. 115, 121.

40. Блинков С. М., Глезер И. И. Мозг человека в цифрах и таблицах. – Л.: Изд-во “Медицина”, 1964.

41. Мак-Фарленд Д. Поведение животных: Психобиология, этология и эволюция: Пер. с англ. – М.: Изд-во “Мир”, 1988. – С. 146.

42. Войно М.С. Возрастная изменчивость cito- и миеоархитектонических структур в прецентральной области мозга в постнатальном онтогенезе человека: Автореф. дисс. ... канд. биол. наук. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1961. – С. 17-19.

43. Кононова Е.П. Лобная область / Развитие мозга ребенка. – Л.: Изд-во “Медицина”, 1965. – С. 176, 192.

Коробко О. М.

КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

У статті автор окреслює основні принципи когнітивного підходу до викладання англійської мови як засобу спілкування. Когнітивний підхід розглядається як такий, що забезпечує ефективне вивчення іноземної мови, сприяє підвищенню інтересу студентів до предмету й дозволяє підготувати студентів до реальних ситуацій спілкування із носіями мови, що вивчається.

В статье автор описывает основные принципы когнитивного подхода к преподаванию английского языка как способа общения. Когнитивный подход рассматривается как такой, что обеспечивает эффективное изучение иностранного языка, способствует повышению интереса студентов к предмету и позволяет подготовить студентов к реальным ситуациям общения с носителями языка, что изучается.

In this article the author describes basic principles of the cognitive approach to teaching English as means of communication. Cognitive approach is regarded as one that provides the effective study of foreign language, assists the increase of students' interest to the subject and allows preparing students to the real communicative situations with the native speakers.

У зв'язку з процесами глобалізації сучасного суспільства, розвитком сучасних інформаційних технологій та розширенням ділових та особистісних контактів, зростає й інтерес до вивчення іноземної мови, особливо англійської, як засобу спілкування. Саме тому відбувається пошук нових підходів до навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах (ВНЗ), особливо тоді, коли вона виступає засобом

професійного спілкування. Сучасною вимогою до вивчення іноземної мови у ВНЗ є не автоматичне завчання студентами лексичного та граматичного матеріалу, а розвиток умінь іншомовного спілкування, що можливо лише за умов когнітивного підходу до вивчення іноземної мови, зокрема англійської.

Основними ознаками когнітивного підходу у процесі навчання є:

- 1) виділення декількох, часто ієрархічно пов'язаних між собою форм навчання;
- 2) розповсюдження уявлень про відносно вузький характер змін, що виникають у результаті навчання;
- 3) інтерес до сфери мікросоціальних взаємодій як до однієї з основ специфічно людських форм навчання;
- 4) спроби використання виникаючих теорій на практиці, у процесі навчання [2].

Зважаючи на важливість всебічного вивчення особливостей використання когнітивного підходу у викладанні іноземних мов, багато вчених займалися дослідженням цього питання, а саме О. О. Леонт'єв, І. А. Зимня, В. П. Белянін, Л. Б. Ітельсон, В. З. Дем'янков, Н. Ф. Тализіна, Р. Аткинсон та інші.

Мета нашої статті – окреслити основні принципи когнітивного підходу до викладання англійської мови як засобу спілкування.

Когнітивний підхід у навчанні іноземної мови спирається на принцип усвідомлення у викладанні. Усвідомлення може належати як до суб'єкту діяльності (усвідомлення себе, рефлексія), так і до змісту, процесу діяльності. У викладанні іноземної мови це означає, що навчання певних лінгвістичних явищ повинно спиратися на мислення і дії, що лежать в основі розуміння і використання цих явищ у мовленні. Таке усвідомлення може відбуватися за двома планами: 1) усвідомлення мовного правила, за яким виконується та чи інша мовленнєва дія; 2) усвідомлення проміжних операцій, з яких складається та чи інша навичка, тобто усвідомлення програми дії. Перший план усвідомлення повинен передувати процесу формування навички та виконанню направлених на це спеціальних вправ. Другий план усвідомлення реалізується у процесі формування навички [5].

З точки зору Г. В. Єлізарової (2001), правильність і швидкість володіння іноземною мовою за відсутності уявлень про культурний компонент цієї мови не гарантують взаєморозуміння й результативної співпраці у процесі спілкування із носієм мови. Саме тому когнітивний підхід також підкреслює необхідність врахування особливості засвоєння іноземної мови крізь призму національної культури. Викладачам іноземної мови добре відоме поняття культурного шоку. Це є стан здивування студента чи навіть неприйняття ним фактів культури мови, що вивчається. Культурний шок виникає з причини неспівпадання культур і є наслідком неповної акультурації студента, незнання чи нерозуміння ним нової для нього культури. Культурний шок зникає по мірі ознайомлення з чужою культурою, з поступовим розумінням сприйняття і мислення носіїв мови, що вивчається [1]. Таким чином, одне із головних завдань оволодіння іноземною мовою, зокрема англійською, в когнітивному аспекті можна сформулювати так: навчитися здійснювати орієнтування так, як його здійснює носій мови.

Загалом, необхідність посилення культурологічної спрямованості навчання іноземної мови у ВНЗ обумовлена такими моментами:

1. Наявністю суперечностей між соціальним замовленням вищій школі реалізації освітньої політики, орієнтованої на становлення професійної культури особистості шляхом збагачення відповідних компетенцій, і способами організації цього процесу, які не дозволяють реалізувати це замовлення повною мірою.

2. Наявністю суперечностей між потребою студента у професійно-культурному самовираженні в іншомовному середовищі й недостатнім рівнем розвитку його мовленнєвої компетенції.

3. Усвідомленням необхідності організації професійно-спрямованого процесу навчання при вивченні іноземної мови як системи комунікативних завдань, що ускладнюються, й відповідних ситуацій, спрямованих на формування не просто спеціаліста із знанням іноземної мови, але особистості, що володіє усім арсеналом комунікативних можливостей.

4. Необхідністю визначити новий формат взаємодії викладача й студента з метою розвитку усіх особистісних

якостей студентів, необхідних у подальшій професійній діяльності [9].

У рамках когнітивного підходу студент вважається активним і свідомим учасником процесу навчання, а не об'єктом навчаючої діяльності викладача. Іншими словами, між студентами і викладачем реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини. У такому навчанні викладач повинен вміти викликати у студента справжній інтерес до предмету спілкування і до себе – як до співрозмовника. Студенти виступають у ролі єдиного взаємодіючого, колективного, сукупного суб'єкту, організація якого також входить у завдання викладача. Таким чином, повинно бути організоване і навчальне співробітництво самих студентів між собою у вирішенні навчальних завдань так, щоб формувалася колективний суб'єкт і діяв принцип колективної комунікативності навчання. Організація викладачем навчального співробітництва зі студентами повинна реалізуватися за допомогою його організуючої, плануючої і позитивно стимулюючої дій. Так, за словами Л. С. Виготського, учитель з наукового погляду є лише організатором соціального виховного середовища, регулятором і контролером його взаємодії з кожним учнем [6]. Важливість такого підходу до організації навчального процесу спілкування іноземною мовою підкреслюється тим, що ставлення до студента як до “об'єкта” навчання призводить до його відчуження від навчального процесу, оскільки знання опиняються поза його реальним життям.

Дуже важливим підкріплюючим чинником у суб'єкт-суб'єктній взаємодії між викладачем і студентами виступає контакт, який виникає у результаті схожості психічного стану взаємодіючих сторін, як наслідок їх взаєморозуміння, обопільної зацікавленості й довіри одне до одного. В умовах контакту найповніше проявляються усі особистісні якості суб'єктів взаємодії. Сам факт його встановлення приносить їм інтелектуальне й емоційне задоволення.

Основним механізмом контакту є емоційне співпереживання, яке викликається особистісними особливостями взаємодіючих суб'єктів, значимістю предмету взаємодії, ставленням сторін до цього процесу. Це забезпечує взаєморозуміння й спільність, узгодженість взаємодії.

Інший механізм контакту взаємодіючих сторін являє со-

бою розумову співпрацю, що визначається залученням обох сторін до однієї активної діяльності щодо розгляду тієї чи іншої проблеми й спрямоване на розв'язання певних завдань. Цей механізм так званої інтелектуальної співпраці обумовлюється спільністю інтелектуальної діяльності суб'єктів взаємодії, наприклад, викладача й студентів, або кількох студентів у групі.

Внутрішньою умовою виникнення контакту між взаємодіючими сторонами є прояв щирої, справжньої поваги один до одного, емпатійність і толерантність. Зовнішнім проявом контакту є поведінка взаємодіючих суб'єктів [4].

Когнітивно-спрямоване навчання спілкування іноземною мовою, зокрема англійською, також має особистісно-обумовлений характер. Оволодіння іноземною мовою орієнтоване не лише на співрозмовника і на свідомість, але і на особистість студента. Такий підхід до навчання передбачає організацію й управління навчальної діяльності студентів, означає переорієнтацію цього процесу на постановку й вирішення ними самими конкретних навчальних завдань. Це пов'язано з цілою низкою особистісних моментів. Насамперед сюди належить мотивація, яка вивчалася багатьма вітчизняними та зарубіжними психологами, серед яких були Дж. Брунер, Г. І. Щукіна, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, А. К. Маркова та інші.

Мотивація забезпечує продуктивність навчальної діяльності і викликає цілеспрямовану активність. Мотиви можуть бути внутрішніми і зовнішніми. Внутрішній мотив входить у саму структуру діяльності і його можна співвіднести із розумінням мотиву діяльності С. Л. Рубінштейном: "Будь-яка дія виходить із мотиву, тобто спонукаючого до дії переживання чогось вагомого, що надає цій дії смислу для індивіда" [6]. Такий мотив може бути, наприклад, пізнавальним, тобто спричиненим, скажімо, захоплюючим змістом книги, що використовується у процесі навчання.

Поряд із внутрішніми, бувають ще й зовнішні мотиви, широкі соціальні й вузько-особистісні. До таких мотивів можуть належати, наприклад, мотиви престижності навчання в даному ВНЗ, мотиви власного росту, обов'язку та інші мотиви, що виступають зовнішніми щодо самої навчальної діяльності.

Живить і підтримує мотивацію реальний, етапний і кінцевий успіх. Якщо немає успіху, то мотивація зникає. Як правило, вивчення іноземної мови – процес довготривалий, і відчутні результати виникають не одразу. Мотиви, якими керуються студенти, згасають, інтерес до предмету падає, розумова активність затухає. Отже, необхідним є пошук стимулів, які можуть викликати позитивну мотивацію у студентів. Саме тому при виборі навчального матеріалу необхідно враховувати принцип автентичності інформації. Поняття автентичності не зводиться лише до відбору лексики і правильного граматичного оформлення висловлювання. Важливу роль відіграє змістовний бік, який може викликати природний інтерес у студентів. Цікава інформація сприяє запам'ятовуванню матеріалу, що відпрацьовується, оскільки вона викликає велику зустрічну активність студентів [7].

У 1967 році американський філософ Пол Грайс описав чотири “максими”, що оптимізують процеси нашого спілкування:

– “Максима інформативності, або кількості” – Будь інформативним настільки, наскільки це потрібно, і не більше.

– “Максима істинності, або якості” – Не стверджуй того, про що ти знаєш, що це не правда або для цього немає доказів.

– “Максима релевантності або відношення” – Намагайся, щоб твій внесок був релевантний щодо цілей обговорення, що триває.

– “Максима зрозумілості, або способу викладення” – Будь зрозумілим, уникай незрозумілих слів та формулювань, багатозначності та безладу у використанні мовлення [3].

За умови дотримання грайсівських “максим” під час спілкування, відпадає проблема порушення принципу кооперативності між суб'єктами взаємодії. Саме тому викладачеві важливо не лише самому дотримуватись цих “максим” при підборі та викладенні інформації, але й навчити студентів дотримуватись цих принципів під час спілкування.

Дуже важливим у мотивуванні студентів у процесі навчання є формування інтересу. У загально психологічному визначенні інтерес – це емоційне переживання пізнавальної потреби. Необхідною умовою для створення у студентів інтересу до змісту навчання й до самої навчальної діяльності

– це можливість проявити під час навчання розумову самостійність й ініціативність. Чим активніші методи навчання, тим легше зацікавити ними студентів. Основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання – це використання таких питань і завдань, рішення яких вимагає від студентів пошукової діяльності.

Велику роль у формуванні інтересу до навчання відіграє створення проблемної ситуації, зіткнення студентів із труднощами, які вони не можуть розв'язати за допомогою їхнього запасу знань. Стикаючись із труднощами, вони переконуються у необхідності отримання нових знань або застосування старих у новій ситуації. Цікава лише та робота, яка вимагає постійної напруги. Легкий матеріал, який не потребує розумової напруги, не викликає інтересу. Подолання труднощів під час навчальної діяльності – найважливіша умова виникнення інтересу до неї. Проте, слід пам'ятати, що труднощі викликають інтерес лише тоді, коли вони є посильними, такими, які можна подолати, інакше інтерес швидко спадає [4].

У вивченні іноземної мови, зокрема й англійської, дуже важливим чинником є позитивна чи негативна установка студента на спілкування цією мовою. Так, французькі психологи ввели таке поняття, як *langue de plaisir*, що означає, що мовою повинно бути приємно спілкуватися. [8] Однак дуже важливим у формуванні ставлення студента до іноземної мови є те, яким чином відбувається вивчення цієї мови, ті методи які використовуються викладачем під час проведення занять, а також загальна атмосфера, що створюється на занятті з іноземної мови.

Таким чином, використовуючи методи когнітивного підходу до викладання іноземної мови, викладач формує позитивне ставлення студентів до свого предмету й підвищує зацікавлення студентів у вивченні мови. Інформативність та стиль занять сприяють підвищенню пізнавального рівня студентів, роблять іноземну мову, зокрема й англійську, легкою для сприйняття та вивчення. Крім того, когнітивний підхід до викладання іноземної мови дозволяє підготувати студентів до участі у спілкуванні з носіями мови та до використання своїх знань у різноманітних життєвих ситуаціях.

Література та джерела

1. Белянин В. П. Психолінгвістика. Учебник. – 5-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 232 с.
2. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 1. – М.: Смысл: Издательский центр “Академия”, 2006. – 448 с.
3. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 2. – М.: Смысл: Издательский центр “Академия”, 2006. – 432 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей средней школы. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222с.
7. Ильдуганова Г. М. Развитие устной речи как средства повышения мотивации изучения иностранного языка / Ильдуганова Г. М. // Язык и методика его преподавания: IV республиканская научно-практическая конференция. – Казань, 2002. – С. 157-159.
8. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. Учебник. – М., 1997. – 287 с.
9. www.nauka-shop.com

Король Л. Д.

УКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР ТА ФАКТОРИ ЙОГО ФОРМУВАННЯ

Стаття містить огляд визначальних факторів формування національного характеру у працях дослідників українського народу. Виділяються такі детермінанти становлення українського етнопсихологічного типу, як географічна, природна, геопсихічна, історична, культурна, соціальна тощо, а також подається їх характеристика в інтерпретації українських вчених.

Статья содержит обзор определяющих факторов формирования национального характера в трудах исследователей украинского народа. Выделяются такие детерминанты становления украинского этнопсихологического типа, как географическая, природная, геопсихическая, историческая, культурная, социальная, а также предлагается их характеристика в интерпретации украинских учёных.

The article contains the review of the defining factors of the national character formation analysed by Ukrainian researchers. Such determinants of the formation of the ethnic and psychological Ukrainian type as geographical, natural, geopsychological, historical, cultural, and social have been considered and their characteristics in interpretation of Ukrainian scientists have been given.

Питання дослідження національного характеру завжди набуває особливої актуальності, коли народ переживає певний переломний етап своєї історії та розвитку. Саме в такому становищі опинилося сучасне українське суспільство. Тому осмислення подібної проблематики може стати поштовхом до консолідації української нації.

Хоча існує відносно невелика кількість праць стосовно вивчення національного характеру українського народу,

проте не слід заперечувати чи симпліфікувати вклад тих вчених, які не лише доповнювали закордонні студії, але зробили основний акцент на дослідженні та описі українських психологічних рис.

Дослідженню окремих характеристик українського національного характеру були присвячені праці Г. Ващенко, М. Костомарова, О. Кульчицького, І. Мірчука, Є. Онацького, О. Потєбні, І. Рибчина, М. Сумцова, В. Липинського, Б. Цимбалістого, Д. Чижевського, М. Шлемкевича, Ю. Липи, Я. Яреми, В. Яніва А. Бичко, І. Бичко, І. Старовойта, П. Гнатенка, Х. Василькевича, А. Швецової та інших вчених.

Беззаперечною є думка стосовного того, що проаналізувати феномен національного характеру та зрозуміти „душу” української нації можна лише за умови детального вивчення усієї багатоаспектності чинників, що зумовили процес етнопсихогенезу українців.

Метою даної статті є спроба синтезувати думки та ідеї дослідників українського національного характеру стосовно основних чинників його формування.

Так, один з відомих українських вчених Д. Чижевський дотримувався ідеї, що аналіз національного характеру української нації не може бути цілісним (лише фрагментарним), оскільки містить у собі різноманітні психологічні та соціальні типи, місцеві відмінності та варіації.

У дослідженні національних характеристик українців вчений пропонував три способи: вивчення народної творчості, аналіз найяскравіших історичних епох та характеристики найвизначніших представників народу [8, 16]. Найкращим способом Д. Чижевський вважав перший, проте не заперечував про наявність певних труднощів.

У своїй концепції вчений, як і низка інших дослідників, стояв на позиції географічного детермінізму. Серед психологічних рис українців Д. Чижевський виділяє емоційність, сентиментальність, ліризм. Саме ці характеристики відображені в естетиці українського народного життя та обрядовості. Вчений також відзначає індивідуалізм, прагнення до свободи та схильність до сприймання новизни. У своєму аналізі Д. Чижевський намагається описати і негативні риси національного характеру, що проявилися у тенденціях до знищення як власних, так і чужих життєвих форм.

Усі дослідження в Україні стосовно національного характеру та етнопсихологічних аспектів в основному здійснювалися вченими-істориками, які надавали своїм описам філософського осмислення, не використовуючи при цьому психологічного термінологічного апарату. Відмінними у цьому плані є погляди О. Кульчицького, який мав інше бачення стосовно вивчення психології української нації.

Вчений пропонував застосування „методу генетичного досліду”, який полягає в тому, що національні характеристики народу формувалися під впливом різних чинників. На його думку, можна виокремити шість формуючих чинників, а саме: расові, геопсихічні, історичні, соціопсихічні, культуроморфічні та доглибиннопсихологічний.

О. Кульчицький був переконаний, що “треба провести спроби прояснення генези психіки української людини так: 1) українська людина у своїй соматичній обумовленості. Соматично-расові чинники і соматичні аспекти української психіки; 2) українська людина у своєму географічному просторі (географічне середовище, що сформувало українську психіку, геопсихічні чинники й середовище, що сформувало українську психіку, геопсихічні чинники й геопсихічний аспект української психіки); 3) українська людина у своєму історичному буванні (вплив історичних подій та історичної дійсності на формування української людини, історичні чинники й історіософічний аспект української психіки); 4) українська людина в її суспільному житті (вплив притаманних для української дійсності форм групового життя на українську психіку, соціопсихічний чинник і соціопсихічний аспект української психіки); 5) українська людина в її культурному буванні (впливи окремих культур на українську психіку, культурно-морфічні чинники і культурно-морфічний аспект української психіки); 6) українська людина у своєму глибинно-несвідомому психологічному житті (глибинно-психічний аспект української психіки)” [5, 89-90].

Першим фактором у переліку О. Кульчицького є расовий (расово-психічний), вплив якого, на думку вченого, зумовлений пов'язаністю тіла (сома) та душі (психе) – „соматопсихічною” пов'язаністю. О. Кульчицький виділяє два основні расові елементи українського народу – динарський та

остійський, що мали вирішальне значення у процесі формування такої національної особливості, як примат почуттів над розумом та волею.

Геопсихічний фактор розглядається О. Кульчицьким у контексті впливу географічного середовища на становлення психічних характеристик української нації. На основі аналізу особливостей природно-географічного середовища різних регіонів України дослідник пояснює етнопсихологічні характеристики українців: відмінні географічні умови спричинили появу регіональних відмінностей у національному характері.

Актуальною у даному контексті є думка А. К. Бичко та І. В. Бичко: „... на світоглядно-ментальному рівні український національний характер виявляється у домінуванні в ньому екзистенціальних (орієнтованих на окремішнє людське існування в усьому розмаїтті його емоційно-психологічних виявів), мотивів, у плюралістичному (поліфонічному) баченні навколишнього світу, у діалогічному спілкуванні з природним і людським оточенням. Діалог з природним довкіллям виявляється в емоційно-шанобливому ставленні до землі, рідної природи в цілому і, як наслідок, надзвичайній працездатності і працелюбстві української людності... тривалі (ще з „кіммерійських” часів) проживання на межі воєнного кочового степу виробило у наших пращурів специфічне „екзистенціально-межове світовідчуття – гостро емоційне переживання сьогоденності життя, життєлюбність, поетичне, пісенно-ліричне сприйняття довкілля, пріоритет „серця” над „головою” [1, 31].

Іншим не менш важливим чинником формування українського національного характеру в переліку О. Кульчицького є історичний. „Національний характер, – слушно зауважує І. Лисяк-Рудницький, – „тотожний із своєрідним способом життя, комплексом культурних вартостей, правилами поведінки та системою інституцій, які притаманні даному народові. Національний характер формується історично... Після того, як національний характер скристалізується, він звичайно виявляє чималу стабільність та уміння відкидати або асимілювати підривні впливи...” [4, 511].

Однією з істотних обставин, яка визначили специфіку національних рис, є розташування України „між Європою і

Азією", „між Заходом і Сходом". Саме таке географічне положення України зумовило наявність двох векторів впливу. Це підтверджують слова згаданого уже нами І. Лисяка-Рудницького: „Схід" євразійських номадів мав подвійний вплив на формування українського національного характеру: по-перше, як гальмуючий чинник на шляху нормального поступу країни, по-друге, через сильну оборонну реакцію з боку українського народу. Проте це ще не робило самої України євразійською. Іншими словами, євразійська кочова стихія діяла на український народ ззовні, але вона не була „інтерналізована", вона не стала складовою частиною українського національного типу. Другий великий східний вплив, – грецька (візантійська) культурна традиція, – діяв зовсім відмінним способом: з середини, формуючи саму духовність суспільства" [4, 517].

У ракурсі психологічного дослідження національного характеру важливим є розгляд доглибиннопсихологічного фактора, на який звернув свою головну увагу О. Кульчицький. Суть цього чинника полягає у впливі несвідомого на становлення психологічного портрету нації. Дослідник розглядає „комплекс меншовартості" як властивий українській нації.

В. Янів, аналізуючи досягнення О. Кульчицького, зауважує: „у відомих історичних умовах було в Україні пригоже поле до постання комплексу меншwartості (політичне поневолення з заперечуванням донедавна права на мовну окремішність, з накиненою назвою малоросів). Знову ж розходження між відчуттями своєї власної особистої wartості, питоменне для одиниць (і спільнот) з багатим внутрішнім життям, і між постійними історичними невдачами всі наших збірних зусиль мусить надати певного спеціального забарвлення комплексові меншwartості, який перетворюється в комплекс кривди. Комплекс меншwartості збуджує тенденцію до надолуження – компенсації чи надкомпенсації, яка може йти в різних напрямках: або знецінювання об'єктивної дійсності й утечі в етично-ідилічне мрійництво з вірою в утопію, або насолоди в мазохістичному бажанні ореолу страждання, або агресивності з бажанням помсти, жорстокості, кривавої відплати" [5, 93-94].

Таким чином, підхід О. Кульчицького до аналізу національного характеру мав на меті простежити вплив чинників

різної природи на формування психологічних рис та особливостей українського народу. Проте найціннішим для нас є його дослідження психіки української нації та інтерпретація психологічних характеристик через призму вивчення впливу несвідомого як основного у процесі становлення української національності.

Іншим підходом серед наукових спроб дослідження факторів формування національного характеру був культурно-антропологічний підхід, запропонований Б. Цимбалістим, позитивом якого, на думку В. Яніва, є „пов'язаність з життям, отже емпіризм, бо дуже часто в дослідях духовності ми надто віддалювалися від живого матеріалу” [9, 103].

Вчений переконаний, що використання такого методу дає змогу досягнути процес формування національного характеру в його цілісності. Окрім того, подібний підхід дозволяє дослідити національну психіку з наукової точки зору, відкрити шляхи свідомого впливу на деформацію чи збереження певних національних рис.

Б. Цимбалістий висуває гіпотезу, що родина, яка репрезентує культуру певної етнічної спільноти, впливає на становлення та розвиток особистості у ранньому дитинстві, а саме на її характер, вдачу, ментальність тощо. Таким чином, спосіб родинного виховання нації виступає визначним чинником формування національного характеру.

Б. Цимбалістий підтримує ідею О. Кульчицького щодо існування шістьох чинників формування національного характеру. Проте він вказує на те, що у такій інтерпретації „всі фактори діють як якийсь фатум; одиниця є тільки пасивним рецептором їх впливання. Одні з них незмінні (географічне положення, клімат), інші змінюються дуже поволі і лише релятивно (історична доля, соціальна структура та ін.). Виходило б, що вдача і ментальність народу змінюються у дуже повільному ритмі. Але спостереження доказує, що крім порівнюючих сталих рис у вдачі, є такі, що виступають лише в якийсь історичний період” [6, 30].

Натомість Б. Цимбалістий ключову роль серед чинників формування національного характеру надає соціально-культурним. Йдучи за З. Фрейдом, Б. Цимбалістий припускав, що вплив культури на індивідуальний характер, на ментальність та вдачу людини відбувається у її ранні роки

через родину, що відтворює культурне середовище етногрупи. Те, що є спільного у способі родинного виховання, і формує певні риси національного характеру [6]. Матріархат української родини безумовно здійснив свій вплив на становлення національного характеру. Результатом стало формування жіночих цінностей, перевагу жіночого начала в українському суспільстві.

Таким чином, дослідник вважає, що аналіз родинного життя є основним елементом вивчення національних характеристик. Б. Цимбалістий робить висновки про те, що структура української родини характеризується домінуючими матріархальними рисами – і саме вони є визначальними у формуванні національного характеру українців.

Б. Цимбалістий характеризує також негативні аспекти національних рис українців. Серед них він відзначає відсутність демократизму та рис, які є необхідними для процесів державотворення, а саме пошани до авторитету, почуття відповідальності, моральної відваги й справедливості, толерантності. „духу спільноти” тощо. До цього переліку він також додає „брак єдності у наших змаганнях, внутрішні спори й чвари, взаємне побороювання вичерпують національний організм, роблячи його нездібним до виконання важливих завдань” [7, 59].

На думку сучасної дослідниці М. П. Красковської, вивчення процесу формування специфічних рис національного характеру передбачає аналіз чинників, що зумовлювали задоволення вітальних потреб етносу впродовж історії його розвитку та становлення. Одним з таких факторів безумовно виступає географічний: „... зважаючи на те, що всі представники того чи іншого етносу жили в більш або менш однаковому природному середовищі і віддавались в більшій чи меншій мірі однаковому роду діяльності, то цілком природно, що у них сформувалися і схожі фізичні та психічні риси, котрі споріднювали їх між собою і одночасно відрізняли від інших етнічних спільнот” [3, 2].

Природні умови українського народу зумовили наявність „психіки землероба”, що лежить в основі національного характеру і основними компонентами якої є здатність до важкої праці, терплячість, пасивність, покірність долі, а також емоційне та естетичне сприйняття світу [3, 9].

Окрім того, аналізуючи психологічний портрет українця, дослідниця зауважує про значний вплив козацтва, результатом якого є палкий та буйний темперамент, хоробрість, витривалість, винахідливість, побратимство тощо.

Не менш важливими чинниками у цьому переліку М.П. Красковська називає фактори соціальні, а саме „рівень розвитку продуктивних сил, економічна і соціальна структура суспільства та економічні та соціальні відносини, що з них випливають національно-державний статус і політична система, в котрій формується та функціонує етнічна психологія, рівень розвитку культури, специфіка пануючої релігійної або світської ідеології і т ін.” [3, 6].

П.І. Гнатенко пропонує розгляд психологічних чинників у формуванні українського національного характеру. Вчений аналізує інтровертизм як визначальний фактор становлення специфічних психологічних характеристик українців. У той же час він зазначає, що не слід стверджувати, що українському суспільству характерним є виключно один тип культури – інтровертивний чи екстравертивний, оскільки: „Коли ми говоримо про інтровертивні чи екстравертивні суспільства, ми маємо на увазі суспільства зі сталими державними інститутами, уже сталою, сформованою державністю. Україна, як відомо, майже ніколи не мала своєї державності... У цій складній історичній ситуації говорити про якусь чистоту інтровертивного типу культури в Україні дуже важко” [2, 57].

Майже всі дослідники наголошують на таких рисах українського національного характеру, як сентименталізм, ліризм, прагнення до свободи, примат почуттів над розумом, інтровертизм тощо. Більшість вчених погоджуються з думкою, що в українському суспільстві переважає жіноче начало (матріархат родини), яке відіграє важливу роль у вихованні нації. В основі національного характеру українців лежить психіка землероба, яка проявляється у толерантності, покірності долі, емоційному та естетичному сприйнятті світу. Окрім того, козацтво також мало значний вплив на етнопсихогенез українців, що відобразилося у палкому темпераменті, пристрасності, ідеалі свободи, хоробрості, побратимстві, демократизмі.

Таким чином, визначальні риси українського суспіль-

ства, які ми сприймаємо як специфічні особливості національного характеру, зумовлені дією низки чинників упродовж усієї історії становлення етносу. Саме сукупна дія усіх чинників спричинила появу того феномену, який сьогодні ми називаємо українським національним характером.

Перспективою наступних наукових розвідок може виступити дослідження різних підходів до виокремлення компонентів українського національного характеру, а також аналіз цих компонентів.

Література

1. Бичко А. К. Феномен української інтелігенції. Спроба екзистенціального дослідження / А. К. Бичко, І. В. Бичко. – Дрогобич, 1997. – 115 с.
2. Гнатенко П. І. Український національний характер / П. І. Гнатенко. – К.: „ДОК – К”, 1997. – 116 с.
3. Загальний механізм формування і функціонування етнопсихології та специфіка його дії в українському суспільстві / М. П. Краковська. – Київ, 1995. – 18 с. – Деп. в ДАСНТІ 03.61.21, №1902-Ун 95.
4. Історія філософії України: хрестоматія: Навчальний посібник / [Тарасенко М. Ф., Русин М. Ю., Бичко А. К та ін.]; гол. ред. М. С. Тимошик. – Київ: Либідь, 1993. – 560 с.
5. Кульчицький О. Український персоналізм / Олександр Кульчицький. – Мюнхен-Париж, 1985. – 192 с.
6. Цимбалістий Б. Родина і душа народу / Богдан Цимбалістий // Українська душа. – Нью-Йорк, 1956. – С. 26-43.
7. Цимбалістий Б. Світла і тіні руху за патріархат / Богдан Цимбалістий // Матеріали Мирянських Конгресів та З'їздів УПСО. – Чикаго, 1981. – Ч. 1. – С. 51-70.
8. Чижевський Д. Українська філософія / Дмитро Чижевський // Філософські студії. – 1993. – № 1. – С. 48-157.
9. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / Володимир Янів / Упоряд. М. Шафовал. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2006. – 314 с.

Костюк О. Ю.

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ЄВРЕЙСЬКИХ СЕРЕДНІХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ВОЛИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ.)

У статті проаналізовано організацію навчально-виховного процесу, форми, методи та засоби навчання, які використовувалися у єврейських середніх освітніх закладах Волині у ХІХ ст.

В статье проанализировано организацию учебно-воспитательного процесса, формы, методы и средства обучения, которые использовались в еврейских средних образовательных заведениях Вольны в ХІХ столетии.

In the article educational process organization, forms, methods and means of education used in Jewish secondary schools in Volyn in the 19th century are analyzed.

Наукове забезпечення освітніх перетворень неможливе без знання розвитку теорії та практики вітчизняної освіти і школи в минулому, без нового осмислення та переосмислення як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду. Це значною мірою стосується релігійної освіти народів, які проживали на території Волині у ХІХ ст. Незважаючи на значну кількість досліджень, ця проблема й досі залишається недостатньо вивченою.

Мета наукової статті – здійснити аналіз навчально-виховного процесу в єврейських середніх освітніх закладах Волині у другій половині ХІХ ст.

У процесі дослідження проблеми становлення та розвитку єврейської релігійної освіти виявлено, що у 40-х р. ХІХ ст. царський уряд розпочав реформування галузі єврейської освіти з метою змінення релігійно-суспільного побуту єврейського населення, ліквідації їх відчуженості та релігійної

замкнутості, сприяння швидкій асиміляції євреїв з іншими народами багатонаціональної держави, підпорядкування їх загальному російському імперському управлінню. Для вирішення цих питань у 1842 р. була утворена “Комісія для освіти євреїв у Росії”, до складу якої ввійшли видатні представники єврейського народу – рабини М. Любавицький (Шнеєрсон) та І. Воложинський, директор Одеського училища Б. Штерн, банкір із Бердичева І. Гальперін та інші меценати [3, с. 149].

17 жовтня 1844 р. російський цар Микола видав указ про створення училищ рабинів в імперії. Одночасно Міністерство освіти розробило і затвердило “Положення про рабинські училища”, які за кількістю загальноосвітніх предметів прирівнювалися до гімназій.

Параграф перший “Положення” стверджує, що заснування училищ рабинів мало двояку мету: професійну підготовку учителів для єврейських училищ 1-2 розрядів та освіти рабинів [4]. Низка параграфів “Положення” висвітлює питання щодо адміністративного управління училищами. Так, відповідно до § 2-5, училища рабинів були відкриті з дозволу пана міністра Народної освіти та з нагальної потреби в цих навчальних закладах. Управління училищами рабинів із загальної навчальної, виховної та господарської частин було покладено на директора училищних чиновників. Нагляд за викладачами єврейських предметів мали виконувати інспектор та вчені євреї. Щодо викладання предметів та нагляду за учнями училища, то в училище рабинів були призначені учителі та кімнатні наглядачі.

Так, відповідно до §7-10 “Положення”, до навчального закладу приймалися єврейські хлопчики всіх станів, які досягли 10-річного віку і мали необхідний рівень знань із загальноосвітніх і єврейських предметів. Для вступу усі кандидати мали подати довідки: а) від лікаря про стан здоров'я; б) від керівництва навчального закладу, де навчалися, про успішність та поведінку; в) від громади, де майбутні учні проживали.

Прийом до Житомирського училища рабинів проходив з 8 до 31 серпня на конкурсній основі. Охочі навчатися у навчальному закладі складали іспити із знань єврейських предметів, російської та німецької мов, арифметики, історії, географії. Найбільш підготовлені абітурієнти зараховували-

ся не в перший клас, а відразу в другий чи третій, а ті, хто виявив “блискучі” знання, – навіть у четвертій.

Більше того, вихованці училища ділилися на дві категорії: стипендіати й напівстипендіати (одержували від держави грошову допомогу для навчання). Були і такі, які навчалися за свої кошти [8]. При виборі стипендіатів, при однакових успіхах у навчанні, перевага надавалася сиротам, учням із бідних сімей, а також дітям учителів [4, § 9-10].

Відповідно до вимог § 13 другої (навчальної) частини вище зазначеного “Положення...” в училищах рабинів навчання розділяли на три курси: загальний – для всіх вихованців, які готувалися стати учителями училищ та рабинами; педагогічний – для тих, хто хотів бути учителем; спеціальний (рабинів) – для підготовки рабинів [4, § 13].

Для вихованців, які закінчили єврейське училище першого розряду або отримали початкову домашню освіту, були організовані підготовчі класи [4, § 14]. Про це свідчать архівні матеріали, в яких зафіксовано, що на ім'я директора Училищ Волинської губернії прийшла доповідна записка про відкриття 13 травня 1847 р. підготовчих класів при Житомирському училищі рабинів. Відповідно до “Положення про училища рабинів” підготовчі класи були утворені за умови, що навчання в них відповідало курсу навчання в трьох нижчих класах гімназії і тривало три роки. При цьому учень був зобов'язаний навчатися в кожному класі не менше одного року [7, с. 9], а єврейські предмети вивчалися у такому обсязі, як і в єврейських училищах другого розряду [4, § 15]. У підготовчих класах учні вивчали єврейську, російську і німецьку мови, Біблію, Мішну, арифметику, географію, релігійне моральне вчення, молитви, правопис, малювання. Учні цих класів стипендій не отримували [4, с. 9].

Відповідно до “Положення про рабинські училища” на загальному курсі, навчання відповідало чотирьом вищим класам гімназії і тривало чотири роки. Так, у цей час учні вивчали такі загальні дисципліни: російську словесність та логіку; мови: латинську, німецьку та французьку; арифметику, алгебру, геометрію; географію і статистику; загальну і російську історію та риторіку; правопис, креслення, малювання; і єврейські предмети: Біблію, Мішну, Хаіе-Адам, Гемару, збірник релігійних законів, історію єврейського народу, ду-

ховне красномовство, єврейську мову (іврит), два "арамейських наріччя": сірійське й халдейське. Викладання наук, за винятком єврейських предметів і німецької мови, велося російською мовою [4, § 16-17].

Нижче подані дані таблиці дають можливість проаналізувати погодинний тижневий розподіл предметів у навчальних закладах.

*Таблиця 1.
Погодинний тижневий розподіл предметів
у єврейських навчальних закладах*

Предмети	Класи						Всього
	Число годин на тиждень						
	1	2	3	4	5	6	
Єврейські предмети:							
Біблія	3	3	3	1.5	3	3	16.5
Мішна	19.5	19.5	19.5	19.5	24	24	126
Джерела євр. реліг. Узакоנם	6	6	6	16	12	12	48
Історія єврейського народу	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	9
Духовне красномовство	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	9
Вправи з єврейської словесності				1.5	1.5	1.5	4.5
Арамейські діалекти: сірійське й халдейське					1.5	1.5	3.0
Загальні предмети:							
Російська мова і словесність	4.5	4.5	4.5	6			19.5
Німецька мова	3	3	3	3			12
Арифметика та поч. геометрії	3	3	3	1.5			10.5
Географія і статистика	1.5	1.5	1.5	1.5			6
Загальна і російська історії	3	3	4.5	4.5			15
Правопис, креслення, малювання	3	3	1.5	1.5			9
Всього	49.5	49.5	49.5	49.5	45	45	288

В двох останніх класах по 4,5 год. було виділено на повторення пройденого матеріалу [4]. Матеріали таблиці вка-

зують на те, що найбільше навчальних годин було відведено для вивчення предметів релігійного спрямування (єврейських), які забезпечували здобуття релігійної освіти та формування в учнів сакрального типу мислення. Серед загальних дисциплін слід зазначити, що для вивчення російської мови та словесності, а також і російської історії, було виділено більшу кількість годин порівняно з іншими предметами. Це свідчить про те, що царський уряд планомірно проводив політику русифікації освіти національних меншин.

Після закінчення загального курсу учні, відповідно до їх уподобань, розподілялися на педагогічний, або спеціальний (рабинів) курс. Для тих, хто надав перевагу педагогічному курсу, навчання тривало один рік, а викладання єврейських дисциплін на цьому курсі відбувалося згідно з потребою майбутніх вихователів. За цей час учні оволодівали практичними навичками викладання предметів. Наприкінці навчання випускники-педагоги в присутності своїх товаришів і під контролем викладачів та інспектора проходили педагогічну практику [4, § 16-17].

Отже, з “Положення про рабинські училища” впливає, що навчання на спеціальному (рабинів) курсі тривало два роки і його метою було надання учням ґрунтовних і поглиблених знань, які були необхідними для рабина. Після закінчення навчання усі учні проходили практику у рабина, яка тривала один рік. На спеціальному курсі (рабинів) учнів навчали єврейських предметів відповідно до програм, укладених Комісією для євреїв Росії [4, § 24-25].

Варто зазначити, що при вивченні давньоєврейської мови вихованці мали великі труднощі, причиною цього було те, що євреї Волині говорили на ідиш, а державною мовою була російська, до того ж викладачі з давньоєврейської мови використовували дуже примітивні методи навчання. “В наших училищах, – писав І. Горовиць, – метод навчання єврейської мови нібито систематично направлений на те, щоб назавжди відвернути від нього вихованців” [2, с. 2]. Методика вивчення єврейських предметів полягала у “зазубрюванні” програмного матеріалу, а історія єврейського народу вивчалася вихованцями за найбільш скороченим нарисом німецьких підручників, з якими важко було впоратися найстараннішим учням [1, 50].

Крім того, рівень підготовки й методи навчання викладачів училища рабинів були неоднаковими. Вчительські колективи навчальних закладів склалися як з євреїв, так і з християн: викладання єврейських предметів покладалося лише на вчителів-євреїв, загальним предметам могли навчати як одні, так й інші, які отримали це право установчим порядком [4, § 18-19]. У той час як викладачі-євреї, як правило, не мали вищої освіти, то викладачі-християни мали середню і вищу освіту, а також краще володіли методикою навчання і виховання. Природно, що усі ці аспекти безпосередньо впливали на майстерність та якості викладання предметів, їх засвоєння учнями.

Отже, досліджені матеріали "Положення про рабинські училища" вказують на те, що для нагляду за веденням єврейських предметів міністром Народної освіти призначався інспектор. В його обов'язки входило перевіряти роботу вчителя, методи та форми, які він використовував при поясненні нового матеріалу та перевіряти домашньої роботи. Інспектори були присутні на всіх іспитах [4, §77-78, 81, 82]. Так, із рапорту інспектора Ейренбаума для директора Житомирського рабинського училища відомо, що перевірка єврейських предметів вимагала багато часу і зусиль. Саме тому інспектор Ейренбаум, який також викладав єврейські предмети, просив про призначення ще одного вчителя, оскільки його власні уроки дуже часто збігалися з тими, які він мав перевіряти [6, арк. 17].

У 1851 р. в результаті перевірки стану навчально-виховного процесу було встановлено, що педагогічний колектив на належному рівні проводив навчання і виховання учнів, а вихованці були добре забезпечені одягом, білизною, продовольством та медичним обслуговуванням, яке було поставлено на високому рівні [10, арк. 40]. Цікавим для нашого дослідження є звіт інспектора казенних училищ п. Могилянського, який проводив перевірку навчальних дисциплін у Житомирському рабинському училищі. Проаналізувавши стан справ у навчальному закладі, п. інспектор зробив висновок, що після проведення іспитів із загальних дисциплін учні показали такі результати:

1) теоретичний матеріал з російської граматики учні знали добре, хоча їх практичні знання не відповідали теоретичним;

– викладання риторики проходило на належному рівні, але вибір вправ не був корисним (при цьому інспектор навів приклади вправ, які б були доцільними для учнів при засвоєнні цієї дисципліни: стислий переказ прочитаного оповідання, написання листів на різні теми тощо);

– математичні дисципліни викладалися без великих успіхів і діяльність учителя Скальського потребувала більшого нагляду та допомоги;

4) результати з географії були достатньо позитивні, а з історії посередніми;

5) німецька мова викладалася учителем Зейберлінгом погано і недбало (за невідповідне ставлення учителя Зейберлінга до своїх обов'язків йому було винесено сувору догану);

6) учні показали досить високі результати з чистописання та малювання [5, арк. 3].

Вище зазначені матеріали вказують на те, що Житомирське рабинське училище часто перевіряли інспектори казенних училищ, представники губернської адміністрації та Київського навчального округу з метою отримання інформації про стан навчально-виховного процесу в закладі. Це сприяло тому, що деякі викладачі-євреї Житомирського рабинського училища стали багато уваги приділяти поширенню прогресивних методів навчання (*словесних, наочних та практичних, методу забезпечення успіху в навчанні*), та використання *пояснювального* виду навчання, ознайомленню вчителів єврейських навчальних закладів із передовим досвідом [9, арк. 16].

Аналіз архівних матеріалів доводить, що з метою перевірки знань та умінь учнів училища з кожної дисципліни та відповідно до затверджених програм проводилися іспити (*метод контролю знань*). Таким чином, у Житомирському рабинському училищі іспити були трьох типів: *попередні, річні та випускні* [4, §26]. *Попередні* іспити складали усі ті, хто вступив до навчального закладу. Метою їх проведення було встановлення рівня знань майбутнього учня, що давало змогу визначити клас, в якому він мав навчатися. *Попередні* іспити відбувалися перед початком навчання і були обов'язковими для всіх учнів, тому що правила училища не дозволяли приймати учнів на навчання під час навчального року.

Річні іспити проводилися після закінчення навчального року з метою отримання результатів знань учнів з дисциплін, що вивчалися. Учні задавали усні запитання відповідно до програми і на розсуд учителя. Вихованця переводили з одного класу до іншого за результатами складених іспитів, при цьому було особливо необхідним знання російської мови. Загальна відомість про успіхи та поведінку учнів за 1862/63 н. р. свідчить, що з 36 учнів 1-го класу рабинського училища 12 вихованців було переведено до наступного, 12 – не допущено до іспитів, 8 – звільнено, а 4 учні вибуло. Причому з них проходили повторний курс навчання: 3 учні – 2 роки, 1 – 4 роки та 2 – 3 роки [5, арк. 1].

Випускні іспити складали учні після завершення навчання на педагогічному курсі та ті, які збиралися отримати право на викладання в училищах. Учні за їх успішністю та поведінкою були поділені на два розряди: за особливі успіхи і відмінну поведінку та за хороші успіхи. Ті учні, які отримали перший розряд, закінчували училище 2-го рівня і могли працювати учителями в єврейських училищах, тоді всі інші, хто отримав другий розряд – 1-го рівня і, як правило, вони працювали наглядачами в кімнатах при пансіонах та училищах рабинів [4, § 31-35].

Так, проведений аналіз статистичних даних за 1862/63 навчальний рік свідчить, що педагогічний курс Житомирського рабинського училища закінчило 7 студентів, один з них із золотою медаллю [5, арк. 1]. Вихованці спеціального курсу після завершення навчання в останньому класі отримували звання кандидата у рабини. Для того, щоб перейти із кандидата на рабина, кандидати мали показати належні знання *на практиці*. З цією метою вони були помічниками рабина і під його опікою та наглядом упродовж одного року. Ті учні, які отримували стипендію під час навчання, забезпечувалися коштами під час практики.

Після завершення випробування і при належній оцінці їх роботи рабинами кандидати складали *кінцевий іспит*, який проходив у Раді рабинських училищ, на здобуття атестата із званням рабина. Атестат випускника єврейського училища видавався двома мовами: єврейською та російською. Той кандидат, який не складав іспит, завершував навчання в училищі у званні під-рабина [4, § 36-39].

Отже, навчально-виховний процес у єврейських середніх навчальних закладах мав як спільні риси з навчально-виховною діяльністю у православних і католицьких семінаріях, так і свої особливості. Однією із відмінностей навчальної діяльності було те, що студенти, які хотіли отримати звання рабина, були зобов'язанні пройти практику, яка тривала один рік, допомагаючи рабинові нести службу у синагозі.

Література

1. Биншток Л. Вопрос об еврейских училищах // Еврейский вопрос. – СПб., 1866. – С. 18-58. (7)
2. Горовиц И. О раввинских училищах // Рассвет. – 1860. – № 28. – С. 2. (33)
3. Маггид Д. Из истории еврейского образования в России // Вестник ОПЕ. – 1911. – № 8. – С. 35-149. (116)
4. ДАЖО. – Ф. 396: Житомирське рабинське училище. – Оп. 1. – Спр. 1: Положення про училища рабинів. – 63 арк. (271)
5. ДАЖО. – Ф. 396: Житомирське рабинське училище. – Оп. 1. – Спр. 24: Звіт інспектора казенних училищ. – Арк.1-3. (272)
6. ДАЖО. – Ф. 396: Житомирське рабинське училище. – Оп. 1. – Спр. 27: Про зарахування учнів кандидатами на отримання стипендії. – Арк. 17.(273)
7. ДАЖО. – Ф. 396: Житомирське рабинське училище. – Оп. 1. – Спр. 73. – Арк. 9-15. (274)
8. ДАЖО. – Ф. 396: Житомирське рабинське училище. – Оп. 2. – Спр. 103: Про проведення випускних іспитів і видачу атестатів випускникам, які закінчили училище. – Арк. 29. (278)
9. ДАЖО. – Ф. 396: Житомирське рабинське училище. – Оп. 2. – Спр. 314: Річний звіт і матеріали до нього. – Арк. 16.(280)
10. ЦДІАУК. – Ф. 442: Канцелярія Київського, Подільського і Волинського генерал-губернатора. – Оп. 614. – Спр. 238. – 270 арк. (289)

Костюченко О. М.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ

У статті робиться спроба проаналізувати особливості соціальної перцепції та ступінь її прояву в майбутніх фахівців масових комунікацій. Автор шляхом діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності студентів спеціальності "Документознавство та інформаційна діяльність" Національного університету "Острозька академія", а також визначення типів індивідуального сприйняття реальних малих груп, намагається виокремити основні проблеми соціально-перцептивних процесів майбутніх фахівців масової комунікації та способи їх вирішення, що мають перспективу на втілення в подальших дослідженнях.

В этой статье делается попытка проанализировать особенности социальной перцепции и уровень ее проявления у будущих специалистов массовых коммуникаций. Автор путем диагностики перцептивно-интерактивной компетентности студентов специальности "Документоведение и информационная деятельность" Национального университета "Острожская академия", а также определения типов индивидуального восприятия реальных малых групп, пытается выделить основные проблемы социально-перцептивных процессов будущих специалистов массовых коммуникаций и способы их решения, что имеют перспективу реализации в следующих исследованиях.

This article attempts to analyze the peculiarities of social perception and the degree of its manifestation in the work of the future professionals in the field of mass-media. With help of perceptive and interactive competence diagnostics of the students studying at the PR Department of the National University of Ostroh Academy and defining of the types of individual perception of real small groups, makes an attempt to single out the main problems of social perception processes of the future

professionals in the field of mass-media and the ways of solution of these problems, which might be used in the further researches.

У системі сучасного демократичного суспільства дедалі важливішу роль відіграють засоби масової комунікації (мас-медіа). Під останніми розуміють газети, журнали, теле- і радіопрोगрами, кінодокументалістику, інформаційні агентства, інші періодичні форми публічного розповсюдження масової комунікації. Вони слугують посередником між журналістом, дописувачем і аудиторією. У процесі функціонування засоби масової комунікації здійснюють двобічний зв'язок між комунікатором (тим, хто надає інформацію) і реципієнтом (тим, хто її сприймає), іншими словами, відбувається своєрідне спілкування, але не особистісне, як у повсякденній практиці, а за допомогою масових форм зв'язку [6].

Засоби масової комунікації є потужним виразником інтересів суспільства, його різних соціальних груп, категорій, окремих особистостей. Зрозуміло, що діяльність мас-медіа має важливі суспільно-політичні наслідки, оскільки характер масової інформації, адресований аудиторії, визначає значною мірою її ставлення до дійсності і напрям соціальних акцій. Тому засоби масової комунікації здійснюють серйозний вплив на суспільство, його стан і розвиток. Вони можуть сприяти прогресу або гальмувати його. Виражаючи і формуючи громадську думку, мас-медіа, з одного боку, акумулюють досвід і волю мільйонів, а з другого – впливають не тільки на свідомість, а й на вчинки, групові дії людей [2]. Враховуючи відносно молодий характер спеціалізації – соціальних масових комунікацій, особливої актуальності набувають теоретичні розробки стосовно психологічних особливостей їх фахової діяльності, психолого-педагогічних технологій розвитку, їх професійно та особистісно важливих якостей і властивостей. Безумовно, що основну роль у формуванні висококваліфікованих фахівців сфери масових комунікацій: журналістів, PR-менеджерів, рекламистів, працівників прес-служб відіграють особливості навчально-виховного процесу освітнього закладу.

Таким чином, **актуальність** нашого дослідження зумовлюється зростанням наукового і прикладного інтересу до специфіки професійної діяльності фахівців із масових комунікацій, а також нестачею фундаментальних дослідницьких

розробок із цієї проблематики. У своїй роботі ми зацентруємо увагу на особливостях соціальної перцепції майбутніх фахівців масових комунікацій як важливої психологічної характеристики, від якої залежить спілкування журналістів із різними типами громадськості та адекватне відтворення інформації у мас-медіа. Відтак, **завданнями** нашого дослідження є визначення природи соціальної перцепції на основі аналізу наукових доробків зарубіжних і вітчизняних дослідників та встановлення особливостей прояву соціальної перцепції майбутніх фахівців масових комунікацій шляхом проведення діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант Н. П. Фетискіна) майбутніх фахівців масових комунікацій – студентів спеціальності “Документознавство та інформаційна діяльність” Національного університету “Острозька академія”, а також визначення типів індивідуального сприйняття реальних малих груп студентів вищезгаданої спеціальності.

Поняття “соціальна перцепція” вперше було введено американським соціальним психологом Дж. Брунером в 1947 р. для визначення так званої “нової візії” на сприйняття. На початку його суть полягала в тому, що під соціальною перцепцією малася на увазі соціальна детермінація перцептивних процесів [5]. Згодом науковці у сфері соціальної психології надали йому дещо іншу дефініцію: соціальною перцепцією стали називати процес сприйняття так званих “соціальних об’єктів”, під якими розумілися інші люди, соціальні групи, великі соціальні спільноти [7]. Саме в цьому визначенні термін закріпився в соціальній психології. Отже, близькість поняття “соціальна перцепція” до загальнопсихологічного “перцепція” обмежується тільки звучанням, а також тим, що обидва вони мають відношення до механізмів і феноменів сприйняття людиною різних явищ.

Дж. Брунер висловив думку про те, що у сприйнятті соціальних об’єктів особливо велике значення мають ряд додаткових факторів, які не відіграють суттєвої ролі у перцептивних процесах взагалі. Наприклад, така характерна риса, як селективність сприйняття, тут виявляється дуже своєрідно, оскільки в процес селекції включено значимість цілей суб’єкта, який пізнає його минулий досвід. Нові враження про суб’єкт сприймаються, категоризуються на основі

схожості з минулими враженнями. Активна участь суб'єкта сприйняття у транзакціях передбачає роль очікувань, намірів, побажань як специфічних детермінант перцептивної ситуації. Врахування всіх цих обставин є дуже важливим, коли пізнання іншої людини розглядається як складова частина процесу спілкування, як основа не тільки для розуміння партнера, але й для встановлення з ним узгоджених дій [5].

Як стверджує В. Москаленко, перцепція в загальнопсихологічному розумінні – це елемент цілісного процесу пізнання і суб'єктивного осмислення світу. Поняття “соціальна перцепція” відображає складний процес пізнання і розуміння людьми одне одного, воно включає в себе все те, що в загально психологічному плані визначається різними термінами і вивчається окремо. Соціальна перцепція – одне з найбільш складних і важливих понять соціальної психології, воно є одним із найзначніших внесків соціальної психології в сучасну психологію людини [7].

У рамках традиції дослідження соціальної перцепції практично надано весь спектр проблем, які потім стали в ній розроблятися. Особливо активно проблеми соціальної перцепції розроблялися в 70-ті роки, хоча проблематика існувала з перших років виділення соціальної психології в самостійну науку, але не під цією назвою.

Процеси соціальної перцепції включають не тільки сприйняття людини людиною, вони включають також власне процес сприйняття поведінки, її інтерпретацію в термінах причин поведінки і очікуваних наслідків поведінки, що сприймається, емоційну оцінку, побудову стратегії власної поведінки. Соціальна перцепція у повному обсязі представлена Г.М. Андреевою у схемі варіантів соціально-перцептивних процесів [1]. Така схема включає різні варіанти не тільки об'єкта, але й суб'єкта сприйняття. Коли суб'єктом сприйняття виступає індивід, то він може сприймати іншого індивіда, який належить до іншої групи; іншого індивіда, що належить до “чужої групи”; свою власну групу; “чужу” групу. Якщо навіть не включати в перелік великі соціальні спільноти, які також можуть сприйматися, то і в цьому випадку виходить чотири різних процеси, кожний з яких має свої специфічні особливості. Ще складніша картина у випадку, коли як суб'єкт сприйняття інтерпретується не

тільки окремий індивід, але й група. Тоді до складного перебігу процесів соціальної перцепції ще додається: сприйняття групою свого власного члена; сприйняття групою представника іншої групи; сприйняття групою самої себе; нарешті, сприйняття групою іншої групи [7].

Таким чином, соціальна перцепція – складне, багатогранне явище, яке не вкладається в традиційні рамки перцептивних процесів, про що свідчить вживання терміна "сприйняття" в загальній і соціальній психології в різних значеннях. Відмінності в розумінні перцепції у загальній та соціальній психології свідчать, що в останній сприйняття більшою мірою включено в спектр інших пізнавальних процесів, а також більш безпосередньо пов'язано з широким колом "чисто" соціальних проблем.

У соціально-психологічній літературі висловлюються думки щодо пошуків більш точного поняття для характеристики процесу сприйняття людини людиною. Мета цього пошуку полягає в тому, щоб включити в процес сприйняття іншої людини в більш повному обсязі деякі інші когнітивні процеси, а саме – в цілому процес пізнання іншої людини. У вітчизняній літературі, наприклад, у дослідженнях О. Бодальова часто як синонім "сприйняття іншої людини" вживається вираз "пізнання іншої людини" [4]. Це більш широке розуміння зумовлено дослідженнями специфічних рис сприйняття соціальних об'єктів, до яких належить сприйняття не лише фізичних характеристик об'єкта, але й поведінкових його характеристик, формування уявлень про його наміри, думки, емоції, здібності, настанови та ін. Крім того, в зміст цього поняття включається формування уявлень про ті відношення, які пов'язують суб'єкт і об'єкт сприйняття.

У загальному розумінні соціальна перцепція – це багатofункціональний психологічний процес сприйняття іншої людини, її зовнішніх ознак, зіставлення їх з її особистісними характеристиками й інтерпретація та прогнозування на цій основі її вчинків [7].

Процес соціальної перцепції охоплює характеристику суб'єкта і об'єкта сприйняття, вивчення механізмів процесу міжособистісної перцепції, а також ефектів, що супроводжують цей процес. В об'єкта сприйняття доступними для спостереження є лише зовнішні ознаки, серед яких найбільш

інформативні зовнішній вигляд (фізичні дані, одяг) і поведінкові (дії, експресивні реакції). Сприймаючи ці ознаки, спостерігач (суб'єкт сприйняття) оцінює їх і робить деякі висновки (іноді неусвідомлено) про внутрішні психологічні властивості партнера. На основі цього він формує певне ставлення до об'єкта сприйняття. Це ставлення здебільшого є емоційним (подобається – не подобається). На основі тих властивостей, які передбачено спостерігачем щодо об'єкта спостереження, суб'єкт робить певні висновки відносно того, якої поведінки можна очікувати від об'єкта спостереження і, спираючись на висновки, створює власну стратегію поведінки щодо об'єкта сприйняття [1].

Описаний процес соціальної перцепції М.Р. Бітянова представила у такій схемі:

Сприйняття зовнішнього вигляду і поведінки об'єкта спостереження – Оцінка – Створення уявлень про психологічні особливості і етап об'єкта спостереження – Оцінка – Створення уявлень про причини і наслідки – Оцінка – Створення стратегії власної поведінки [7].

Об'єкт соціальної перцепції (об'єкт спостереження) – це автор повідомлення, яке приймає, інтерпретує спостерігач (суб'єкт). Соціальні психологи вже давно досліджують характеристики зовнішності і поведінки, які є найбільш важливими з точки зору сприйняття і розуміння.

У момент сприйняття людина, яка спостерігається, є для суб'єкта спостереження деякою сукупністю соціально значимих ознак, завдяки яким у певній культурі традиційно транслуються психологічні властивості і стани. Ці ознаки, які інколи називають “перцептивними гачками”, є для даної людини певним соціальним шифром. Сприйняття зовнішнього вигляду людини, вираз її емоцій викликає у відповідь емоційні переживання і реакції у людей. Вміння читати виразні рухи передбачає тонке розуміння всіх відтінків і нюансів у виразі обличчя, жести, пози і рухів тіла іншої людини. Розпізнати індивідуально-психологічні особливості особистості можна за мімікою, пантомімікою, за фізіологічними реакціями, що супроводжують емоції – судинним, дихальним, секреторним; за особливостями побудови тіла, рисами обличчя, рисунками кисті рук, пальців та за іншими природно-біологічними ознаками [1].

Суб'єкт соціальної перцепції – це, передусім, активно діюча особистість, яка вступає у взаємовідносини з іншою особистістю (об'єктом сприйняття). У соціальній психології досліджуються властивості суб'єкта сприйняття, які впливають на адекватність сприйняття. Досліджувались такі якості суб'єкта, як стать, вік, професія, особистісні властивості, самооцінка, установки та інше. Виявлені деякі вікові особливості розвитку соціально-перцептивних процесів. Так, у дітей спочатку формується здатність до розпізнавання експресії обличчя, яка спостерігається (спочатку за мімікою, потім за жестами), а вміння інтерпретувати почуття через особливості побудови відносин формується лише у підлітковому віці. Для дошкільнят важливу роль у процесах сприйняття відіграє оформлення вигляду. Так, будь-яка людина в білому халаті викликає у дитини, що пережила неприємні відчуття на прийомі у лікаря, один і той самий тип поведінки [4].

На процес соціальної перцепції впливає багато інших чинників. Наприклад, рівень культури суб'єкта перцепції, який дає можливість певним чином інтерпретувати зовнішні вияви у поведінці людей у їх співвідношенні з особистісними особливостями. На сприйняття впливає також рівень рефлексії, інтелекту, особистісної зрілості особистості, який дозволяє відійти від егоцентристської позиції в оцінці дій об'єкта спостереження, розвести свої упередження і установки з реальними основами поведінки, яка спостерігається в об'єкта. Суттєве значення в процесі соціальної перцепції мають психологічні особливості суб'єкта сприйняття. Образ "Я" і самооцінку можна назвати психологічним фундаментом, на якому базуються різні фактори, що впливають на взаємовідносини людей. Результат процесу соціальної перцепції визначається тим, як була сприйнята і інтерпретована суб'єктом сприйняття ситуація, бо в залежності від цього їм буде застосовано механізм соціального пізнання [7].

У відповідності зі ситуацією соціальної перцепції суб'єктом можуть використовуватись різні механізми сприйняття іншої людини.

У ситуації формування першого враження виникає ряд ефектів, які опосередковують процес сприйняття людини людиною: **ефект ореолу**, який полягає в тому, що в образ сприйняття вбудовується попередній досвід суб'єкта; **ефект**

стереотипізації, який полягає в тому, що побудова образу сприйняття відбувається на основі уже наявних схем, стійких уявлень. Стереотип, що має здатність створювати нову реальність, отримав назву “**стереотип очікування**”. Стереотип очікування є реально діючим фактором педагогічного процесу [7].

У ситуації міжособистісного розуміння використовуються **ідентифікація, емпатія, атракція, соціальна рефлексія**.

У ситуації нерозуміння, яка виникає в сумісній діяльності, застосовується механізм **каузальної атрибуції**. Каузальна атрибуція – це своєрідна інтерпретація та оцінка людиною причин і мотивів поведінки інших на ґрунті буденного досвіду. Феномен атрибуції (приписування) виникає тоді, коли у людини є дефіцит інформації про іншу людину. Теорія каузальної атрибуції – це теорія про те, як люди пояснюють поведінку інших, чи приписують вони причину дій внутрішнім диспозиціям людини (стійким рисам, мотивам і установкам), чи зовнішнім ситуаціям. Дослідники атрибуції виявили схильність людей ігнорувати ситуаційні причини дій і їх результатів на користь диспозиційних [1]. Тенденцію суб'єктів сприйняття недооцінювати ситуаційні і переоцінювати диспозиційні впливи на поведінку інших було названо фундаментальною помилкою атрибуції .

Таким чином, ми побачили, що соціальна перцепція – це багатофункціональний процес, який передбачає сприйняття зовнішніх ознак людини, зіставлення їх з її особистісними характеристиками, інтерпретацію і прогнозування на цій основі її вчинків.

Для того, щоб встановити особливості прояву соціальної перцепції майбутніх фахівців масових комунікацій, що є основним завданням нашого дослідження, ми здійснили діагностику перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант Н. П. Фетискіна) майбутніх фахівців масових комунікацій – студентів спеціальності “документознавство та інформаційна діяльність” Національного університету “Острозька академія”, а також визначили типи індивідуального сприйняття реальних малих груп студентів-документознавців.

Під час діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант Н.П. Фетискіна) бралися

до уваги такі психологічні характеристики, які визначають типи індивідуального сприйняття реальних малих груп:

– *Взаємопізнання* – ступінь адекватності оцінки особистих властивостей партнерів по взаємодії.

– *Взаєморозуміння* – рівень конфліктності в групі, вираження загальних інтересів, уміння зрозуміти точку зору опонента, іншу людину.

– *Соціальна автономність* – значимість особистісної позиції в спільних діях та організації чи участі у спільній діяльності.

– *Соціальна адаптивність* – благополучність взаємостосунків, задоволеність своїм статусом у групі, гнучкість поведінки, контактність всередині колективу та із зовнішнім середовищем.

– *Соціальна активність* – спрямованість соціальної орієнтації, домінуючі мотиви взаємодії з оточуючими, ефективність спільної діяльності [8].

У рамках дослідження було опитано 100 студентів – по 20 осіб відповідно з першого до п'ятого курсів. Респондентам пропонувалися комплекс тверджень, які вони мали оцінити за шкалою від одного до п'яти балів. Потім, провівши певні підрахунки, ми встановлювали ступінь вираження тієї чи іншої психологічної характеристики соціальної перцепції: 20 балів і вище – високий, 11-19 балів – середній; 10 і менше – низький.

За результатами здійснення діагностики студентів спеціальності "Документознавство та інформаційна діяльність" ми встановили, що ступінь вираження таких психологічних характеристик, як взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовплив, соціальна автономність, соціальна адаптивність та соціальна активність у студентів коливається від низького до високого. На нашу думку, на це впливають вікові показники та тривалість навчання у навчальному закладі, адже у студентів I-IV курсів ступінь вираження згаданих психологічних характеристик знаходиться на низькому та середньому рівні, а у студентів V курсу ступінь вираження цієї характеристики в окремих випадках досягає 40%, тобто є вищим (див. табл. 1, табл.2).

Ще одним завданням нашої роботи було визначити типи індивідуального сприйняття реальних малих груп студен-

тів вищезгаданої спеціальності як важливої характеристики прояву соціальної перцепції:

Індивідуалістичний тип сприйняття – індивід відноситься до групи нейтрально, ухиляючись від спільних форм діяльності, обмежуючи контакти в спілкуванні.

Прагматичний тип сприйняття – індивід оцінює групу з точки зору корисності і надає перевагу контактам лише з найбільш компетентними джерелами інформації і здатними надати допомогу.

Колективістський тип сприйняття – індивід сприймає групу як самостійну цінність, при цьому спостерігається зацікавленість в успіхах кожного члена групи і прагнення здійснити свій внесок у життєдіяльність групи [3].

Таблиця 1
Ступінь вираження взаємопізнання, взаєморозуміння та взаємовпливу у студентів

Ступінь вираження, %	Взаємопізнання					Взаєморозуміння					Взаємовплив				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Низький	30	15	25	-	-	35	30	20	10	5	15	25	30	40	15
Середній	70	85	75	55	85	65	70	80	90	70	85	75	70	60	35
Високий	-	-	-	45	15	-	-	-	-	25	-	-	-	20	40

Для проведення дослідження ми опитали також 100 студентів спеціальності “Документознавство та інформаційна діяльність” – по 20 осіб від першого до п’ятого курсу. Респондентам пропонувався опитувальник, на кожний пункт якого було три можливі відповіді. На кожне питання студенти мали право обрати лише один варіант відповіді.

За результатами обробки та інтерпретації результатів ми побачили, що у студентів-документознавців домінує індивідуалістичний та прагматичний тип сприйняття і відповідно колективістський присутній меншою мірою (див. табл. 3).

Таблиця 2

Ступінь вираження соціальної автономності, соціальної адаптивності та соціальної активності у студентів

Ступінь вираження, %	Соціальна автономність					Соціальна адаптивність					Соціальна активність				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Високий	-	-	20	10	25	5	20	15	10	25	10	20	25	40	35
Середній	80	75	70	85	75	80	70	80	90	70	75	40	75	55	60
Низький	20	25	10	5	-	15	10	5	-	5	15	20	-	5	5

Таблиця 3

Прояв типів індивідуального сприйняття студентів

Прояв типів індивідуального сприйняття, %	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
Індивідуалістичний	21%	22%	30%	26%	24%
Прагматичний	56%	66%	61%	61%	69%
Колективістський	23%	12%	9%	13%	7%

Такий фактор свідчить про недосконалість навчально-психологічних умов щодо підготовки фахівців масових комунікацій у вітчизняних навчальних закладах, адже логічним було б підвищення з кожним роком навчання колективістського типу сприйняття як найбільш позитивного типу соціальної перцепції реальних малих груп.

Таким чином, результати проведеного нами дослідження дають змогу дійти таких **висновків**. Соціальна перцепція – це багатофункціональний процес, який передбачає сприйняття зовнішніх ознак людини, зіставлення їх з її особистісними характеристиками, інтерпретацію і прогнозування на цій основі її вчинків. Дослідження процесу соціальної перцепції включає характеристики об'єкта і суб'єкта сприйняття.

тя, вивчення механізмів процесу міжособистісної перцепції, а також ефектів, що супроводжують цей процес.

Соціальна перцепція як процес пізнання в ході людської діяльності є носієм низки важливих функцій, особливості реалізації яких суттєво позначаються на її ефективності. Визначаючи особливості прояву соціальної перцепції з допомогою проведення діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності, а також визначення типів індивідуального сприйняття реальних малих груп студентів спеціальності “Документознавство та інформаційна діяльність”, ми виявили, що соціальна перцепція у них розвинута переважно на середньому і нижньому рівнях. Відтак, відповідним кафедрам та факультетам, які готують фахівців у сфері масових комунікацій, потрібно ґрунтовно працювати над створенням спеціальних психокорекційних програм і тренінгів, спрямованих на підвищення у студентів рівня соціальної перцепції як однієї з найважливіших психологічних характеристик спеціалістів, що працюють з різними типами громадськості.

Література

1. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : третье издание. / Г. М. Андреева. – М.: Наука, 1994. – 668 с.
2. Барішполець, О. Чинники впливу засобів масової інформації на аудиторію [Текст] / О. Барішполець // Соціальна психологія : укр. наук. журн. – К., 2006. – № 6. – С. 153-163.
3. Богомолова, Н. Н. Социальная психология массовой коммуникации [Текст]: учеб. пособ. для студ. вузов / Н. Н. Богомолова. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 191 с.
4. Бодалев, А. А. Личность и общение: избранные труды [Текст] / А. А. Бодалев – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
5. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации [Текст]: пер с англ. / Дж. Брунер – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
6. Королько В. Г. Основы публичной риторики [Текст] / В.Г. Королько. – М.: “Рефл-бук”; К.: “Ваклер”, 2001. – 528 с.
7. Москаленко, В. В. Соціальна психологія [Текст] : підр. / В.В. Москаленко. – 2-ге вид., випр. та доп. – К.: ЦУЛ, 2008. – 688 с.
8. Суська, О. О. Психологія інформаційної діяльності в сфері масової комунікації: Основи формування критеріїв інформаційного обміну [Текст]: Моногр. / О.О. Суська. – К., 2007. – 80 с.

Лазарчук О. В.

КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НЕВРОТИЧНИХ, ПОВ'ЯЗАНИХ ЗІ СТРЕСОМ, ТА СОМАТОФОРМНИХ РОЗЛАДІВ

Висвітлюються причини виникнення, клінічні та психологічні ознаки, експериментально-психологічні методи діагностики, контролю ефективності лікування, вибору методів психотерапії та реабілітації невротичних, пов'язаних зі стресом, та соматоформних розладів. Підкреслюється актуальність висвітлених питань для практикуючого психолога.

В статье рассматриваются причины возникновения, клинические и психологические признаки, экспериментально-психологические методы диагностики, контроля эффективности лечения, выбора методов психотерапии и реабилитации невротичных, связанных со стрессом и соматоформных расстройств. Подчеркивается актуальность рассмотренных вопросов для практикующего психолога.

The article reveals the causes, clinic and psychological features, experimental methods of diagnostic, treatment efficacy control, selection of methods of psychotherapy and rehabilitation of neurotic, caused by stress, and somatic breakdowns. The role of the mentioned issues for a practical psychologist is emphasized by the author.

Згідно із сучасною "міжнародною класифікацією хвороб десятого перегляду (МКХ-10)" невротичні, пов'язані зі стресом та соматоформні розлади об'єднані в одну групу як захворювання, які пов'язані з концепцією формування неврозу та зв'язку більшості цих розладів із психологічними причинами. Отже, ці розлади є психогенними за походженням, тобто виникають у результаті дії зовнішніх психоген-

них чинників, які опосередковано або прямо впливають на діяльність головного мозку, що, в свою чергу, призводить до психічного захворювання.

Основними психогенними чинниками є: психічна тривога, емоційна напруга, емоційний стрес.

Психогенні фактори не у всіх осіб викликають психічні розлади. Причини цього до кінця не встановленні, однак, крім сили та тривалості психогенних чинників, велике значення має так званий “індивідуальний бордюр адаптації”.

Згідно з міжнародною класифікацією хвороб десятого перегляду в об'єднану групу захворювань входять:

I. Тривожно-фобічні розлади – група розладів, при яких тривога пов'язана з конкретними ситуаціями або об'єктами, що у дійсний момент не є небезпечними, але переживаються або з почуттям страху, або уникаються хворими. Ця група поєднує:

1. Агорафобія – стан, що характеризується наявністю страху відкритих просторів, наявності юрби, і неможливістю повернутися в безпечне місце, страх виходити з будинку, подорожувати одному, і який супроводжується тривогою.

2. Соціальні фобії – характеризуються страхом однієї або декількох соціально-небезпечних ситуацій, у яких люди відчувають страх підвищеної уваги з боку інших людей, страх зробити що-небудь принизливе для себе або таке, що може привести інших у здивування (страх публічних виступів, страх їжі на людях...). Соціальні фобії поєднуються із заниженою самооцінкою і страхом критики, супроводжуються вегетативними порушеннями: почервонінням обличчя, тремтінням рук, нудотою, позовами до сечовиділення.

3. Специфічні ізольовані фобії – це фобії, обмежені суворо визначеними ситуаціями (фобія висоти, грози, темноти, прийому їжі, польоту, певних захворювань, тварин, клаустрофобія, акрофобія, фобія іспитів...). Характеризується активізацією сильної тривоги в конкретній ситуації, тенденцією до уникання ситуацій, що викликають фобію, зниженням повсякденної активності, в залежності від того, наскільки важко уникнути ситуації, взаємовідносин з людьми, супроводжується вегетативними симптомами.

II. Інші тривожні розлади – розладами, при яких тривога, яка не обмежується певною ситуацією, є головним симптомом захворювання. Ця група включає:

1. Панічний розлад (епізодична пароксизмальна тривога) – повторні приступи важкої тривоги (паніки), що не обмежуються певною ситуацією або обставинами і непередбачені, супроводжуються серцебиттям, болем у грудях, відчуттям задухи, запамороченням, почуттям нереальності, вторинним страхом смерті, втрати самоконтролю або божевілля, триває хвилини, іноді довше і призводить до постійного страху виникнення іншої атаки.

2. Генералізований тривожний розлад – стан, що має хронічний характер, супроводжується надмірною тривогою і занепокоєністю щодо усього і не обмежується обставинами, триває не менше декількох тижнів, частіше – місяців.

3. Змішаний тривожний і депресивний розлад – це стан, при якому мають місце як симптоми тривоги, так і симптоми депресії, але немає виразності або домінування того чи іншого.

III. Обсесивно-компульсивний розлад – розлад, що характеризується обсесивними думками або компульсивними діями, що повторюються. Включає у себе:

1. Переважно нав'язливі думки або міркування (розумова жуйка) – це розлади, що характеризуються наявністю невротичних і стійких ідей, думок уявлень, різних за змістом, але неприємних для суб'єкта, сприймаються ним як нав'язливі та безглузді, розуміються ним, що вони не привнесені ззовні, а є продуктом власного розуму, поєднуються з відчуттям провини або симптомами депресії.

2. Переважно компульсивні дії (обсесивні ритуали) – розлади, що характеризуються усвідомленою, стандартизованою та рецидивуючою поведінкою, такою як рахунок, перевірка або уникнення. Більшість нав'язливих дій (компульсій) стосується дотримання чистоти (особливо миття рук), безперервного контролю за попередженням потенційно-небезпечної ситуації або за порядком та охайністю. В основі зовнішньої поведінки лежить страх, переважно небезпеки для хворого або небезпеки від хворого, а ритуальна дія є безплідною або символічною спробою уникнути небезпеки. Хворий усвідомлює неадекватність і нерозумність поведінки, сильно страждає з приводу наявності у нього компульсій.

3. Змішані обсесивні думки та дії – розлади, що характеризуються як наявністю обсесивного мислення, так і компульсивної поведінки.

IV. Реакція на важкий стрес і порушення адаптації – це розлади, що є прямим наслідком гострого важкого стресу або тривалої психогенної травматизації, що призводять до порушення адаптації і викликають проблеми соціального функціонування. В цю групу входять:

1. Гостра реакція на стрес – транзиторний розлад значної важкості, що розвивається в осіб без видимого психічного розладу у відповідь на винятковий фізичний і психологічний стрес і котрий звичайно проходить протягом годин або днів. Починається раптово або через кілька хвилин після стресу, характеризується тим, що до ініціального стану оглушення можуть приєднуватися депресія, тривога, гнів, відчай, інтерактивність і відгородженість, часто присутні вегетативні ознаки панічної тривоги (серцебиття, почервоніння, пітливість...).

2. Посттравматичний стресовий розлад – розлад, що виникає як відставлена і/або затяжна реакція на стресову подію або ситуацію (короткочасну або затяжну) загрозливого або катастрофічного характеру, що може викликати загальний дистрес майже у будь-якої людини (наприклад, природні або штучні катастрофи, важкі нещасні випадки, спостерігання за насильницькою смертю інших, роль жертви тортур, тероризму, зґвалтування і т.д.). Виникає протягом 6 місяців після важкої травматичної події. Характеризується помітною емоційною відчуженістю, заціпенінням почуттів і уникненням стимулів, що могли б викликати спогади про травму. Можливі драматичні, гострі спалахи страху, паніки або агресії, що провокуються стимулами, які викликають несподіваний спогад про травму або про початкову реакцію на неї.

3. Розлади адаптації – стан суб'єктивного дистресу і емоційного розладу, що звичайно перешкоджає соціальному функціонуванню і виникає в період адаптації до значної зміни в житті або стресової життєвої події. Проявляються ці розлади депресивним настроєм, тривогою, неспокоєм, відчуттям неспроможності справлятися, планувати або залишатися в даній ситуації.

V. Дисоціативні (конверсійні) розлади – група синдромів, що характеризуються раптовим тимчасовим порушенням нормально інтегрованих функцій свідомості, усвідомлення істинності свого “єго” або моторної поведінки, у результаті якого певна частина цих функцій втрачається. Поділяються на:

1. Дисоціативна амнезія – стан, при якому спостерігається раптова втрата спроможності відтворювати потрібну інформацію щодо самого себе, уже наявну в пам'яті, при збереженні спроможності до заучування нової інформації. Характеризується гострим початком, відсутністю якогось фізичного чи неврологічного порушення, із якими могли б бути пов'язані виявлені симптоми, усвідомлення самим хворим наявності розладів пам'яті, зворотністю розладів. Наявна психогенна обумовленість у формі чіткого зв'язку із стресовими подіями або проблемами, або порушеннями взаємовідносин (навіть якщо психогенія є неусвідомленою).

2. Дисоціативна fuga – стан, що має всі ознаки дисоціативної амнезії у поєднанні з ззовні цілеспрямованими подражниками, під час яких хворий підтримує догляд за собою. До характеристик дисоціативної амнезії додається нездатність згадати своє колишнє життя і усвідомити самого себе тим, ким хворий був до цього, бродяжництво зовні виглядає як цілеспрямована дія, хворий не усвідомлює, що щось забув, хворий не схожий на людину, що неправильно себе поводить, часткове або повне усвідомлення себе іншою людиною. Виглядає це як, наприклад, раптова, несподівана втеча з будинку або з роботи.

3. Дисоціативний ступор – стан, при якому поведінка хворого відповідає критеріям ступору, але огляд і обстеження не виявляють його фізичної обумовленості, при цьому додатково виявляється психогенна обумовленість. Характерна психічна і рухова загальмованість.

4. Дисоціативні розлади моторики – стан із втратою спроможності до руху кінцівок або їх частин, або руху кінцівок із повним або частковим паралічем, коли рухи слабкі або сповільнені.

5. Дисоціативні судоми (псевдо припадки) – стани, при яких дуже точно імітуються епілептичні припадки, але без прикусу язика, важких синців, у зв'язку із падінням, мимовільного сечовиділення, а також відсутня втрата свідомості або мають місце стани ступору або трансу.

6. Дисоціативна анестезія і втрата чуттєвого сприйняття – стани, коли розлади чуттєвого сприйняття (розлади шкірної чутливості, зору, слуху або нюху) скоріше відбивають уявлення хворого про тілесні функції, ніж відповідають медичним знанням, або коли можуть мати місце ізольо-

вані втрати в органах чуттів, що не можуть обумовлюватися неврологічними ураженнями, можуть бути втрати в сферах чуттів, що не пов'язані із неврологічними ураженнями. Втрата зору рідко буває тотальною, і при втраті зору частіше мова йде про втрату гостроти зору, його загальної наявності або “звуження поля зорового сприйняття”, рідше трапляється дисоціативна глухота й аносія.

7. Інші дисоціативні (конверсійні розлади) .

Синдром Танзера – навмисне вираження важких психіатричних симптомів, що іноді описуються як “приблизні відповіді”, що часто поєднуються з іншими симптомами, такими як амнезія, реакція втечі, а також конверсійні симптоми. Характерний гострий початок, нечітке орієнтування в оточенні, настрій то підвищений, то тривожний – боязкий, можуть виникати галюцинації, переважно зорові, сцено подібні, жахливого характеру, явища “повз промову”, які виявляються у перебільшено безглузких відповідях на повсякденні питання, до яких можуть приєднуватися і явища “повз дії” (хворий не правильно робить запропоновані йому дії), тривалість від декількох днів до тижня.

VI. Соматоформні розлади – група розладів, що характеризується повторним виникненням фізичних симптомів поряд із постійною вимогою медичних обстежень, недовірою до встановленого діагнозу, пошуками і вимогами виявити те чи інше захворювання (при їх об'єктивній відсутності). Включають:

1. Соматизований розлад – розлад, головною ознакою якого є наявність множинних та неодноразово виникаючих соматичних симптомів, що видозмінюються, часто мають місце протягом багатьох років і супроводжуються постійною занепокоєністю можливістю захворювання усупереч негативним результатам медичних обстежень, що підтверджуються із запевненням лікарів про відсутність фізичної основи для симптоматики.

2. Іпохондричний розлад – невротичний розлад, при якому основним проявом є надмірна занепокоєність власним здоров'ям, цілісністю і функціонуванням якогось органа або, рідше, занепокоєність станом своїх розумових спроможностей, супроводжується тривожною і депресією. Характерна наявність постійних ідей про існування одного або більше захворювань, фіксація уваги на наявному симптомі або синдромі, не-

зважаючи на відсутність адекватного соматичного пояснення скарг, постійна недовіра лікарям, нормальні або звичайні відчуття або явища часто інтерпретуються хворим як аномальні та неприємні, тенденції до самостійної постановки діагнозу.

3. Соматоформна вегетативна дисфункція – це розлад, при якому скарги, які висловлюються хворим, нібито обумовлені фізичним розладом у серцево-судинній, дихальній, шлунково-кишковій і сечостатевої системах, що знаходяться під впливом вегетативної нервової системи, супроводжуються незначним розладом фізіологічних функцій (гикавка, задишка), але не порушують функціонування органа або системи і розвиваються, як правило, на базі психологічного стресу або проблем, що психологічно зв'язані з розладом.

VII. Інші невротичні розлади.

1. Неврастенія – невротичний розлад, що характеризується вегетативними, соматичними та емоційними порушеннями, які проходять за типом дратівливої слабкості, безсилля, підвищеного стомлювання, відволікання уваги, зниження настрою, постійним невдоволенням собою і оточенням, може бути наслідком тривалого емоційного стресу, перевтоми або виникати на соматично ослабленому тлі. Мають місце при усьому розладі порушення сну, дратівливість, підвищена стомлюваність, слабкість у тілі після мінімальних зусиль, запаморочення, нездатність розслабитись, відчуття м'язевого болю, дислексія, вегетативні розлади (коливання артеріального тиску, серцебиття, почуття ознобу й інші).

2. Синдром деперсоналізації – дереалізації невротичної – невротичний розлад сприйняття, при якому психічна активність хворого, його тіло і/або оточення якісно змінилися настільки, що здаються нереальними, віддаленими або діючими автоматично.

Симптоми деперсоналізації:

- почуття, що відчуття або дії пацієнта відірвані від нього, віддалені, не його власні;
- почуття, що пацієнт сам не думає, не згадує, не уявляє;
- почуття, що його рухи ніби не його;
- відчуття, що тіло здається неживим, віддаленим або іншим способом аномальним.

Симптоми дереалізації:

- оточення стало безбарвним і неживим, здається штучним;

- сприйняття навколишнього схоже на сцену, на якій люди грають вигадані ролі;
- втрата емоцій;
- розуміння, що це суб'єктивна і спонтанна зміна, а не нав'язане зовнішніми силами або іншими людьми, тобто критичне відношення;
- ясна свідомість і відсутність токсичних станів, сплутаності або епілепсії.

Порівняно з іншими різновидами медичної практики в частині невротичних, пов'язаних зі стресом, та соматоформних розладів використання методів психологічних обстежень найбільш актуальне.

Сучасні експериментально – психологічні методи дослідження у зв'язку з їх більшою чутливістю дозволяють виявляти ранні ознаки порушень психологічної діяльності.

Психологічне обстеження охоплює всі основні елементи розладу, оскільки включає в себе опис тієї чи іншої дисфункції та інтерпретацію її психологічних механізмів. На ґрунті аналізу особистості та виділення таких її особливостей, як неадекватні соціальні настанови у зв'язку з порушенням життєвих відношень хворого, підвищений рівень претензувань, які в певному відношенні хворого з ситуаційними факторами набувають патогенного значення. Подібний аналіз допомагає не тільки уточненню клінічної діагностики в середині групи розладів, їх диференційній діагностиці, а також більш глибокому розкриттю суті хворобливого стану і його патогенезу, сприяє раціональному вибору психотерапевтичних і психокорегуючих впливів.

Завдання психологічного дослідження:

- вивчення особливостей особистості хворого і, насамперед, системи його життєвих відносин;
- виявлення зони психотравмуючих переживань і суті психологічного конфлікту;
- характеристика основних психічних процесів (мислення, пам'ять тощо) і стану неспокою, депресії тощо;
- оцінка динаміки невротичних розладів та облік ефективності лікування;
- прогнозування ефективності лікування.

Основними “ інструментами” психологічного дослідження при невротичних, пов'язаних зі стресом, та соматоформ-

них розладах є діагностика особистості та біографічний підхід, оскільки найглибшу причину цих розладів слід шукати не в окремих переживаннях, а в комплексі ситуацій, в екстенсивних напруженнях цілісної психофізичної конституції людини і всього її життєвого простору.

Про тісний взаємозв'язок невротичного конфлікту і структури особистості свідчать праці багатьох авторів. Перевага вивчення особистості експериментально - психологічними методами полягає в тому, що висновок про особистість носить характер, наближений до об'єктивного, і результати менше залежать від експериментатора.

Вибір експериментально – психологічних методів у клініці невротичних, пов'язаних зі стресом, та соматоформних розладів враховує вирішення завдань патогенетичної та диференційної діагностики і визначається психологічними механізмами їх розвитку.

У діагностиці цих розладів використовують:

- невротичні скарги і симптоми;
- визначення профілю особистості;
- аналіз конфліктних переживань хворого;
- визначення особливостей інтеперсональних відношень;
- психологічний контроль ефективності проведеного лікування.

Найбільш характерні невротичні скарги та симптоми визначаються скринінговими методами, які ґрунтуються на синдромологічному принципі. Великою популярністю користуються опитувальники для виявлення схильності до неврозу (Г.Айзенк), оцінка шкали депресій, дослідження неспокою та страху Тейлора, тривоги Спілберга, Шихана.

Важливе місце відводиться визначенню профілю особистості. Найбільшою популярністю користується міннесотський багатопрофільний особистісний опитувальник (ММРІ).

ММРІ, як і всі особистісні опитувальники, при невротичних, пов'язаних зі стресом, та соматоформних розладах, має відносно невисоку цінність, оскільки дозволяє вивчити особистість лише сигментарно, і в основу оцінки особистості лягають дані самооцінки. ММРІ ефективний при встановленні синдромологічного діагнозу. Хворі на невротичні, пов'язанні зі стресом, та соматоформними розладами при цьому методі ха-

рактизуються високими показниками невротичної тріади (шкали 1,2,3) в 70 -80 і більше Т – балів і приєднанням підйому по шкалі 7 (психастенії). Підйом по шкалі 3 з підвищенням показника по шкалі 1 і зниженням по шкалі 2 (“конверсійний зубець”) характерний для істеричних синдромів. Пік по шкалі 7 характерний для хворих з тривожно - фобічними розладами, при цьому підвищений показник і по шкалі 2, однак на відміну від хворих з тривожно – депресивними розладами у хворих з фобічними розладами підйом по шкалі 7 переважає над підйомом по шкалі 2. При тривожно-фобічних станах, у яких переважають хвилювання за своє здоров'я, в профілі особистості виявляється також підйом по шкалі 1.

З метою вивчення структури особистості використовується і 16 – факторний опитувальник особистості Кеттела.

Найбільш інформативними при невротичних, пов'язаних зі стресом, та соматоформних розладах є проєктивні методики, які дають можливість вивчення особистості в цілому. До них належать:

1. Методика незакінчених речень.

Вона дає переконливе уявлення про систему відношень і систему життєвих настанов особистості.

2. Тест фрустраційної толерантності Розенцвейга.

Результати досліджень даної групи хворих за цією методикою показують переважання екстрапунітивних реакцій, що носять характер осуду зовнішніх причин фрустрації, вимоги до оточуючих вирішити її. Це свідчить про високі вимоги до соціального оточення, схильність сприймати труднощі не як завдання, що вимагає вирішення, а як загрозу для своєї особистості. При дисоціативних розладах екстрапунітивність поєднується з фіксацією на перешкоді, підвищеною вимогливістю до оточуючих і зниженою вимогливістю до себе. При обесивно – компульсивних розладах відзначається підвищення екстрапунітивності (самознижувальні реакції). При цьому домінує почуття власної неповноцінності. Джерело фрустрації хворий шукає в собі. При неврастенії профілі фрустраційних реакцій носить проміжно характермічне двома наведеними вище.

Застосування характеристики порушень фрустраційної толерантності у хворих з невротичними розладами дозволило Л. І. Завилєнській(1875) розробити психотерапевтичну методику, яка ґрунтується на прийомах аутогенного трену-

вання і полягає в моделюванні фрустраційних ситуацій за методом "послідовного наближення". Тренування фрустраційної толерантності може бути використане і як метод психопрофілактики.

3. Тематичний аперцептивний тест (ТАТ).

Його використовують з метою з'ясування афектогенних, конфліктних ситуацій пацієнта, які виявляються в соціальному середовищі та соціальних відношеннях, і способів їх переробки. Особливої уваги заслуговує реакція пацієнта, яка впливає з активації механізмів афектогенного придушення та витіснення. Ці реакції проявляються у вигляді незначної продукції аж до асоціативного ступору, неспокою, помилок у сприйнятті змісту картин, зміни мови тощо. Іноді відзначається опір обстеженню. При високій ідентифікації характеристики, надані героям, носять єдині, загальні риси, які відображають особливості особистості самого досліджуваного. Особливості відношень хворих, мотивації конфліктів, значних проблем є тією силою, яка визначає сюжет історій ніби зсередини, від особистості хворого і його психогенезу. При обстеженні за ТАТ досліджувані переживають особливу інтимність, пов'язану з мимовільною ідентифікацією з героями оповідань, які відображають конфлікти та значимі для них ситуації і відношення.

4. Тест Роршаха.

Використовується з метою визначення особливостей інтерперсональних відношень у сім'ї або шлюбній парі. У хворих з невротичними, пов'язаними зі стресом, та соматоформними розладами відзначається збільшення кількості кольорових відповідей з перевагою відповідей чистого кольору, які поєднуються зі зниженням рівня форми відповідей. У ряді випадків спостерігається кольоровий "шок" – інтелектуальний ступор при експозиції поліхроматичних таблиць.

Для з'ясування відношень хворих з невротичними, пов'язаними зі стресом, та соматоформними розладами до психотравмуючих обставин, а також для дослідження впливу функціональних подразників на різні системи може бути використаний психофізіологічний експеримент, який ґрунтується на використанні слів – подразників і моделюванні ситуацій, різних за емоційним значенням для хворого, в поєднанні з реєстрацією фізіологічних та біохімічних показників.

Для хворих з невротичними, пов'язаними зі стресом, та соматоформними розладами відносні труднощі являють собою “арифметичні” завдання, “повторність цифр”, “шифровка”, які вимагають високої концентрації уваги. Труднощі викликають завдання “розташування картинок” (послідовність подій у життєвих ситуаціях). Особливі утруднення при виборі рішень і переході до дії характерні для хворих з obsesивно – компульсивними розладами на психастенічному фоні. Труднощі у вербалізації на абстрактно-логічному рівні характерні для хворих з дисоціативними розладами. Для неврастеніків труднощі становлять завдання, які вимагають концентрації та великого обсягу уваги.

В останні десятиліття внаслідок стрімкого науково – технічного прогресу, частих суспільно-політичних, економічних потрясінь, природних катаклізмів, військових конфліктів, терористичних актів, вимушеної масової міграції людей частота виникнення психогенних розладів у населення планети значно зросла. А тому значно зросла і ймовірність зустрічі у повсякденній роботі психолога – практика будь – якої галузі, а надто медичного психолога, з людиною, яка перебуває або на межі виникнення даного розладу, або в стані сформованого захворювання. Патопсихолог взагалі від 10 до 30 % свого часу присвячує роботі з такими людьми.

Отже, цілком логічно, що психолог повинен знати як клінічні, так і психологічні аспекти невротичних, пов'язаних зі стресом, та соматоформних розладів з тим, щоб своєчасно виявити той чи інший розлад у конкретної людини і надати їй кваліфіковану психологічну допомогу.

Література

1. Блейхер В. М., Крук І. В. Патопсихологическая диагностика. – К.: Здоров'я, 1986. – 280 с.
2. Менделевич В. О. Психиатрическая пропедевтика. – М.: МЕДпрес информ, 2004. – 528 с.
3. Невротичні, соматоформні розлади та стрес. / За редакцією доктора медичних наук, професора Л. М. Юр'євої. – К.: ТОВ ММК, 2005. – 96 с.
4. Критерії діагностики та лікування психічних розладів та розладів поведінки у дорослих: клінічний посібник. – Харків: Арсіс, 2000. – 303 с.

Лотоцька І. В.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті аналізується феномен соціального потенціалу студентської молоді як одного з головних чинників формування гуманістичного типу особистості, розкрито сутнісний і предметний зміст поняття соціального потенціалу, визначено його основні структурні компоненти.

В статье анализируется феномен социального потенциала студенческой молодежи как одного из главных факторов формирования гуманистического типа личности, раскрыто сущностное и предметное содержание понятия социального потенциала, определено его основные структурные компоненты.

In the article the phenomenon of social potential of student young people is analysed as one of main factors of forming of humanism type of personality, essence and subject maintenance of concept of social potential is exposed, certainly him basic structural components.

Аналіз перспектив вільного розвитку Української держави вимагає серйозного переосмислення ціннісних пріоритетів людини, які мають безпосереднє відношення до процесу розвитку індивіда, становлення його як особистості, насамперед молоді як соціально-демографічної спільноти, що є "ядром" структури розвитку сучасної цивілізації.

Як відомо, трансформаційні зміни мають як позитивний, так і негативний характер. Інтенсивні соціальні зміни сьогодення спричинили руйнацію традиційних форм соціалізації і соціальних орієнтирів молоді, що в свою чергу, сприяє втраті відчуття зв'язку з суспільством, укоріненню девіантної та саморуйнівної поведінки.

Потребують відповіді питання, сформульовані дослідниками Р. Зрайко та Л. Карп'юк, як гармонійно поєднати в особистості нашу культурну традицію з умінням ефективно діяти в сучасному глобалізованому світі [4, с. 114] та яким чином забезпечити досягнення особистістю високого рівня соціальної культури.

У той час, коли соціальні інститути не можуть сприяти позитивному становленню особистості, одним із найефективніших механізмів формування її соціальної культури стає інститут освіти, зокрема вищої.

Як слушно зазначає Т. Кравченко, саме студентський вік характеризується динамічним оволодінням різними соціальними ролями, розвитком основних соціогенних потенцій особистості майбутнього фахівця: професійних, світоглядних і громадських якостей, професійних здібностей, інтелекту, рис характеру, мотиваційної сфери та усієї системи ціннісних орієнтацій [5, с. 61]. Зважаючи на це, студентська молодь має всі підстави для здобуття пріоритетних позицій у соціальній структурі українського суспільства, стати суспільною елітою.

Мета нашої статті – аналіз процесів формування гуманістичного типу особистості, здатної до розв'язання проблем адаптації до соціокультурного середовища, тобто особистості з розвиненим соціальним потенціалом.

Однак, практично, формування соціального потенціалу студентів у переважній більшості вищих навчальних закладів розглядається як дещо другорядне у процесі фахової підготовки спеціаліста, вирішуються лише поодинокі питання цієї проблеми за допомогою впровадження певних курсів та спецкурсів й проведенням виховної роботи. Це вказує на відсутність такої моделі, структура якої повністю відображала б весь аспект формування та реалізації соціального потенціалу, з'ясовувала рушійні сили, закономірності та форми цих процесів.

Поняття *“потенціал”* традиційно використовується низкою гуманітарних (філософією, психологією, педагогікою, соціологією) та природничих наук (фізикою, хімією, геологією, фізіологією та ін.). Активне використання його у наукових дослідженнях ученими сучасності відображає складну структурованість та множинність підходів до його проблематики.

З'ясуванню сутності феномена *соціального потенціалу* особистості присвячено дослідження багатьох вчених (В. Вербець, О. Власова, В. Виноградова, Н. Левковська, Л. Савченко, О. Назарук, С. Трубич, З. Пушкар, О. Стрельник).

Так, В. Вербець вважає, що *соціальний потенціал* молоді об'єднує в собі інтелектуальні, професійні, кваліфікаційні, духовно-творчі та морально-етичні ресурси життєдіяльності молоді особи, і його потужність повною мірою залежить від можливостей та ефективності реалізації цих ресурсів, що впливає на поведінку індивіда, на його мотиви у праці. Дослідник зазначає, що повнота його реалізації впливає на можливість регулювання поведінки студента, визначення цілей в ефективному здійсненні соціальної політики [2, с. 153].

На думку С. Трубич та З. Пушкар *соціальний потенціал* є одним з компонентів людського потенціалу – ресурсом, заснованим на міжособистісних стосунках суб'єктів у певній соціальній структурі, яка організована на основі взаємної довіри і взаємодопомоги з метою встановлення і підтримки зв'язків з іншими суб'єктами заради взаємної вигоди [9, с. 191].

Заслуговує на увагу точка зору щодо рівневої природи досліджуваного феномена. Зокрема на це вказує О. Стрельник і виокремлює в ньому два рівні: об'єктивний і суб'єктивний. Вважається, що на об'єктивному рівні соціальний потенціал охоплює сукупність наявних соціальних ресурсів (матеріальних, освітніх, професійних, культурних), а на суб'єктивному – особисту готовність до опанування ресурсів, усвідомлення цінності наявних ресурсів, і способів їх відтворення та збільшення [8, с. 149].

Викликає інтерес теза О. Михайлова, який вважає, що *соціальний потенціал* студента, а відповідно й більш високий ступінь зрілості середовища його існування, стає насиченішим за умови активного сприяння його соціальній зрілості у середовищі формального існування (мають на увазі навчально-виховний процес навчального закладу) [7, с. 12].

Варто згадати судження М. Лукашевича та М. Тулекова, які пропонують три смислові аспекти поняття "соціальне":

а) властивість, внутрішньо притаманна індивідам і спільнотам;

б) відображає зміст і характер взаємодії між суб'єктами,

як результат виконання людиною певних соціальних ролей;

в) результат взаємодії і може мати вияв у культурі, оцінках, орієнтаціях, поведінці, духовній діяльності, способі життя людей та ін. [6, с. 70].

До розуміння сутності соціального потенціалу мають значення висновки В. Виноградової стосовно феномена соціалізації особистості як процесу і результату засвоєння та активного відтворення основних соціогенних потенцій людини, до яких належать: формування професійних, світоглядних і громадських якостей майбутнього фахівця; розвиток професійних здібностей як передумова подальшої самостійної професійної творчості; становлення інтелекту і стабілізація рис характеру; перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; формування соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією [3, с. 150].

Викладене уможливорює висновок, що процес формування *соціального потенціалу* здійснюється протягом всього життя як під впливом різних соціальних інституцій (сім'я, релігія, освіта, економіка, політика), так і з ініціативи особистості та залежить від цілісності становлення таких її аспектів, як духовно-творчий, трудовий, культурний, фізичний, інтелектуальний, професійно-кваліфікаційний потенціали з урахуванням ментальних характеристик регіону та специфічного соціального середовища, в якому відбувається етап становлення.

Тому варто погодитися з твердженням В. Вербця, який зауважує, що аналіз процесу формування потенціалу молоді має бути багатофункціональним і уможливити відстеження впливу педагогічних, психологічних, соціологічних, соціокультурних чинників на розвиток особистості [1, с. 21].

Відповідно бачиться доцільним виокремити такі групи характеристик, які певною мірою репрезентують структуру евристичної моделі досліджень формування *соціального потенціалу* особистості на об'єктивному (сукупність соціальних ресурсів особистості) та суб'єктивному (здатність до опанування, відтворення та їх збільшення) рівнях:

– **соціально-креативні здібності:** творче самовираження, реалізація творчого потенціалу у проблемних ситуаціях соціального змісту, спроможність до продуктивного розв'язання соціальних проблем;

– **соціально-аналітичні властивості:** можливість усвідомлення причин соціальних подій та передбачення їх наслідків, зростання показників загального розвитку, емпатії, здатності до диференціації власних емоцій і стриманості у їх вираженні, спроможність до адекватного розуміння інформації соціального змісту, соціальний і емоційний інтелекти (соціальна чутливість);

– **соціально-адаптивний потенціал:** пристосування до соціального середовища та співіснування з соціумом, формування самосвідомості й рольової поведінки, здатність до самоконтролю адекватних зв'язків та стосунків, емоційний комфорт, високий соціальний статус індивіда в даному середовищі;

– **особистісна спрямованість:** розвиток схильностей та інтересів, системи цінностей, здатність до самопізнання, прагнення до самовдосконалення та самореалізації;

– **соціальна зрілість:** соціальна активність, соціальне самовизначення, соціальна відповідальність (усвідомлення власного місця у суспільстві, власних дій і відповідальність за них), професійне спрямування у різноманітних видах навчально-виховної діяльності ;

– **професійна компетентність:** обсяг професійних знань, умінь та навичок, готовність і спроможність повноцінно завоювати систему соціально-професійних ролей, які пов'язані з професійною діяльністю, усвідомлення свого прагнення до вибраної професії, оцінка своїх особистісних рис та якостей як майбутнього фахівця.

Репрезентація цих груп характеристик не є остаточною – під час проведення експериментальної роботи можуть бути визначені додаткові евристичні групи.

Крім того, не варто залишати поза увагою особистісні характеристики студентів. До числа пріоритетних характеристик соціального та професійного самовизначення можна віднести креативність, мобільність, компетентність, готовність до самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації. Ознаками соціально-психологічної адаптації є широкий світогляд, спеціальна ерудиція, спостережливість, мовна культура, проникливість, глибокий інтелект, оригінальність суджень, здатність до нестандартних рішень та дій, сприйнятливність до нових ідей, форм і технологій, активність, індивідуальність, рефлексивність, відповідальність, самостійність.

Викладене є підставою для розуміння **соціального потенціалу** як системи ціннісних орієнтацій, сукупності знань, умінь та навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, адаптивних можливостей особистості, що дають їй змогу самовизначитися, самореалізуватися та пристосуватися до соціального середовища.

Метою наших подальших досліджень є визначення критеріїв та показників сформованості соціального потенціалу.

Література

1. Вербець В. Соціально-педагогічний моніторинг духовно-творчого потенціалу студентської молоді: проблеми та перспективи / Вербець В. // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. – Випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – 242 с.

2. Вербець В. Формування та реалізація духовно-творчого потенціалу / Вербець В. // Соціальна психологія. – 2004. – № 3 (5). – С. 150-162.

3. Виноградова В. Проблеми соціалізації студентської молоді / Виноградова В. // Соціальна психологія. – 2007. – № 9. – С. 150-154.

4. Зрайко Р., Карп'юк Л. Цінності педагогічної спільноти – важливий чинник реформування освіти / Зрайко Р., Карп'юк Л. // Соціальна психологія. – 2005. – № 5. – С. 114-123.

5. Кравченко Т. Соціалізація та особливості її прояву у студентському середовищі / Кравченко Т. // Збірник матеріалів регіональної науково-практичної конференції “Феномен ідентичності: зміст, структура та механізми формування”. – Рівне, 2008. – С. 58-62.

6. Лукашевич М., Туленков М. Соціологія: навч. посібник / Лукашевич М. Під ред. М. В. Туленкова. – К.: МАУП, 1998. – 276 с.

7. Михайлов О. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю. – Дис... к.пед.н.:13.00.07. / Михайлов О.; Кіровоградський держ. пед. університет ім.В.Вінниченка. – Кіровоград, 2000. – 202 арк. – Бібліогр.: арк.179-196.

8. Стрельник О. Поняття соціального потенціалу в інтерпретації проблеми тендерної нерівності // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2006. – № 4. – С. 147-160.

9. Трубич С., Пушкар З. Соціально-економічна сутність та особливості формування людського потенціалу / Трубич С., Пушкар З. // Актуальні проблеми економіки: Науковий економічний журнал. – Київ, 2006. – № 4. – С. 186-192.

Лубіна Є.

МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ У ДИДАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті вказується на роль мобільного навчання, впровадження новітніх технологій у навчальний процес. Метою статті є методичне обґрунтування м-лернінгу (m-learning). Автор вказує на те, що поєднання різних видів діяльності у систему навчальної роботи студентів сприяє покращенню інтелектуальної активності, збільшенню дидактичного потенціалу викладачів та студентів.

В статье указывается на роль мобильного обучения, внедрение новейших технологий в учебный процесс. Целью статьи есть методическое обоснование м-лернингу (m-learning). Автор указывает на то, что объединение разных видов деятельности в системе учебной работы студентов способствует улучшению интеллектуальной активности, увеличению дидактического потенциала преподавателей и студентов.

The attention in the article is paid to the general role of the mobile learning and modern technology exploitation in the learning process. The article is aimed at m-learning substantiation. The author states that amalgamation of the different kinds of activities in the students' learning process improves intellectual activity and leads to both professors' and students' didactic potential increase.

Вищі школи країн за останні роки намагаються ввести зміни щодо способів реалізації навчального процесу. Поштовхом до цього став болонський процес, метою якого було запровадження однакового навчання. Запровадження однакової системи освіти у різних країнах повинно було сприяти свободному обміну студентів між вишами Європейського союзу. Одним з елементів стало дистанційне та мо-

більше навчання. Говориться навіть про зміну парадигми навчання на дослідження результативності впровадження новітніх технологій до процесів навчання та вивчення [14].

В умовах постійного розвитку новітніх технологій потреба модернізації методики навчання стає все більш актуальною – особи, які навчаються, потребують нових засобів мотивації, які збільшували б зацікавленість та надихали до нових пошуків.

Метою статті є методичне обґрунтування м-лернінгу (m-learning).

Дистанційне навчання помало стає фактом, і більшість вишів намагаються запровадити е-лернінгові форми навчання (e-learning). Багато освітніх закладів, як і чимала кількість викладачів, мають менш чи більш вдалий досвід у цій сфері. Надалі триває пошук сучасного розв'язку проблеми. Сьогодні у навчальному процесі намагаються використовувати засоби, якими люди користуються щоденно, наприклад, мобільні телефони.

Останнім часом у вищих навчальних закладах можна помітити збільшену активність у сфері реалізації новітніх методологій для активізації навчального процесу, які ґрунтуються на інформаційно-комунікативних технологіях [8,11].

Це служить поштовхом до змін в усіх сферах навчального процесу:

- модернізація методів роботи;
- введення нових розв'язків лекцій, практичних, лабораторних занять, часу на вивчення;
- зміна у сфері підбору, презентації та способів поширення навчального матеріалу;
- зміна методів та організації роботи викладачів і студентів;
- зміна організації та розрахунку робочих годин;
- розвиток індивідуальних методів роботи;
- персоналізація профілю вивчення (приспособлення до потреб студентів);
- зміна методів роботи в групі;
- зміна способу оцінювання знань студентів;
- зміна способу індивідуальної допомоги студентам.

Потреба введення таких змін появилася природно – студенти діляться між собою спостереженнями, які вони черпають з різних осередків, зацікавлено спостерігають за роз-

витком методики навчання, яка підтримується новинками технології.

Традиційні методичні структури збагачені е-лернінгом та все частіше м-лернінгом, – це шлях до нової якості навчання. Студенти знаходяться в ситуації, в якій спосіб навчання буде завжди змінюватися (використовуючи протягом дня кілька різних форм вивчення) [15]. Динаміка вивчення базується на поперемінному використанні різних способів вивчення: стаціонарно студент присутній на заняттях, частина яких внесе-на до мобільних комунікантів, решта заняття, призначена для самостійного поглиблення знань, подана за допомогою інтер-нету та взята за допомогою мобільних засобів. У подальшо-му перебігу процесу, студент може коментувати матеріали, проекти чи завдання і брати участь у різних формах роботи у групі. Викладачі планують організацію роботи з мериторично-го боку, натомість з технічного боку моніторують її інформа-тики [4]. Потрібно звернути увагу на те, що молоде поколін-ня на даний момент призвичаєне до змін і очікує більш дина-мічної діяльності та інтелектуальної стимуляції, ніж це було кілька років тому. Всі ці умови виконують методичні струк-тури, які поєднують різноманітні форми роботи.

Використання мобільних технологій у виші є великою можливістю, і часто спроби, які робляться у цьому напрямку, хоч і перебувають на межі експерименту, однак приносять ці-каві результати [3,2,5,6]. Цікавим є впровадження у 2005 році в Universidad Politécnica de Palencia (Валенсійський політех-нічний університет) в Іспанії, системи, яка поєднувала мето-дичні схеми традиційного навчання, схеми е-лернінгу та фор-муючі нові схеми з використанням методів м-лернінгу [1].

Оцінка ефективності такої системи була позитивною. Навчальні заклади, які брали в цьому участь, високо оціню-ють використання мобільних засобів у процесі навчання та вивчення як з технічного боку, дидактичної абстракції, педа-гогічної цінності, інтерактивності, стимуляції мотивації сту-дентів, еластичності передачі змісту та навіть з погляду ре-дукції коштів [7,9,10,12,13].

У педагогічному досвіді м-лернінг виявився технологі-єю з великими можливостями розвитку, в основі яких є той факт, що майже всі студенти мають мобільні телефони, а ба-гато хто також і палмтопи. Зріст доступності та повноправ-

не використання комунікації в процесі мобільного навчання дозволяє краще використати потенціал студентів та викладачів – індивідуалізує та інтенсифікує процес. Дистанційне навчання з використанням мобільних технологій, у випадку Іспанського університету, зосереджене на студентах. Усі форми роботи зосереджені навколо діяльності, яку виконують студенти. У системі функціонує 10 форм роботи, більшість яких обслуговується мобільними телефонами.

Структура навчальної системи, яка базується на м-лернінгу.

Структура системи бере до уваги як педагогічні, так і суспільні та організаційні аспекти процесу дистанційного навчання. Педагогічні аспекти обіймають процеси мотивації роботи студентів та створення схем роботи в групі у просторі, який розташований між:

- участю в традиційних заняттях;
- контактом за допомогою мобільних телефонів та коротких повідомлень;
- отримуванням та висиланням через інтернет матеріалів та завдань;
- участю в асинхронних формах навчальної роботи.

Ці всі види діяльності реалізуються за допомогою мобільних засобів різного класу: від мобільних телефонів та палмтопів (поєднує функції мобільного телефону та комп'ютера), аж до ноутбуків з безпроводним доступом до інтернету.

Різні види діяльності поєднуються у систему навчальної роботи студентів та сприяють комплексній реалізації процесу навчання та вивчення. Досвід показує, що використання такої дидактичної моделі служить покращенню інтелектуальної активності, а також інтенсифікації роботи та участі студентів. Служить також для розвитку методів роботи – реалізації активізаційних методів, які збільшують дидактичний потенціал викладачів та студентів.

Гармонійне поєднання навчальної практики з новітніми технологіями стає важливим завданням, всі спроби працювати в цьому напрямку повністю обґрунтовані. Е-лернінгові та м-лернінгові види роботи вже на європейському навчальному просторі внесені до системи оцінювання ECTS (European Credit Transfer System). Це є найкращим доказом

того, що процес модернізації та створення єдиної системи навчання в Європі продовжує розвиватися.

Література

1. Álvarez Sánchez D., M. Edwards Schachter, El teléfono móvil: una herramienta eficaz para el aprendizaje activo, MICTE, Sevilla 2006, <http://www.formatex.org/micte2006/acceptedabstracts.php>, [24.08.2007].
2. Chang C. Y., J. P. y T. W., Concept and design of Ad Hoc and mobile classroom, "Journal of Computer Assisted Learning", nr 19, 2003, s. 308-319.
3. David S., Observations in classrooms using a network of handheld devices, "Journal of Computer Assisted Learning" nr 19, 2003, s. 298-307.
4. Gramlin M., Distance Learning in Tranisitio, The Impact of Technology: A New Zealand Perspective, EDEN Conference "The Open Classroom" Distance Learning and New Technologies in School Level Education and Training, Oslo 1995.
5. Griswold W., R. Boyer, S. Brown, T. Truong, E. Bhasker, G. Jay, B. Shapiro, Using Mobile Technology to Create Opportunistic Interactions on a University Campus, "Computer Science and Engineering", University of California, San Diego 2002.
6. Liu T. C., H. Y. Wang, J. K. Liang, H. W. Ko, J. C. Yang, Wireless and mobile technologies to enhance teaching and learning, "Journal of Computer Assisted Learning", nr 19, 2003, s. 371-382.
7. Markett C., I. Arnedillo Sánchez, S. Weber, B. Tangney, Using short message service to encourage interactivity in the classroom, "Computers & Education" nr 46, 2006, s. 280-293.
8. Michavila F. Estudio sobre innovaciones educativas basadas en las tecnologías de la información en la formación universitaria presencial y a distancia, 2004, <http://liti.dmami.upm.es/elearning> 2004, [10.09.2007].
9. Ng'ambi D., Collaborative Questioning: A case of Short Message Services (XMS) for knowledge sharin, Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies, 2006. <http://ieeexplore.ieee.org/iel5/10997/34637/01652441.pdf?isnumber=34637&prod=CNF&arnumber=1652441&arSt=+350&ared=+351&arAuthor=+Ng'ambi%2C+D>. [10.09.2007].
10. Nonyongo E., K. Mabusela, V. Monene, Effectiveness of sms communication. Between university and students, MLearn 2005 4th World Conference on mLearning, 2005, <http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Nonyongo&%20Mabusela.pdf>, [10.09.2007].
11. Pastor A., La viabilidad de las propuestas metodológicas

para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las Universidades Españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación, 2004, Direccion General de Universidades, Madrid 2004.

12. Patten B., I. Arnedillo Sánchez, B. Tangney, Designing collaborative, constructionist and contextual applications for handheld devices," Computers & Education" 2006, nr 46, s. 294-308.

13. Stone A., J. Briggs, C. Smith, SMS and Interactivity – Some Results from the Field, and its Implications on Effective Uses of Mobile Technologies in Education, IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education, Växjö, Sweden 2002, s. 147-151.

14. Upadhyay N., M-Learning – A New Paradigm in Education, http://itdl.org/Journal/Feb_06/article04.htm, [24.08.2007].

15. Vicent Safont L., Estudio Metodológico y Tecnológico para la adaptación de una Titulación en formato e-learning al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, 2005, <http://www.upf.edu/bolonya/obolonya/espanya/docs/progea.htm>, [10.09.2007].

Лушпай Л. І.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА БРИТАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті проаналізовано напрацювання українських та британських науковців у галузі гендерної соціалізації шкільної молоді.

В статье проанализированы исследования украинских и британских педагогов в сфере гендерной социализации учащихся средних учебных заведений.

The article deals with analysis of scientific research of the problem of gender socialization of secondary school pupils in Ukrainian and British pedagogy.

Трансформація педагогіки освіти і виховання у педагогіку соціалізації є провідною тенденцією розвитку як вітчизняної, так і зарубіжної педагогічної науки. Гендерна соціалізація як важливий напрямок соціалізації особистості досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Зокрема британські науковці присвятили досить велику кількість досліджень проблемам гендерної соціалізації учнівської молоді.

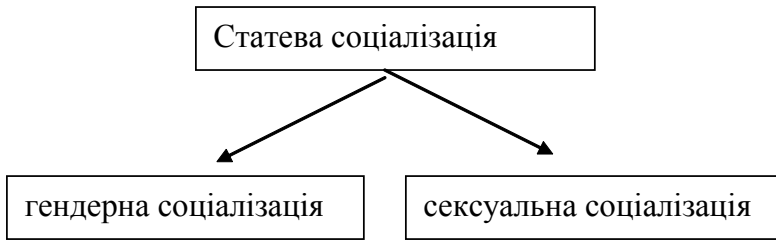
Мета цієї статті – дати огляд основних напрямків дослідження проблеми гендерної соціалізації учнівської молоді у вітчизняній і британській науково-педагогічній літературі.

Проблеми гендерної соціалізації детально досліджуються провідними українськими та російськими вченими (Т. Бендас, Т. Говорун, О. Кікінежді, І. Кльоцина, В. Кравець, Н. Лавриченко, В. Малкіна-Пих, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, Н. Радіна, Л. Штильова та ін.) і вивчаються у психологічному, соціально-психологічному та педагогічному напрямках. Серед актуальних проблем гендерної соці-

лізації шкільної молоді досліджувалися принципи та актуальні питання гендерної педагогіки, гендерний аспект статевої соціалізації (В. Кравець); вікова динаміка та видозміни гендерних характеристик Я-концепції (Т. Говорун); актуальні питання гендерної соціалізації школярів у сучасній Великій Британії (Н. Лавриченко); медико-біологічний та соціально-культурний аспекти гендерної соціалізації (Л. Орбан-Лембрик); актуальні питання гендерної психології (Т. Бендас); проблеми гендерного виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку (С. Вихор); вікові і соціокультурні аспекти гендерної соціалізації підлітків (Н. Радіна).

Британські науковці напрацювали цікавий досвід у сфері досліджень гендерної соціалізації шкільної молоді, який, на нашу думку, може бути успішно використаним в українській шкільній освіті. Серед наукових досліджень, присвячених зазначеній проблематиці, слід відзначити напрацювання таких дослідників, як Л. Арчер, Н. Данкансон, Е. Кларк, А. Коффі, П. Мерфі, К. Нобл, Т. Різ, Д. Салісбері, Б. Френсіс, М. Янгер. Дослідження британських колег присвячені таким актуальним питанням гендерної соціалізації і гендерного виховання учнівської молоді, як гендерна культура учнів середніх шкіл і проблема гендерних конфліктів у середніх школах (Н. Данкансон); гендерна складова шкільного навчального плану та шкільних підручників (А.Кларк); низька академічна успішність хлопців, порівняно з дівчатами, у середній школі (Л. Арчер, К. Нобл); аналіз гендерної складової освітніх дискурсів з точки зору феміністської педагогіки (П. Мерфі); особливості формування гендерної ідентичності (переважно йдеться про чоловічу ідентичність) учнів середніх шкіл (Л. Арчер, Д. Салісбері); роль учителя в процесі успішної гендерної соціалізації учнівської молоді (П. Мерфі, М. Янгер).

Серед досягнень вітчизняних науковців, на нашу думку, слід зазначити розробку структурно-функціональної моделі статевої соціалізації, яку запропонував В. Кравець. Згідно з цією моделлю, гендерна соціалізація є одним із напрямків статевої соціалізації:



Під статевою соціалізацією вчений розуміє “процес, котрий передбачає, з одного боку, засвоєння пов’язаного зі статтю соціального досвіду в міру входження в соціальне середовище, систему соціальних зв’язків осіб чоловічої і жіночої статі, а з другого – активне відтворення індивідом системи взаємин статей у процесі активної діяльності” [3, с.8]. Гендерна соціалізація визначається дослідником як “процес засвоєння, прийняття й відтворення норм, правил поведінки, установок відповідно до культурних уявлень про роль, становище й призначення чоловіка та жінки в суспільстві” [3, с.162]. Сексуальна соціалізація розглядається як “процес організованих і стихійних впливів на особистість, що допомагає їй стати повноцінним чоловіком чи жінкою у міжстатевому спілкуванні і сексуальному житті, навчитись управляти своєю сексуальністю, підготуватись до сексуального партнерства” [3, с.8]. Таким чином, згідно зі структурно-функціональною моделлю, запропонованою В. Кравцем, статева соціалізація є процесом ширшим, порівняно з гендерною соціалізацією, оскільки передбачає засвоєння і відтворення людиною всього соціального досвіду, пов’язаного зі статтю, в той час як гендерна соціалізація є процесом засвоєння і відтворення *норм і правил поведінки стосовно взаємодії статей, які існують у певній культурі* (курсив наш).

Серед визначень поняття гендерної соціалізації, запропонованих українськими та російськими вченими, на нашу думку, найбільш повним є визначення, запропоноване Т.Говорун: “гендерна соціалізація – це процес входження індивіда як представника певної статі в систему соціальних зв’язків, це сукупність етапів в онтогенезі особистості з набуття гендерної ідентичності та її збагачення, що є важливим для змісту освіти і процесу виховання особистості,

оскільки закладає фундамент неупередженого ставлення до особи незалежно від її статі” [3, с. 165]. З цього визначення цілком очевидно, що змістом і сутністю процесу гендерної соціалізації є набуття індивідом гендерної ідентичності та її збагачення, основною характеристикою процесу гендерної соціалізації є його поетапність і відкритість, а метою – створення фундаменту неупередженого ставлення до людини незалежно від її статі.

У роботах британських науковців саме поняття “гендерна соціалізація” не зустрічається, проте актуальні питання гендерної соціалізації знаходять своє відображення у дослідженні таких проблем, як гендер і педагогіка, зв’язок гендерної ідентичності з соціальною, класовою, етнічною належністю людини, формування критичного мислення учнівської молоді як необхідна умова успішної гендерної соціалізації.

У межах даної статі доцільно, на нашу думку, буде детальніше зупинитися на аналізі процесу набуття гендерної ідентичності хлопцями, учнями середніх шкіл, який представлений у британській науковій літературі, оскільки, як було зазначено вище, набуття гендерної ідентичності є основним змістом процесу гендерної соціалізації. В останні десятиліття ХХ століття і на початку ХХІ в британському суспільстві спостерігається явище, що вчені називають “кризою маскулінності”, яке має негативний вплив на процес формування гендерної ідентичності шкільної молоді.

Гендерна ідентичність є базовою структурою соціальної ідентичності, яка характеризує людину з точки зору її належності до чоловічої або жіночої групи, при цьому найбільш значущим є те, як людина сама себе визначає. Гендерна ідентичність – це усвідомлення себе у зв’язку з культурними визначеннями чоловічності і жіночності. Гендерна ідентичність полягає в переживанні своєї відповідності гендерним ролям, тобто тим сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, які характерні для представників певної статі в межах певної суспільно-історичної чи соціокультурної ситуації.

Кінець 70-х рр. ХХ століття ознаменував початок постіндустріальної епохи в розвитку західноєвропейських країн, в тому числі й Великої Британії. В цей же період в науковій літературі порушується питання поганої академічної успіш-

ності хлопців, учнів середніх шкіл, порівняно з аналогічними показниками дівчат. Як зазначає С. Томлінсон, у 1976 році (рік по тому, як вступив у силу *the Sex Discrimination Act*) 23% дівчаток порівняно з 22% відсотками хлопчиків показали кращі результати іспитів на отримання сертифіката про середню освіту (*Certificate of Secondary Education*).

У середині 90-х рр. дослідження на замовлення Відділу стандартів у освіті (*OFSTED – Office for Standards in Education*), проведене групою експертів, показало, що 48% дівчаток мали оцінки А-С (“відмінно” і “добре”) за складання іспитів на отримання загального сертифіката про середню освіту (*GCSE -General Certificate of Secondary Education*). Щодо хлопчиків, то тільки 39% показали відповідні результати. Навіть у математиці, яка традиційно вважалася “чоловічою” дисципліною, 44% дівчаток показали найкращий результат порівняно з 45% хлопчиків. Тобто, факти свідчать, що показники академічної успішності хлопців знижуються, порівняно з відповідними показниками у дівчат, і дослідники пов’язують ці факти з “кризою маскулінності”, яка була характерним явищем для постіндустріального суспільства. [5, с. 196].

Як зазначає Л. Арчер, думки вчених щодо причин, які спонукали до виникнення “кризи маскулінності” в британському суспільстві, розділилися. Одні науковці вважали, що важливим чинником, який мав негативний вплив на формування чоловічої ідентичності, були зміни в економічному і соціальному секторі постіндустріального суспільства. Для постіндустріального періоду розвитку британського суспільства є характерним спад розвитку важкої промисловості, де переважну кількість робітників становили чоловіки. У той же час розвивається високими темпами сфера послуг, де в основному працювали жінки. Внаслідок зазначених змін, чоловіки відчувають розгубленість, оскільки зростає загроза втратити роботу, а робота, як правило, є основою чоловічої ідентичності. До того ж, в суспільстві не існувало чітко визначеного еталону маскулінності, не було чіткого розуміння чоловічих гендерних ролей у контексті тогочасних змін.

Проте, як зазначали інші науковці, “криза маскулінності” торкнулася здебільшого тих чоловіків, які належали до робітничого класу, оскільки в основному представники цього

класу працювали на підприємствах важкої промисловості і опинилися перед загрозою втратити роботу, що викликало низку негативних психологічних і матеріальних наслідків. Відповідно, хлопці, які були вихідцями з сімей робітничого класу, відчували цей вплив з боку батьків.

Британські науковці підкреслюють, що існують різні типи маскулінності, різні типи чоловічої ідентичності, які обумовлені соціальною, культурною, расовою, класовою, етнічною належністю. Уявлення про чоловічу ідентичність і чоловічі гендерні ролі будуть відрізнятися залежно від того, до якого типу культури належить чоловік чи хлопець (напр., європейської, африканської, латиноамериканської, азійської), від його належності до певного соціального прошарку суспільства (робітничого, середнього класу чи елітної групи), від етнічної належності. Проте існують так звані гегемоністські (або домінантні) форми маскулінності, характерною рисою яких є переконання, що чоловіки займають вищі позиції у суспільстві порівняно з жінками (а також чоловіками гомосексуальної орієнтації). Як зазначають Арчер, Френсіс, Фрош, домінантним формам маскулінності, які є характерними для хлопців середнього і старшого шкільного віку, притаманні такі уявлення про “справжню” чоловічу поведінку: “справжній” чоловік має бути фізично сильним, мати успіхи у спорті, не боятися вступати у бійки, недбало ставитися до навчання, вживати алкоголь, зневажливо ставитися до жінок, не боятися ризику. Проте не всі хлопці шкільного віку, на думку дослідників, поділяють такі уявлення про чоловічу ідентичність. Є хлопці, які належать до сімей середнього класу, для яких пріоритетними є успіхи в навчанні з метою подальшого кар’єрного росту та здобуття високого соціального статусу. Отже, здобутком британських вчених є той факт, що гендерну ідентичність вони досліджують в шерегу таких понять, як класова, соціальна, етнічна належність. Обмежений обсяг статті не дозволяє нам зупинитися на інших цікавих і актуальних питань, пов’язаних з проблемами гендерної соціалізації шкільної молоді, які досліджувалися британськими вченими і які зазначені вище.

Проте, порівнявши науковий доробок вітчизняних і британських науковців у галузі гендерної соціалізації шкільної молоді, слід зазначити, що дослідження українських і ро-

сійських вчених більше спрямовані на вивчення теоретичних питань загального, методологічного характеру, в той час як британські колеги спрямовують зусилля на дослідження більш практичних, прикладних аспектів цього важливого напрямку соціалізації.

Література

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб: Питер, 2006. – 431 с.
2. Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції: Аврореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – К., 2002. – 35 с.
3. Кравець В. П. Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості. – Тернопіль: ТНПУ, 2008. – 476 с.
4. Archer L. Race, Masculinity and Schooling. – Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education, 2003. Режим доступу: <http://site.ebrary.com/lib/bckharkiv/>
5. Tomlinson S. Education in a Post-Welfare Society. – Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education, 2005. Режим доступу: <http://site.ebrary.com/lib/bckharkiv/>

Матласевич О. В.

СЕКСУАЛЬНІ ДИСФУНКЦІЇ В ПЕРЕЖИВАННЯХ І СТОСУНКАХ ПОДРУЖНЬОЇ ПАРИ

У статті розкривається роль та значення сексуальних стосунків у подружньому благополуччі, розглядаються основні види сексуальних дисфункцій та їх причини. Автор акцентує увагу на психологічних чинниках виникнення сексуальних дисфункцій і розглядає їх як головні.

В статье раскрывается значение и роль сексуальных отношений в супружеском благополучии, рассматриваются основные виды сексуальных дисфункций и их причины. Автор акцентирует внимание на психологических факторах появления сексуальных дисфункций и рассматривает их в качестве главных.

The article highlights role and importance of sexual relations for marital well-being. The main types of dysfunctions and their causes are analysed. The author pays special attention to psychological reasons of sexual dysfunctions and considers them as the main ones.

Питання сексу, сексуальних взаємин завжди були актуальними для людини, в якому б часі або суспільстві вона не жила. Це пояснюється, з одного боку, таємничістю кохання, запліднення, а з іншого – закритістю даної тематики.

Даним питанням були присвячені праці таких зарубіжних вчених, як З. Фрейд, Е. Берн, Р. Джонсон, Г. Келлі, А. Лоуен, У. Мастерс, М. Мід, В. Райх, З. Лев-Старович та ін. У вітчизняній психології дослідження сексуальності займалися Г. С. Васильченко, А. М. Свядоц (клінічна сексологія та сексопатологія), І. С. Кон (загальні питання сексології), Д. М. Ісаєв та В. Є. Каган (проблеми психосексуального розвитку, дитячої сексології та статевого виховання), С. В. Ді-

денко (психологія сексуальності та сексуальних стосунків) та ін.

Однак, незважаючи на моду та популяризацію сексологічних знань, збільшення проблем і розладів сімейного життя, сексуального здоров'я продовжує спостерігатися, і це певною мірою пов'язане з необізнаністю у питаннях сексуальних стосунків та сексуальної культури. Як зазначає Р. Коллінз, "сексуальні дисгармонії типово властиві культурі Заходу і розвиваються вони внаслідок повального сексуального неучтва, на фоні нереалізованої сексуальності і різних фобій" [3].

Тому **метою цієї статті** є показати роль та значення сексуальних стосунків у подружньому благополуччі, виявити основні причини сексуальних дисфункцій з метою їх запобігання.

У давньоіндійському трактаті про любов "Гілка персика" зазначалось, що кожна людина може любити на трьох рівнях – душі, розуму і тіла. Вже тоді було зазначено, що взаємостосунки між чоловіком і жінкою неоднорідні, в них присутні різні рівні.

Як основна теоретична концепція даного підходу є ідея І. М. Калінаускаса про можливе позначення в людині як цілому деяких її частин, таких як тіло, свідомість і емоційна сфера. Опора на ці складові дає можливість визначити такі психологічні поняття, як індивідуальність, особистість і сутність. Базовим інструментом індивідуальності є тіло, свідомості – особистість, а емоційної сфери – сутність людини [6, 145]. Таким чином, можливі будь-які комбінації людських стосунків залежно від того, на чому вони базуються (мал.1).

З позиції запропонованої теоретичної моделі ні в якій іншій структурі, крім шлюбно-сімейної, не можна виділити всі три рівні. З цієї точки зору саме шлюбно-сімейні стосунки є найбільш складними [6].

На соціальному рівні партнери розташовані один щодо одного у соціальних ролях. Під соціальною роллю розуміється функція, нормативно схвалений зразок поведінки, очікуваний від кожного, хто займає дану позицію. Вони виконуються незалежно від особистісних рис і інтересів людини. Основа їх побудови – контракт, взаємна домовленість.

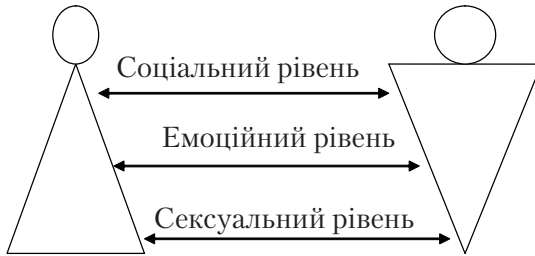


Рис. 1. Рівні людських стосунків

Емоційний рівень має абсолютно іншу природу, відмінну від соціального. В його основі лежать почуття між подружжям, зокрема – любов, кохання. Якщо розглядати любов як один із цінних проявів людини не тільки до людей, але і до навколишнього світу, то спроба її зорієнтувати виключно на одну людину може збіднити навіть шлюбні стосунки. Домовленість про міцність і незмінність емоцій неможлива. Тому даний рівень можна позначити як принципово не конвенційний. Будь-які гарантії і зобов'язання з приводу почуттів, типу “Я завжди буду тебе любити”, нереальні і навіть шкідливі. Переніс соціального на емоційний рівень, що виражається спробою встановити конвенцію на емоції заради збереження союзу, приводить до напруги і загальної невротизації стосунків. Спотвореною метаморфозою зміщення соціального і емоційного пластів є концепція так званої “соціальної любові”. Вона будується на тому, що любов завжди дається за щось. Тут любов розглядається як дорогоцінність, якою можна нагородити, або за неї слід боротися і заслужити, яку можна втратити і т.д. Справжня любов безумовна за своєю природою і є прийняттям людини (В.Франкл) як унікальної, незалежно від її якостей.

Сексуальні стосунки можуть розглядатися самостійним рівнем, який не змішується з іншими. Тут, на відміну від соціального “треба” і “повинен”, домінує “хочу”. Сьогодні поняття “секс”, незважаючи на певну очевидність, є досить складним і заплутаним. З одного боку, його трактування надто широке, тобто все, що приносить задоволення; з іншого – вузьке, на рівні контакту геніталій. Наприклад, поцілунок – це секс чи ні? Дана плутанина виникає при змішуванні соціального і емоційного рівнів. Нерідко для задоволення емоційних по-

треб в ніжності і душевному теплі люди вступають “за одне” і в сексуальні стосунки, і це може призвести до розчарування.

Якщо говорити про зрілість шлюбно-сімейних стосунків, то вона полягає в тому, **наскільки подружжя може розрізняти окремі рівні своїх взаємостосунків і суміщати (а не змішувати) їх один з одним.** Недиференціювання і ототожнення цих рівнів один з одним є спробою послабити напругу і може розглядатися як ознака соціальної незрілості і психологічної інфантильності.

Як відомо, подружні стосунки є більш стабільними в тих випадках, коли подружжя здатне задовольнити потреби і очікування один одного. Оскільки задоволення сексуально-еротичних потреб подружжя є однією з основних функцій сім’ї, то її порушення, як і порушення будь-якої іншої функції, призводить до дисфункціонування сім’ї, в результаті чого потреби в особистісному і духовному рості подружжя не здатні задовольнитися. Такий шлюб є, швидше, спробою компенсувати власну пустоту, ніж способом збагатити життя. На це ж вказувала і А. Обозова.

Наше виховання з самого дитинства змушує більшість людей розглядати сексуальне спілкування, поряд з іншими природними потягами, як явище непристойне, майже аморальне. Довгий час у нас статевий потяг називали низьким, ганьбливим для людини. Чому? Тому що ми тоді подібні до тварин? Але і голод, і спрага, наприклад, у нас теж, як у тварин. Але задоволення цих потреб визнано абсолютно людським, їх можна задовольняти навіть в присутності інших людей. Отже, варто сказати, що все залежить не від самих почуттів, а від того, коли, яким чином, в якій обстановці ми їх проявляємо, чи є ми їх рабами, чи їх господарями.

Вступаючи в шлюб, люди, звичайно, вступають і в сексуальні стосунки. Але виховані з дитинства уявлення про статевий акт як про щось “нехороше”, підсвідомо впливають на подружні стосунки не найкращим чином.

Сексуальне життя значною мірою визначає гармонійність подружнього та сімейного життя. Дисгармонія сімейного життя впливає на чуттєво-сексуальні взаємини у вигляді переживань, порушення функцій організму та поведінки і тому вони стають барометром і показником глибини, змісту та ступеня напруги міжлюдських конфліктів.

За статистичними даними, однією з частих причин розірвання шлюбу є сексуальна незадоволеність, яка заявниками пояснюється статевою невідповідністю. Але якщо розглядати цю проблему з анатомо-фізіологічних позицій, то у більшості випадків такої проблеми немає. Анатомічні показники жінки і чоловіка знаходяться у повній відповідності, і ті аномалії, які зустрічаються у клінічній практиці (надмірні чи малі розміри статевого органу та ін.), настільки нечасті, що можна не брати їх до уваги [2, 232].

Однак кількість всіляких сексуальних порушень у подружніх парах, навіть у відносно стабільних, з кожним роком зростає. Ще у дослідженнях У. Мастерса та В. Джонсон (1970) було зазначено, що до 50% всіх подружніх пар страждають від тих чи інших сексуальних проблем [5, 635]. Франк, вивчаючи статистичні дані, отримані при дослідженні сімей з високим рівнем освіти, відзначив, що до 40% чоловіків і до 63% жінок незадоволені статевим життям та мають сексуальні проблеми [2, 232].

Крім того, клініцисти відзначають, що сексуальні проблеми лежать в основі багатьох жалоб на здоров'я з боку певного числа чоловіків і особливо жінок. Правда, спеціалісти-сексологи, особливо зарубіжні, нерідко схильні абсолютизувати значимість сексуальних зв'язків. Однак, безсумнівно, що постійна сексуальна незадоволеність не тільки неприємна суб'єктивно, вона емоційно збіднює людське життя, позбавляє людину важливих позитивних емоцій, певний мінімум яких їй просто необхідний для забезпечення нормальної життєдіяльності організму.

Гармонія у статевому житті та сімейне благополуччя не завжди збігаються. Зустрічаються дружні сім'ї, але статеве життя подружжя не зовсім задовольняє їх. І навпаки – сексуальне зближення доставляє партнерам відверто великі радощі, але сімейна комунікація відсутня. Замість того, щоб допомогти один одному, подружжя кожного дня з'ясовує стосунки.

При цьому відомо, що близькі у психологічно-емоційному стані люди при найскладніших життєвих ситуаціях не втрачають добрих почуттів і зберігають гармонію сімейних взаємин. Завдяки лонгітюдним дослідженням взаємодії подружніх пар, які провів Дж. Готтман, була розроблена теорія

балансу, відповідно до якої стабільність взаємин або їх розрив можуть бути передбаченими на основі двох змінних: переваги позитивних реакцій (інтерес до партнера, увага тощо) або переваги негативних реакцій (критика, знецінювання партнера і т.д.), які виявляють партнери при розмові. Взаємини подружжя мають сприятливий прогноз, коли відношення позитивних і негативних реакцій дорівнює 5:1, а для нестабільного шлюбу – 1:1 [8].

Сімейна гармонія має загальні типові риси і тому в різних країнах щасливі сім'ї схожі одна на одну. Однак сьогодні частими є дисгармонії в стосунках, в тому числі і сексуальних. Найбільш характерною ознакою дисгармоній є **неузгодженість взаємин між подружжям** по одному з основних чинників або при їх поєднанні. В даному випадку ми розглянемо сексуальні дисгармонії.

За твердженням І.Ф. Юнди, сексуальні дисгармонії можуть мати такі причини:

- 1) сексуальна невідповідність;
- 2) психологічна невідповідність;
- 3) відсутність знання техніки статевої близькості;
- 4) пасивна поведінка жінки під час сексуального спілкування;
- 5) сексуальні розлади;
- 6) безпліддя;
- 7) алкоголізм;
- 8) недотримання правил особистої гігієни і спілкування у подружжі;
- 9) позашлюбні статеві зв'язки і розлучення [7].

У клінічній практиці виділяються особистісні та власне сексуальні дисгармонії. При особистісній дисгармонії основа конфліктних взаємин лежить, головним чином, у структурі особистості одного або обох із подружжя, в їх домінуючих мотивах. При сексуальній дисгармонії основну роль відіграють сексуальні характеристики партнерів, починаючи з невідповідності у програмах індивідуальних "сексуальних сценаріїв". У більшості випадків спостерігається поєднання обох видів дисгармоній.

Як зазначає Г. С. Васильченко, динаміка дисгармоній характеризується двома закономірностями:

- 1) при будь-якому варіанті дисгармоній з часом пору-

шуються як міжособистісні стосунки, так і сексуальна взаємодія;

2) якщо дисгармонія починається з порушення міжособистісних стосунків, то розлад сексуальних взаємин і розрив шлюбного союзу виникає швидше, ніж при ізольованій сексуальній невідповідності [1].

Найбільш важливу роль у розвитку подвійних дисгармоній відіграють розходження в сексуальних запитах партнерів, які склалися внаслідок виховання та поведінкових стереотипів. Сексуальні дисгармонії можуть виникнути і в результаті розчарування у партнері, наприклад, в результаті зради або при прийнятті у шлюбі позиції авторитарності, утриманства тощо. В цих випадках включаються механізми психологічного захисту і знижується сексуально-еротична привабливість партнера, сексуальне спілкування стає прикритим обов'язком.

Звідси випливає, що ключовим у збереженні гармонійних стосунків подружжя є особистісні якості партнерів, їх соціальна зрілість, вихованість, культура почуттів, одним словом, соціально-психологічна грамотність.

В доказ даному висновку коротко розглянемо етіологію таких основних видів порушення сексуального життя, як фригідність (у жінки) та імпотенція (у чоловіка).

Фригідність – це статева холодність (від лат. Frigiditas – холод), при якій відзначається зниження рівня сексуального потягу і відсутність задоволення сексуальним життям. За статистикою, майже 63% європейських жінок страждають на фригідність, у той час як у східних – такий розлад фіксується лише у 5 % випадків [2]. Без сумніву, різниця не ймовірна. У чому ж причина?

По-перше, формування лібідо і характер статевої функції жінки залежить не стільки від рівня естрогенів у крові, скільки від великої кількості зовнішніх і психологічних факторів, зокрема емоційних стосунків.

За твердженнями З. Лева-Старовича, зовсім немає “холодних” жінок, а є жінки, які “не зігріті увагою і турботою чоловіка, його лагідністю та ніжністю”. Така поведінка чоловіка, особливо у шлюбі, часто обумовлюється не тільки його “егоїзмом і грубістю”, але й повним незнанням питань статевого життя і шлюбу [4].

По-друге, за нашими припущеннями, це зумовлено фемінізацією європейської жінки. Відомо, що сексуальна поведінка виступає у двох проявах: 1) коли партнер виявляє сексуальну активність і 2) коли інший партнер сприймає сексуальну поведінку, направлену на нього. Тобто, в стосунках завжди важливо як віддавати, так і приймати. Сьогодні, як і завжди, соціальні і культурні стереотипи великою мірою визначають поведінку людини. В даному випадку, на Заході можна спостерігати так звану "боротьбу за владу" між чоловіком і жінкою, що заважає їм обом розкрити свої архетипічні структури і духовно зростати в парі.

Іншим порушенням сексуального життя жінки є вагінізм – страх чогось або всього, що так чи інакше пов'язано зі статевим життям. Він розвивається на фоні афективних порушень, викликаних конфліктами в сім'ї, гострим страхом вагітності або аборту, страхом смерті від пологів тощо. Не останню роль може відіграти наростаюча антипатія до чоловіка, відраза до нього в результаті якихось неприйнятних для жінки фізичних або моральних його якостей. Страх болю як наслідок сексуальної невихованості і грубості чоловіка, який думає тільки про власні відчуття, призводить до постійної травматизації жінки.

Таким чином, фригідність та вагінізм можуть бути засобами захисту від партнера, який для жінки непривабливий. Крім того, зазначені дисфункції лежать в основі багатьох психосоматичних розладів, наприклад, психосоматичного та вторинного безпліддя.

Для чоловіків сексуальне життя та статева функція завжди мали особливе соціальне та психологічне значення. Це обумовлюється, ймовірно, тим, що чоловіки, як правило, зводять прояви своєї мужності до ознаки статі. В результаті цього при найменшому прояві зниження потенції їхня психіка стає вкрай вразливою. Страх перед можливою невдачею, в свою чергу, породжує наступні психосоматичні розлади, зокрема імпотенцію. І слід зазначити, що частіше має місце саме психічна, а не органічна імпотенція. Фахівці зазначають, що імпотенція органічного генезу займає приблизно 10% випадків, а решта 90% - зумовлені фізичною або розумовою втомою, частими хвилюваннями, тривогою, відразою до сексуального партнера, і головним чином, психотравмуючими ситуаціями в сім'ї.

Серед найбільш поширених переживань чоловіків, які страждають на зазначений розлад, є втрата віри у вірність дружини, розкаяння після випадкових статевих зв'язків, а також переживання, викликані неповагою, грубістю та переслідуваннями дружини. До цього далі додаються страждання від усвідомлення свого безсилля, від необхідності приховувати “ганьбу” від оточення. Оптимістичні очікування і надії поступово витісняються тривогою, сумнівами і невпевненістю в собі. Одна тільки думка про можливість своєї неієздатності викликає почуття сорому, гіркоти і страху.

Слід зазначити, що тип партнерських взаємин при зазначених дисфункціях, як правило, симбіотичний, тобто відносини демонструють стабільний ієрархічний порядок: один партнер домінує у поведінці, інший – пристосовується.

Таким чином, серед основних причин сексуальних дисфункцій можна виділити психологічні причини, зокрема:

1) відсутність належного виховання у сім'ї, наслідки невдалого шлюбу батьків, домінування в сім'ї матері або авторитаризм і деспотизм батька;

2) ідеологія та філософія у ставленні до сексу, репресивна сексуальна мораль у сім'ї;

3) психосексуальна травма (досвід грубого поводження партнера, зґвалтування тощо);

4) дуже рання або пізня сексуальна ініціація;

5) стереотипи поведінки та сексуальні міфи (інформація про сексуальне життя може впливати на ті або інші види статевих стосунків, підвищених вимог до партнера тощо).

Підсумовуючи, слід зазначити, що сексуальна гармонія – це основа інтимного подружнього благополуччя, але не саме благополуччя. Важливу роль при цьому відіграє вміле взаємне приязне спілкування, психологічна підготовленість у питаннях міжособистісних взаємин.

На думку С. Пейдж, секрети сексуального благополуччя подружніх пар можна звести до шести принципів, які були сформульовані вченим у процесі інтерв'ю [5].

1. Благополучні пари сприймають секс як складову частину їх кохання.

2. Вони приймають сексуальні переживання такими, якими вони є.

3. Під час “занять любов'ю” вони знають і враховують

відмінності між тим, що радує в сексі чоловіків, і тим, що радує жінок.

4. Вони обговорюють своє сексуальне життя, зокрема, вони не бояться запитувати, що подобається партнеру.

5. Під час сексуального спілкування вони зберігають баланс між тим, скільки дають, і тим, скільки отримують.

6. Вони свідомо шукають способи стимулювати своє сексуальне життя.

Література

1. Васильченко Г. С. Сексопатология (справочник). – М.: Медицина, 1990. – 187 с.

2. Діденко С. В. Психологія сексуальності і сексуальних стосунків: Навчальний посібник. – К.: Арістей, 2003. – 312 с.

3. Коллинз Р. Коскультурные исследования гендерной проблематики // Социс., 2000. – № 2. – С. 28.

4. Лев-Старович З. Секс в культурах мира: Пер. с польс. – М.: Мысль, 1991. – 255 с.

5. Пейдж С. Супружеская жизнь. Путь к гармонии. – М., 1996 // Психология и психоанализ сексуальности. Хрестоматія. – Самара: Издательский Дом БАХ-РАХ-М. – 2002.

6. Психологическая мастерская Сергея Петрушина // Журнал практического психолога, 2007. – № 2. – 222 с.

7. Юнда И. Ф., Юнда Л. И. Сексологические основы семейной жизни. – К.: Здоровье, 1993. – 208 с.

8. Gottman J. M. A Theory of Marital Dissolution and Stability. – Journal of Family Psychology. – 1993. – № 7. – P. 57-75.

Мельник Н. М.

КОГНІТИВНА МОДИФІКАЦІЯ ПОВЕДІНКИ ЯК МЕХАНІЗМ КОРЕКЦІЇ ЗЛОЧИНЦІВ

У статті розглядається проблема корекції осіб, які вчинили злочини. Пропонується до розгляду загальні положення корекційних терапій та методик, які базуються на положеннях когнітивної психології, зокрема, на основі теорії про когнітивні ціннісно-орієнтаційні структури.

В статье рассматривается проблема коррекции личностей, которые совершили преступления. Предлагается к рассмотрению общие положения коррекционных терапий и методик, которые базируются на положениях когнитивной психологии, а именно, на основе теории о когнитивных ценностно-ориентировочных структурах.

The article deals with the problem of correction of persons that committed crimes. General aspects of correctional therapies and methods, which based on cognitive psychology, in particular, on theory about cognitive structures of values checkpoint are proposed for consideration.

В Україні, та і в усьому світі, кількість вчинених насильницьких злочинів щороку зростає. Вивченням цієї проблеми займаються різні науки, але ефективних методик боротьби зі злочинністю досі знайдено не було. Щоб зрозуміти природу вбивств, а отже, і знайти механізми для їхнього запобігання, необхідно ґрунтовно досліджувати людей, які їх вже вчинили. Детальний аналіз поведінки злочинця, його ставлення до своїх діянь, виявлення психологічних особливостей, соціальних відхилень і т.ін., вже на етапі досудового слідства, дасть можливість правильно і всебічно встановити суб'єктивну сторону злочину, яка допоможе не лише підібрати корекційну методiku для даного конкретного злочинця,

а стати ключем до розуміння причин злочинності загалом.

Формальний підхід до суб'єктивної сторони не дає можливості розглядати кожного злочинця, як особистість, а це зумовлює неефективність діяльності пенітенціарної системи, про що свідчить численна кількість рецидивних злочинів. Метою будь-якої кримінально-виконавчої системи є виправлення і ресоціалізації засуджених, запобігання вчиненню нових злочинів як засудженими, так і іншими особами. Виправлення засудженого – процес позитивних змін, які відбуваються в його особистості та створюють у нього готовність до самокерованої правослухняної поведінки. Під ресоціалізацією розуміють свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства, повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві. Держава повинна не лише декларувати ці завдання, але створювати умови та забезпечувати необхідні засоби для ресоціалізації та виправлення злочинців. Засоби виправлення і ресоціалізації засуджених застосовуються з урахуванням тяжкості злочину та ступеня суспільної небезпеки, виду покарання, особистості засудженого та поведінки засудженого під час відбування покарання. Тобто, основним критерієм вибору засобу корекції злочинців є його внутрішні особливості, які мають бути досліджені і встановлені на етапі досудового, судового слідства та під час відбування покарання. Спостереження за винним, його характером, темпераментом, особливостями протікання психічних процесів, його мовою, соціальними контактами має відбуватись та фіксуватись з моменту затримання злочинця і навіть після звільнення його з місця відбування покарання.

Проведення психологічних та психіатричних експертиз повинно відбуватись не лише на етапі судового чи досудового слідства, а і під час перебування у місцях позбавлення волі, для того, щоб підібрати індивідуальні дієві методики роботи зі злочинцем, а також відстежувати їх результативність. На етапі досудового та судового слідства необхідно якомога детальніше досліджувати саме суб'єктивну сторону злочину, яка має набути ширшого значення і не відображати лише ставлення винного до вчинюваного ним злочину, а і розкривати його психологічні особливості. Потрібно

не лише формально підходити до встановлення мотивів та мети злочину, а піддавати глибинному аналізу ті психологічні процеси, які протікали у свідомості злочинця та на несвідомому рівні.

Довгий час, в психології загалом, та в кримінальній – зокрема, домінувала біхевіоральна теорія особистості. На основі біхевіоральних принципів наuczіння була розроблена біхевіоральна терапія для роботи зі злочинцями, відповідно до якої, щоб змінити особистість злочинця на соціально адаптовану, необхідно змінити її поведінку. Б. Скіннер зазначав, що людину можна навчити проявляти практично будь-який тип поведінки та проявляти його так часто, як це потрібно. Але у своїх дослідженнях він зауважив, що хоча наuczіння досягається і без усвідомлення, але найбільш ефективним воно є тоді, коли суб'єкт усвідомлює вплив, який на нього здійснюється [5;123]. Отже, не можливо змінити наслідок, не усунувши причини, тобто змінивши лише діяння, не скоригувавши мислення, сприйняття, аналіз своїх вчинків та їхніх наслідків. Численні експерименти показали недостатню ефективність даного виду терапії, і все більшого поширення набула когнітивна терапія.

Когнітивна терапія базується на зміні поведінкових стереотипів людини через зміну її мислення, переконань, установок і т. ін. Когнітивна теорія зайняла домінуюче становище в дослідженнях наuczіння, пам'яті, особистості, мотивації, а також соціальної психології.

Людина здатна здійснювати значний когнітивний контроль над своєю поведінкою. Когнітивні здібності дають можливість вийти за межі теперішнього, піддати аналізу минуле, думати про майбутнє, уявно моделювати поведінку, в залежності від різних об'єктивних обставин. Ця здібність абстрактного мислення дозволяє особистості керувати власною поведінкою, прогнозуючи майбутні наслідки своїх дій [4].

Процес саморегуляції передбачає розвиток та вдосконалення пізнавальних структур та понять, які є продуктом наuczіння. Світ, який знає людина, базується на когнітивних структурах ("когніції" за Р. Блекборном), які являють собою упорядковані репрезентації минулого життєвого досвіду.

Певні стандарти не обмежуються лише особистісними характеристиками, вони можуть бути характеристиками

субкультур чи суспільства загалом. Окремі культури, субкультури або групи намагаються привити своїм членам специфічні етичні та моральні норми поведінки. Тобто, як особистісні, так і групові стандарти великою мірою формують нашу поведінку.

У чому ж полягає особливість ціннісно-орієнтаційних структур у злочинців? При проведенні досліджень було виявлено, що дані структури у злочинців характеризуються ірраціональністю, обмеженістю, є негнучкими, породжують хибні атрибуції та низький рівень саморегуляції [1;225].

Деякі особистості володіють більшою кількістю структур порівняно з іншими, а деякі мають відхилення від того, що більшість людей вважає “правильними” структурами світу та людської природи. Люди, які засвоїли велику кількість складних і різноманітних структур, здатні більш тонко оцінювати життєві ситуації, проектувати численні моделі можливої поведінки як реакції на зовнішні подразники та варіанти досягнення бажаної мети.

За нормальних обставин людина сприймає, інтерпретує, порівнює та діє на підставі когнітивних структур, сукупність яких утворює своєрідну “систему координат” (особистісних норм чи стандартів). За допомогою “системи координат” особа оцінює власні вчинки, слова та думки за шкалою “добре-погано”, а також, за необхідності, піддає аналізу поведінку інших. Якщо людині не подобається її вчинок, тобто підпадає під оцінку “погано”, вона може змінити свою поведінку, або для уникнення самозасудження – спробувати виправдати себе. Тобто, в дію вступають механізми саморегуляції, які умовно називають “самопокарання”, “самопідкріплення” та “самовиправдання” (К. Бартол, А. Бандура).

Самопокарання проявляється у виникненні відчуття провини та каяття, тобто психологічного дискомфорту за діяння, які не відповідають особистісним стандартам. Тому, як показують експерименти, в більшості випадків переважає “самопідкріплення”, іншими словами, люди намагаються вести себе таким чином, як закладено в їхніх ціннісно-орієнтаційних структурах. Передчуття виникнення каяття чи почуття провини, докорів сумління виступає значним стримуючим чинником від протиправних та аморальних дій. Альберт Бандура зазначав, що передчуття самоза-

судження за порушення особистісних норм і стандартів є чи не єдиним дієвим засобом втримання осіб від вчинення незаконних, антисоціальних дій [6]. Тобто жодні зовнішні підкріплення чи покарання (осуд суспільства, потенційна небезпека позбавлення волі і т. ін.) не є чинниками, які виконують превентивну функцію.

Можна припустити, що особи самі будуть себе стримувати від протиправних дій та знаходити інші способи для досягнення своїх цілей, якщо в кожного індивіда буде вибудована правильна соціально-орієнтована особистісна структура з сильним механізмом “самозасудження”. Як показує практика, надійного превентивного засобу до сьогодні не винайдено, можливо саме психологи зможуть запропонувати новітні методики боротьби зі злочинністю.

Якщо структура є соціально-орієнтованою (правильною), але злочин все ж вчинений, може активізуватись ще один із механізмів – “самовиправдання”.

Злочинці часто пояснюють свої вчинки соціально-прийнятними цілями, щоб уникнути почуття провини. Вчені Сайкс та Маца називають такий механізм “нейтралізацією” і виділяють п’ять її способів:

1) відмова від відповідальності (злочинні дії пояснюються впливом зовнішніх факторів, таких як бідність, неповноцінні сім’ї, алкоголізм і т. ін.)

2) невизнання завдання значної шкоди жертві або її рідним (переконання, що шкода є незначною або взагалі принесена користь);

3) невизнання наявності жертви (“вона це заслужила”);

4) засудження дій слідчих, прокурорів, суддів та осіб, яких виконують покарання (представлення себе як жертви жорстокої карательної системи);

5) посилання на відданість вищим інтересам [2; 244].

Такий механізм може пояснити феномен серійних вбивць, які досить часто є людьми із соціально-орієнтованими когнітивними структурами, але вчиняють жорстокі вбивства. Для уникнення “самопокарання” і виникнення почуття вини, вбивці намагаються пояснити, в першу чергу, для себе, свої злочинні діяння гуманними цілями. Виправдання можуть бути різними: бажання “очистити” світ від певної категорії людей, які, на їхню думку, псуєть його (повії, євреї, держав-

ні чиновники, жінки чи ін.), забрати певні матеріальна блага в багатих і віддати бідним (завуальовується корисливий мотив вбивств), позбавити людину певних страждань та ін.

Складність виявлення механізму “самовиправдання” полягає в тому, що, проникши у свідомість злочинця, справжні мотиви злочину переходять у сферу несвідомого, і часто навіть сама винна особа перестає усвідомлювати та розуміти справжні мотиви та цілі своїх діянь (“витіснення” за З. Фрейдом), а встановлення їх слідчими, суддями, прокурорами, без допомоги професійних психологів, стає взагалі неможливим.

Когнітивні психологи давно дійшли висновку, що процеси пізнання протікають на двох рівнях – свідомому та несвідомому. Про існування реакції на підпорогові стимули знали фізіологи ще в першій половині ХХ ст. Когнітивні психологи дійшли висновку, що процеси обробки інформації проходять швидше та ефективніше на несвідомому рівні, незалежно від її складності. У психологічній науці постійно виникає питання про роль несвідомого в регуляції людської поведінки. У будь-якому випадку, процес обробки інформації та певні реакції на неї здійснюється не як процес паралельно-последовний, який скоординовано протікає щонайменше на двох рівнях – свідомому та несвідомому, що значно ускладнює корекційну роботу [3;171].

Першочерговою метою корекційних заходів є виявлення хибності когнітивних структур та прихованих стимулів до вчинення протиправних діянь, а другим етапом – показати особі хибність та небезпечність існування даного механізму та навчити брати на себе відповідальність за свої діяння.

Л. Росс проаналізував наявні у нього дані про те, що деліквенти страждають недостатністю когнітивних структур та дійшов висновку, що найбільш ефективними будуть ті програми реабілітації, які містять когнітивний компонент. Тобто, мислительні здібності та зміст мислення повинні стати основними цілями впливу в реабілітаційних програмах, а кінцевими цілями мають стати соціальні навички, вирішення міжособистісних проблем, адекватне сприйняття соціальних норм, критичність мислення, самоконтроль і т. ін. [2; 423].

Одна з перших терапій, яка вже мала ознаки когнітивної, була терапія реальністю. Вона була розроблена психіатром Уільямом Глассером у 1965 році і дотепер широко за-

стосовується в корекційній роботі, завдяки своїй простоті та доступності. Основні принципи підходу були розроблені в школі для дівчат у місті Вентура (Каліфорнія), у якій перебували молоді жінки, що вчинили тяжкі злочини. Основна мета терапії – відновлення самоконтролю у злочинців. Терапія реальністю базується на тому, що злочинці повинні стати перед реальністю, незалежно від обставин і життєвих умов, у яких вони опинилися в минулому, і взяти на себе повну відповідальність за свої дії та їх наслідки і навчити їх відповідальній поведінці в майбутньому. Терапія може бути як групова, так і індивідуальна [1;345].

На основі теорії Аарона Бека про “автоматичні думки” була розроблена велика кількість методик, які використовуються у відносно короткотерміновій терапії. Їхня мета – видозмінити негативні або саморуйнівні автоматичні мислительні процеси або сприйняття, які і є основною причиною емоційних розладів та антисоціальної поведінки.

Багато спільного між собою має когнітивна терапія Бека та раціонально-емотивна терапія. Можливо, більше ніж інші зробив для популяризації методів когнітивної терапії Альберт Елліс. Саме підхід Елліса і відомий як раціонально-емотивна терапія (rational-emotive therapy) (RET). Методику роботи, яка використовується в цих терапіях, називають когнітивним реструктуруванням. У їхній основі покладено розуміння, що протиправна поведінка часто є наслідком дисфункціональних патернів мислення, які необхідно замінити більш адаптивним мисленням, яке досягається методом інструкцій, дискутування, виконання завдань. Але між цими методиками є і деякі відмінності.

Раціонально-емотивна терапія базується на теорії, що основні ірраціональні уявлення створюють нереалістичні вимоги, які у випадку їх незадоволення породжують негативний емоційний стан та поведінкові проблеми. Когнітивне реструктурування досягається шляхом виявлення цих уявлень методом опитування, обміну судженнями та дискусій, а потім заперечення їх, способом відмежування бажань від потреб. Раціонально-емотивна терапія (RET) використовує логіку та раціональну аргументацію, щоб показати ірраціональність думок, які і підтримують небажані емоції і моделі поведінки.

Раціонально-емотивна терапія використовувалась в роботі зі злочинцями, у яких виявляли ускладнення при контролі імпульсів. Ці ускладнення розглядали як результат ірраціональних уявлень, які прирівнюють бажання до потреб та робить їх невиконання неможливим через складне емоційне навантаження. Терапія ставить за мету замінити їх на більш адаптивні раціональні когнітивні структури (когніції). Раціонально-емотивна терапія піддавалась значній критиці через недостатню увагу розвитку позитивних навичок та за недостатність чітких даних про результати її застосування.

Когнітивна терапія Бека є більш індивідуальною та робить акцент на розкритті дисфункціональних думок самим злочинцем. Вона базується на так званому “сократівському діалозі”, включаючи перевірку гіпотез, децентралізацію (зниження персоналізації), дистанціювання (об’єктивне мислення), певні завдання як “особисті експерименти” [7]. Хоча даний метод був розроблений Аароном Беком для керування гнівом (агресією), він знайшов застосування при роботі з тривожністю та депресією. Цей метод також є недостатньо апробований при роботі з особами, які відбувають покарання за вчинені злочини.

Ще один близький за змістом підхід запропонували Йохельсон та Семенов, які розробили процедури зміни мислення “кримінальної особистості”. Їх підхід включає щоденні індивідуальні сеанси з переходом на сеанси в малих групах протягом всього терміну ув’язнення і щонайменше упродовж одного року після звільнення. Злочинець щодня занотовує свої думки у щоденнику, який і є основним джерелом для дослідження помилок мислення і де вказуються альтернативні моделі. Основна мета – не лише розвинути саморозуміння, але і викликати відразу до себе за свої вчинки та їх хибне сприйняття. Автори терапії стверджують, що 13 із 30 злочинців, які пройшли курс терапії, діяли відповідальніше, обґрунтованіше та проявляли більшу схильність до самоаналізу [2;429].

Достовірних даних, які б підтверджували дієвість запропонованої методики корекції злочинців, не має, але в США цей підхід був покладений в основу когнітивних корекційних програм для молодих злочинців.

Існує ще ряд розроблених методик, близьких за змістом до вищеописаних. Проблема полягає в тому, що в умовах сучасної пенітенціарної системи України дані методики не знаходять широкого застосування, і тому складно прогнозувати та аналізувати їхню ефективність. Якщо проаналізувати кількість так званих рецидивних злочинів, то необхідність застосування даних методик є очевидною. Звичайно, проводити широкомасштабну психологічну корекційну роботу з кожним злочинцем складно і не завжди видається можливим з об'єктивних підстав, але особи, які засуджені за найнебезпечніші категорії злочинів, такі, як посягання на життя, повинні бути їй піддані.

Сучасний рівень розвитку науки психології дає можливість активного втручання у свідомість особистості, коригування її поведінки та сприйняття реальності для досягнення основної мети, яку ставить перед собою пенітенціарна система – виправлення та ресоціалізація засуджених. Когнітивний підхід до розуміння особи та її проявів, у тому числі і злочинних, є досить новий, і ґрунтовних досліджень на теренах України щодо когнітивної модифікації поведінки злочинців ще не має.

Література

1. Бартол К. Психология криминального поведения. – СПб.: Прайм-Єврознак, 2004. – 352 с.
2. Блекборн Р. Психология криминального поведения. – СПб.: Питер, 2004. – 496 с.
3. Когнитивная психология. Учебник для вузов /Под ред. В.Н. Дружинина, Д. В. Ушакова – М.: ПЕР СЭ, 2002 – 480 с.
4. Солсо. Р. Когнитивная психология. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 589 с.
5. Фрейджер Р., Фэйдимен Дж. Теории личности и личностный рост. www.koob.ru
6. Bandura A. Social foundation of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
7. Beck, A. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press.

Михальчук Н. О.

КОНСТАТАЦІЯ РОЗУМІННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ

У статті охарактеризовано текст з лінгвістичного, психолінгвістичного та семіотичного поглядів; виявлено специфіку літературного оточення старшокласників та, на цій основі, – визначено ступень розуміння ними творів; проаналізовано практику проведення уроків зарубіжної літератури в загальноосвітній середній школі.

В статье дана характеристика текста с лингвистической, психолингвистической и семиотической точек зрения; определена специфика литературного окружения старшеклассников и, на этой основе, – определено понимание ими произведений; дан анализ практики проведения уроков зарубежной литературы в общеобразовательной средней школе.

In this article it was characterized the text from the point of view of linguistics, psycho–linguistics and semiotics. The literary surrounding of schoolchildren was analyzed. The practices of the lessons of World Literature and the understanding of novels by pupils were determined.

Становлення нових соціально-економічних та політичних відносин в українському суспільстві зумовило необхідність перегляду вимог до організації та реалізації навчально-виховного процесу в школі. Сучасна українська школа покликана сприяти відтворенню і подальшому зростанню інтелектуального, духовного потенціалу народу, готувати учнів до життя і праці в демократичному суспільстві. Одним із шляхів реалізації цього завдання є вдосконалення методів та засобів навчання, виявлення таких його форм, які дозволили б успішно вирішувати як навчальні, так і виховні проблеми. У зв'язку з цим приділяється увага, зо-

крема, важливим з цього погляду характеристикам процесу читання літературних творів, формування в старшокласників прийомів діалогічної взаємодії з текстом та організації спілкування щодо комплексного аналізу його структури та діалогічних ознак. Однак, незважаючи на те, що вивчалось широке коло проблем розуміння текстів та було проведено багато досліджень, певні моменти залишилися поза увагою дослідників. Зокрема, з огляду на сучасний стан науки, на нові напрямки роботи зі школярами в навчальному процесі, не можна не торкнутися практично недослідженої проблеми особливостей розуміння старшокласниками творів художньої літератури (в тому числі і тих, що написані іноземними мовами), заснованих на механізмах інтуїтивного та раціонального.

Зважаючи на актуальність даної проблеми, ми поставили собі за мету проаналізувати питання розуміння школярами літературних творів з огляду на текстові характеристики та емпірично перевірити стан сформованості здатностей учнів до розуміння прочитаних текстів.

Отже, завданнями нашої статті стали:

1. Охарактеризувати текст з лінгвістичного, психолінгвістичного та семіотичного поглядів.
2. Виявити специфіку літературного оточення старшокласників та, на цій основі, – визначити ступень розуміння ними творів.
3. Проаналізувати практику проведення уроків зарубіжної літератури в загальноосвітній середній школі.

Лінгвістична характеристика тексту, крім особистостей автора і читача, не виходить за межі самого тексту. Психолінгвістичний погляд на текст порівняно з лінгвістичним визначається більш розширеними межами самого тексту, який представлений “як продукт і як засіб реалізації комунікативної задачі, що виникає одночасно перед учасниками комунікативного акту – адресантом (автором) і адресатом (реципієнтом). У кожного з них формуються власні прагматичні настанови, в одного – на адекватну передачу інформації, в іншого – на адекватне її розуміння. “Зіткнення” цих установок визначає змістову структуру тексту й ієрархію компонентів, які становлять цю структуру, що й робить текст інструментом комунікації” [3, с. 274].

Для семіотичного погляду характерне, перш за все, розмежування понять “твір” і “текст”. Р. Барт визначає твір як “речовий фрагмент, який займає певну частину книжнього простору”, а текст – “як поле методологічних операцій”. Текст рухається крізь твір, доводиться, формулюється за визначеними правилами або проти них. Твір, зрозумілий і сприйнятий у повноті своєї символічної природи, і є текстом [1, с.415]. Ця думка перетинається з поглядами Ю. М. Лотмана [2], який пише, що твір – це визначена модель світу, повідомлення, яке створене мовою мистецтва і не існує поза всіма іншими засобами суспільних комунікацій.

Констатуючим експериментом було охоплено 844 учні середніх шкіл №№ 5, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 17 м. Рівного, лицю Рівненського державного гуманітарного університету, комплексу “Освіта” Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янчука, ЗОШ № 96, НВК № 5 м. Донецька, Стельської ЗОШ Донецької області, Харцизької ЗОШ № 2 Донецької області. Констатуючий експеримент проводився з 2001 до 2004 року. Його метою було встановлення ступеня розуміння школярами літературних творів на основі закономірностей прояву взаємозв’язку перцептивного, контекстуального, інтегративного образів, які формуються на різних етапах осмислення змісту прочитаного в ситуаціях внутрішнього дискурсивного розв’язання творчих завдань в умовах різноманітного літературного оточення.

Нами було сформовано експериментальні та контрольні групи за випадковим методом (213 старшокласників):

– експериментальні групи:

Е1 (35 учнів) – 11-Б клас ЗОШ № 96 м.Донецька;

Е2 (37 учнів) – 10-А клас ЗОШ № 13 м.Рівного;

Е3 (34 учні) – 9-В клас ЗОШ №15.

– контрольні групи:

К1 (36 учнів) – 11-А клас НВК № 5 м.Донецька;

К2 (35 учнів) – 10-Б клас ЗОШ № 13 м.Рівного;

К3 (36 учнів) – 9-А клас ЗОШ №15.

Констатація взаємозв’язку розуміння твору та літературного оточення, а також специфіки останнього встановлювалася нами через порівняння даних двох вибірок школярів. Одну із них (експериментальний клас Е3 та контрольний

клас К3) склали учні, що навчаються за програмою з поглибленим вивченням зарубіжної літератури, іншу (експериментальні класи Е1, Е2 і контрольні класи К1, К2) – старшокласники, які займаються за звичайною програмою. Так, різниця програм виступає як змінна величина літературного оточення.

Констатуючий експеримент проводився в три етапи. На першому етапі використовувався метод анкетування. При цьому завдання виявлення специфіки літературного оточення виступало як основне, а визначення ступеня розуміння старшокласниками творів – як додаткове. В анкетуванні взяли участь 697 школярів 9 – 11 класів середніх шкіл №№ 5, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 17 м. Рівного, ліцею Рівненського державного гуманітарного університету, комплексу “Освіта” Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янчука, ЗОШ № 96, НВК № 5 м. Донецька, Стильської ЗОШ Донецької області, Харцизької ЗОШ № 2 Донецької області (тобто, не тільки учні експериментальних та контрольних класів, а й інші учні зазначених шкіл, що було зроблено з метою отримання більш точних даних).

Зміст питань анкети був спрямований на вивчення якісних характеристик літературного оточення старшокласників: кількість прочитаних літературних творів за останній рік, складність та різноманітність останніх, засоби присвоєння літературної культури, ступінь усвідомлення себе суб’єктом літературної діяльності (два останні постають як рефлексивні моменти). Відповідно до цього, дані, отримані в результаті анкетування, дозволяли:

- а) констатувати кількість прочитаних літературних творів школярами за останній рік;
- б) виявити референтних осіб (тобто тих людей, з якими обговорюються прочитані літературні твори);
- в) розкрити змістову сторону внутрішнього спілкування школяра з літературним твором;
- г) встановити засоби спілкування учнів з літературним твором та ступінь усвідомленості останнього.

Аналіз відповідей школярів, які навчалися як за програмою з поглибленим вивченням зарубіжної літератури (класи Е3, К3), так і за стандартною програмою (класи Е1, Е2,

K1, K2), дозволяє виявити загальні для даної вікової категорії учнів характеристики літературного оточення. Так, зарубіжна література є предметом спілкування для 32,4% старшокласників класу E1, 34,5% – K1, 27,8% – E2, 26,3% – K2, 33,7 – E3, 36,2 – K3. Найбільш активним є спілкування школярів з літературних питань з друзями (відповідно 24,1% учнів – E1, 20,0% – K1, 21,8% – E2, 26,7% – K2, 30,1% – E3, 32,3% – K3), найменш активним – з батьками (2,3% – E1, 4,4% – K1, 5,2% – E2, 4,1% – K2, 5,8% – E3, 6,7% – K3). Вчителі зарубіжної літератури є співрозмовниками учнів на літературні теми для 10,2% старшокласників у класі E1, 12,8% – в K1, 14,7% – в E2, 15,3% – в K2, 26,7% – E3, 24,7% – K3. Тенденція до звуження кола компетентних дорослих, а саме батьків та вчителів (порівняно з друзями), є однією із причин зниження рівня розвитку літературної культури школярів.

Так, змістовий аспект спілкування старшокласників характеризується незбалансованістю їх інтересів щодо різних напрямів літературної культури. Остання значною мірою представлена детективною та фантастичною літературою. При цьому даний показник вищий у класі K3. У цьому контрольному класі відзначається деяке збільшення процентної частки учнів (за період з 2002 до 2004 року), які більшою мірою цікавляться названими літературними творами, ніж класичними: 57,3% учнів – у 2002 році, 68,9% – у 2003 році, 87,4% – у 2004 році. У класі E3 значення даного показника складають відповідно 37,8%, 32,6%, 49,1%, в E2 – 31,6%, 63,8%, 59,4%, у K2 – 32,3%, 44,2%, 71,6%, у E1 – 39,2%, 37,5%, 45,8%, у K1 – 42,4%, 59,6%, 71,8%.

Нами було визначено процентну частку представленості розмов чи обговорень, присвячених класичним творам, у спілкуванні школярів у позаурочний час (а саме обговорення сюжету творів, головних героїв, розгортання подій тощо): в класі E1 – 34,8%, 32,6%, 41,2%, в класі E2 – 27,4%, 31,6%, 18,7%, в E3 – 44,2%, 47,6%, 39,2%, в класі K1 – 25,6%, 31,7%, 38,4%, в класі K2 – 49,6%, 32,8%, 40,5%, в K3 – 51,0%, 47,2%, 36,4% (дані за 2001 – 2002, 2002 – 2003, 2003 – 2004 навчальні роки).

Спостерігається також загальна тенденція до витіснення літературної класики із сфери літературних інтересів

старшокласників. Ця тенденція підтверджена і відповідями школярів на запитання анкети про їх літературні інтереси, яке було сформульовано в непрямій формі (“Які літературні твори ви б хотіли прочитати та обговорити в процесі навчання?”). У відповідях на дане запитання процентна частка класичних літературних творів складає для Е1 з 2001 до 2004 року відповідно 27,4%, 29,5%, 38,6%, для Е2 – 30,8%, 29,7%, 53,6%, для Е3 – 41,2%, 40,6%, 52,4%, для К1 – 37,6%, 32,1%, 50,8%, для К2 – 27,6%, 23,6%, 30,9%, для К3 – 44,2%, 51,6%, 47,8%. Різниця в кількісних значеннях цих даних та результатів, наведених вище, дозволяє припустити, що мотивація “спілкування” старшокласників із серйозними літературними творами має зовнішній характер: класичні твори для них виступають більшою мірою як навчальний предмет, а не як засіб задоволення особистих інтересів та потреб.

На етапі анкетування ми зробили спробу попередньо уявити ступінь розуміння школярами літературних творів завдяки впливу літературного оточення, що визначалось на рівні вивчення думок учнів про літературу, специфіки відображуваної ними літературної реальності, засобів присвоєння літературної культури. З даною метою використовувались питання, які потребували вибору одного із запропонованих варіантів відповіді, а також відкриті запитання. Слід зауважити, що більшість учнів у відповідях на питання відкритого типу мали неабиякі труднощі. Це відображувалося в зверненнях старшокласників до експериментатора: “Я не знаю”, “Нам не говорили ...”. Подібні труднощі свідчать про орієнтацію на фактичні знання, а не на стимулювання мислення школярів, що в цілому відображає переважну спрямованість шкільного навчання. Це підтверджується також і тим, що інструкцію експериментатора (“У випадках виникнення труднощів у процесі відповіді на складне запитання не відповідати на нього відразу, а подумати і відповісти на нього пізніше”) учні, як правило, не виконували в другій її частині.

Сформованість уявлень старшокласників про специфіку образного відображення дійсності в літературі визначалась через аналіз їх відповідей на запитання анкети: “Якби ти був автором літературного твору, що б ти в ньому розповів?”, “Про що може розповісти літературний твір краще, ніж музика, живопис?”. Такі питання були більш важкими для

учнів класів E1, E2, K1, K2. Так, на перше запитання в класі E3 не відповіли 5,4% учнів, в K3 – 9,7%, а в класі E2 – відповідно 47,2% старшокласників, в K2 – 44,3%, в E1 – 30,8% учнів, у K1 – 41,6%; на друге питання в класі E3 не відповіли 12,7% учнів, у K3 – 14,7%, а в класі E2 – 59,6% школярів, у K2 – 73,4, E1 – 72,8%, в K1 – 73,9%. Зазначені дані підкреслюють протилежність тенденцій у розумінні школярами класів E1, E2, K1, K2 специфіки літературного образу. Дана тенденція підтверджується результатами, які наводяться нижче.

Так, розуміння специфіки змісту літературного твору як особистісного переживання людини проявилось у відповідях школярів на питання, поставлене в непрямій формі: "Як ти думаєш, чому автор твору хоче, щоб його твір прочитали люди?" та виражається такими значеннями: 63,8% школярів класу E1 та 74,5% – класу K1, 79,8% – E2 та 82,6% учнів класу K2, 73,7% – E3 та 78,4% – K3 відповіли, що автор пише літературний твір для людей, тому він і зацікавлений, щоб його прочитали; 8,4% школярів класу E1, 10,1% – K1, 11,7% – E2, 12,6% – K2, 13,9% – E3, 14,0% – K3 відповіли, що автор через літературний твір хоче донести людям певну істину, розказати про питання чи проблему, яка турбує його; 27,8% учнів класу E1, 15,4% – класу K1, 8,5% – E2, 4,8% – K2, 12,4% – E3, 7,6% – K3 вважають, що люди, які пишуть твір, обов'язково мають талант, який виражається саме в такій формі. Відповіді на питання анкети дозволили визначити, чи усвідомлюють учні контакт з літературними творами як комунікативну ситуацію. На дане запитання позитивно відповіли 16,8% школярів класу E1, 14,3% – E2, 21,6% – E3, 17,2% – класу K1, 6,4% – K2, 12,8% – K3. Ці дані свідчать про те, що літературу як форму спілкування сприймають тільки деякі школярі.

Дані анкети показують слабке вираження у старшокласників спрямованості на іншу людину, проникнення у її внутрішній світ у ситуації реального спілкування з іншими школярами та вчителем. Так, після опитування старшокласників було з'ясовано, що тільки 47,2% учнів класу E1, 43,4% – E2, 42,6% – E3, 47,1% – K1, 30,7% – K2, 21,6% – K3 змогли назвати найулюбленіші твори батьків та лише п'ята частина школярів кожної групи правильно вказала причини батьківських симпатій (цей висновок зроблений завдяки порівнянню відповідей учнів та їх батьків).

Включаючи в анкету питання “Про що ти думаєш, читаючи літературний твір?”, ми передбачали виявити як загальну спрямованість учнів на усвідомлення змісту твору, так і характер їх роздумів. Аналіз відповідей на дане запитання дозволяє говорити про дві тенденції у спілкуванні старшокласників з літературою – “змістову” та “незмістову”. Перша характеризує спрямованість школярів на розуміння змісту літературного твору та представлена відповідями: “Думаю про те, що розповідає автор у творі”, “Роблю спроби зрозуміти зміст твору”, “Уявляю картини, про які розповідається у творі” і т. д. Для незмістової тенденції характерно використання учнями твору як фону, на якому розгортаються часто не пов’язані з його змістом роздуми: “Думаю про все”, “Про роздуми, які виникають”, “Про вчорашній день”, “Про те, читати мені далі чи ні”, “Хто з моїх друзів читав цей твір”. Хоч у названих відповідях є звернення старшокласників до себе, тобто вираженою є особистісна спрямованість, у них відсутнє необхідне для розуміння твору відокремлення позицій суб’єктів літературного спілкування, що є умовою виходу на вищий рівень розуміння змісту літературного твору – смисловий. Дані відповіді характеризують низький рівень розуміння старшокласниками і експериментальних, і контрольних груп прочитаних творів до початку експериментального навчання.

За наявністю різного ступеня вираження значень згідно з кожною з двох тенденцій в експериментальних та контрольних класах (див. табл. 1), чітко виражається загальне для всіх груп деяке зростання значень за другою тенденцією.

Порівняння даних таблиці з відповідями учнів на запитання анкети про причини нерозуміння ними класичної літератури говорить про те, що зростання “незмістової” тенденції в сприйнятті літературних творів старшокласниками є закономірним процесом та обумовлюється засвоєнням в їх соціальному оточенні стереотипу, згідно з яким класичні твори художньої літератури не сучасні та не корисні. Про це говорить також зростання процентної частки таких відповідей на дане запитання, як: “Не знаю, навіщо взагалі потрібно читати класичну художню літературу”, “Вважаю класичну художню літературу непотрібною для сучасної людини”, “Не хочу витратити час на розуміння літературних творів”

(з 2001 р. до 2004 р. результати за змістовою тенденцією в експериментальних та контрольних класах змінилися у бік збільшення таким чином: у класі Е1 – з 24,5% до 28,3%, у Е2 з 27,3% до 31,9%, в Е3 – з 28,4% до 38,5%, в класі К1 – з 23,1% до 30,6%, у класі К2 – з 26,0% до 32,2%, у К3 – з 31,7% до 36,5%). Практично як у самій змістовій тенденції, так і в ступені її вираження в контрольних та експериментальних класах не простежується суттєвої різниці.

Таблиця 1
Питома вага змістової та незмістової тенденцій у спілкуванні учнів експериментальних класів з літературою (в %) (констатуючий експеримент)

Тенденція	2001–2002 н/р					
	Е1	Е2	Е3	К1	К2	К3
змістова	24,5	27,3	28,4	23,1	26,0	31,7
незмістова	75,5	72,7	71,6	76,9	74,0	68,3

Тенденція	2002–2003 н/р					
	Е1	Е2	Е3	К1	К2	К3
змістова	39,4	37,2	39,1	26,2	29,8	35,4
незмістова	60,6	62,8	60,9	73,8	70,2	64,6

Тенденція	2003–2004 н/р					
	Е1	Е2	Е3	К1	К2	К3
змістова	28,3	31,9	38,5	30,6	32,2	36,5
незмістова	71,7	68,1	61,5	69,4	67,8	63,5

Отже, порівняння шести вибірок учнів (двох експериментальних і двох контрольних класів) у межах можливостей, представлених анкетною, дозволяє зробити припущення про однакову низьку ступінь сформованості зацікавленості старшокласників у читанні художньої літератури незалежно від різного літературного оточення школярів, що визначається навчанням за різними програмами. Це підтверджується майже однаковою представленістю в кожній з груп "змістової" та "незмістової" тенденцій сприйняття літератури, уявлень про літературні твори. Таким чином, взаємозв'язку між харак-

тером літературного оточення школярів та налаштованістю на глибоке, детальне розуміння художніх творів учнями не виявлено. Одержані результати можна пояснити тим, що шкільна програма поглибленого вивчення зарубіжної літератури спрямована лише на те, щоб учні засвоїли якнайбільше нового матеріалу, прочитали набагато більше літературних творів, ніж учні, які займаються за звичайними навчальними програмами. Тобто, вчителі зарубіжної літератури мають на меті дати учням лише знання фактичного матеріалу, і зовсім не працюють над розвитком психічних процесів особистості, творчих можливостей школярів, формуванням їх літературної культури. Старшокласники не вміють критично оцінити літературний твір, зробити власні висновки щодо розвитку подій та охарактеризувати головних героїв твору, висловити особистісну точку зору щодо літературного твору в цілому. Це говорить про те, що учні не вміють проводити “внутрішній діалог” з текстом, а розуміння сюжету твору відбувається лише на поверховому, інтерпретативному рівні завдяки чи то звичайній навчальній програмі, чи спеціалізованій програмі з курсу “Зарубіжна література”.

Однак дані анкети показують, що літературне оточення учнів класів Е3, К3 є більш різноманітним, ніж літературне оточення учнів класів Е1, Е2, К1, К2. Це пояснюється більш сприятливими можливостями, які створює програма з поглибленим вивченням зарубіжної літератури в плані розширення літературного світогляду школярів та впливу на учнів вчителя за рахунок більшого часу його спілкування з ними. Однак різний ступінь вираження для обох груп незмістової тенденції дозволяє зробити висновок як про потенціал програми з поглибленим вивченням літератури для створення більш адекватного літературного оточення, так і про низьку ефективність системи впливу на школяра в умовах і традиційної, і експериментальної (з поглибленим вивченням літератури) програм. Можна підкреслити при цьому характерну для всіх груп переважну орієнтацію на формальні знання в загальній пізнавальній стратегії орієнтації на вивчення предмету “Зарубіжна література”.

Збільшення часу на спілкування школярів з літературою, що передбачається програмою її поглибленого вивчення, призводить до певних позитивних результатів, але само по

собі не знімає проблеми недостатньо глибокого розуміння старшокласниками творів художньої літератури. Можна припустити, що досягнути глибокого розуміння літературних творів вдасться за умови такого цілеспрямованого впливу вчителя на учнів, який забезпечить зміну особистісної позиції школярів щодо літератури. Одним із засобів досягнення цього може бути подолання встановленого в процесі анкетування учнів нерозуміння ними літератури як особливої форми спілкування.

Отже, аналіз практики проведення уроків зарубіжної літератури в загальноосвітній середній школі свідчить про наявність *низки суперечностей*, які існують між:

- об'єктивними процесами, що відбуваються в освітній царині країни (зміна парадигми навчально-виховного процесу школи, перехід до впровадження Європейської системи освіти тощо), і неспроможністю школи своєчасно й адекватно реагувати на ці зміни (упроваджувати новий зміст навчання, новітні освітні та інформаційні технології, нові стратегії педагогічної взаємодії;

- між проголошеною в офіційних документах важливістю переходу від імперативного та маніпулятивного до гуманістичного стилю взаємовпливів на уроках і невміння багатьох вчителів реалізовувати на практиці ці підходи;

- між наявністю об'єктивних умов для вияву активності, ініціативності та самостійності вчителів на уроках і відсутністю навчальних моделей та програм, що орієнтуються на впровадження інноваційних принципів, творчих підходів до пояснення та тлумачення навчального матеріалу;

- між усвідомленням багатьма учителями потреби у впровадженні новітніх форм роботи на уроках і недостатньо опрацьованими науково-методичними та психолого-організаційними засадами їх розробки та впровадження;

- між розумінням вчителями необхідності впровадження нових форм роботи на уроках і невмінням педагогів змодельовувати необхідні настанови для школярів, відсутністю спеціальної цілісної системи для підготовки вчителів до виконання такого роду діяльності.

Потреба в розв'язанні цих суперечностей зумовлює необхідність розробки та впровадження в навчальний процес загальноосвітніх середніх шкіл нових освітніх моделей

та технологій, які б забезпечували не лише набуття школярами певних предметних знань, умінь та навичок, а й особистісний розвиток учнів. З огляду на проблему розуміння творів художньої літератури старшокласниками, це передбачає реалізацію вчителями зарубіжної літератури системного підходу до процесу викладання предмету та організацію такої читацької діяльності учнів, що стимулюватиме їх до адекватного розуміння літературних творів. Також вчителям слід орієнтуватися на психологічні механізми розуміння старшокласниками творів, адже складові будь-яких механізмів у випадку їх ефективної реалізації та опанування стають психологічними новоутвореннями особистості школярів. Але, як показує досвід, сьогодні в процесі викладання зарубіжної літератури психологічні закономірності читацької діяльності учнів враховуються недостатньо, вчителі здебільшого акцентують увагу на засвоєнні школярами фактичного змісту навчальних предметів, і це призводить до того, що потенціал творів художньої літератури реалізується недостатньо, цілісного розуміння старшокласниками творів не відбувається, а отже, помітних особистісних зрушень у плані формування новоутворень учнів не спостерігається. Такий стан практики проведення уроків зарубіжної літератури та вивчення творів різних письменників свідчить про необхідність посилення уваги психологічної науки до розв'язання теоретико-методологічних та методичних проблем психологічної підготовки вчителів до навчання старшокласників розуміти літературні твори, а школярів, у свою чергу, – до побудови контакту з твором у вигляді діалогу автора і реципієнта з метою більш глибокого розкриття образного змісту прочитаного, знаходження його імпліцитного змісту та розуміння смислу тощо.

Література

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика, Поэтика. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
2. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3-х т. – Таллин: Александра, 1982. – Т. 2. – 286 с.
3. Шахнарович А. М. Текст как феномен языкового сознания // XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации “Языковое сознание – содержание и функционирование”. – М., 2000. – С. 273-274.

Оксентюк Н. В.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ В УМОВАХ ВНЗ

У дослідженні йдеться про заходи, спрямовані на розвиток рефлексії, що позитивно позначаються на процесі формування інтелігенції, оскільки з допомогою вищих рівнів рефлексії відбувається також переструктурування особистості зі зростанням у напрямку інтелігентності. Стаття містить практичне дослідження психолого-педагогічної моделі розвитку інтелігентності та рефлексії.

Виследовани и детречь о мероприятиях, направленных на развитие рефлексии, которые положительно отражаются на процессе формирования интеллигенции, поскольку с помощью высших уровней рефлексии происходят также переструктурирование личности с ростом в направлении интеллигентности. Статья содержит практическое исследование психолого-педагогической модели развития интеллигентности и рефлексии.

Speech goes in research about measures, directed on development of reflection which positively affect process of forming of intelligentsia, as with the help of higher levels of reflection it is taken place also rebuilding of structure of personality with growth in direction of intelligentsia. The article contains practical research of psychologically-pedagogical model of development of intelligentsia.

Сучасний суспільно-культурний стан в Україні актуалізує невідкладність вироблення стратегічних та практичних рішень щодо відтворення інтелігента та прищеплення інтелігентності молодій людині. На нашу думку, важливим чинником у процесі плекання нової інтелігенції є розвиток рефлексії у межах концепції про інтелігенцію як інтелектуальне рефлексивне середовище. Також значної уваги потребує тео-

ретичне та експериментальне дослідження розвитку інтелігентності на різних етапах онтогенезу. Питанню формування інтелігентної особистості надавали увагу М. Каган, В. Андреев, В. Запесоцький, Л. Келеман, О. Лук'янова, А. Соколов, А. Труфанов, Ю. Шрейдер, розвитку рефлексії: М. Двоєглазова, М. Найд'онов, Л. Найд'онова, І. Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицький та ін., питанням рефлексії у контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання: І. Бех, М. Боришевський, Н. Гуткіна, В. Зарецький, А. Захарова, Б. Зейгарник, О. Кононко, Н. Пов'якель, В. Семиченко, С. Тищенко, А. Холмогорова, Г. Цукерман; екзистенційної рефлексії: В. Анікіна, Н. Коваль, І. Семенов. В останні роки з розвитком тенденції гуманізму досліджуються педагогічні аспекти у психології рефлексії (І. Безотосова-Курбатова, І. Зимняя, А. Карпов, І. Скитяєва). Проте науковий аналіз свідчить, що не існує конкретних психологічних напрацювань, пов'язаних власне з рефлексією інтелігенції. Тому нашою метою стала розробка і впровадження психолого-педагогічних умов та чинників розвитку рефлексії інтелігенції в умовах ВНЗ.

Теоретичне дослідження показало, що відтворення інтелігенції та формування її рефлексії у ВНЗ передбачає одночасний розвиток рефлексії та інтелігентності. Відповідно, компонент інтелігентності зобов'язує розвиток вищих рівнів рефлексії: когнітивного, герменевтичного та екзистенційного із залученням когнітивної, мотиваційної та емоційної сфери особистості.

Проте це не заперечує одночасне формування інтелігентності через опанування знань, становлення мотивації, формування переконань і почуттів про інтелігентність та її сенсожиттєву орієнтацію-ідеологію (яка складається з особистої відповідальності за свої справи для власного народу та всього людства, служіння як життя в ім'я нації та людства), тому що на сьогодні практично неможливо швидко організувати досить тривалий природний процес відтворення інтелігенції, оскільки із сучасної точки зору інтелігенція розглядається не як якість людини, дана їй раз і назавжди, а як властивість особистості, що перебуває у постійному становленні. Становлення людини інтелігентною повинне тривати все життя, це постійний розвиток інтелекту та ціннісних якостей людського духу.

Для ефективного розвитку рефлексії та інтелігентності ми запропонували впровадження у навчально-виховний процес психолого-педагогічної моделі, яка враховує: психологічні особливості віку, загальний розвиток освітньої підготовки студентів, готовність до сприймання навчально-виховних впливів, попередній емоційний досвід студентів та розвиненість наочно-образного сприймання.

Нами було визначено, що для формування якостей інтелігентності можуть бути корисні такі курси, як "Філософія", "Українська та зарубіжна культура", "Логіка", "Естетика", "Етика" й інші, можливе запровадження також таких вже розроблених у науці факультативних курсів, як "Рефлексивна психологія", "Інтелігентознавство", "Педагогіка толерантності", "Аксіологія", "Соціальна місія інтелігенції".

Говорячи про роль українознавчих дисциплін у формуванні інтелігентності, слід зауважити, що вони містять сприятливий психологічний потенціал у спонуканні майбутньої інтелігенції до національної рефлексії, що є одночасним пізнавальним ставленням студентства до комплексу умов свого національного буття.

У процесі дослідження були позначені етапи психолого-педагогічного експерименту. Перший етап – оцінка рівня розвитку інтелігентності та рефлексії на констатувальному етапі експерименту в контрольних і експериментальних групах (попередній тест). Другий етап – впровадження експерименту з розвитку інтелігентності та рефлексії на заняттях з гуманітарних дисциплін для студентів експериментальної групи (тест). Третій етап – контрольний зріз із перевірки ступеня розвитку рівнів інтелігентності і рефлексії у студентів контрольної і експериментальної груп (пост-тест).

Констатувальним дослідженням на початку 2004–2005 навчального року було охоплено сумарно 125 студентів різних спеціальностей першого курсу Національного університету "Острозька академія" (далі НаУОА) та Рівненського державного гуманітарного університету (далі РДГУ). Проаналізуємо, як зіставлялася динаміка змін рівнів інтелігентності студентів в експериментальній і контрольній групах на контрольному етапі експерименту. Як залежні змінні виступали виявлені в теоретичному дослідженні компоненти інтелігентності – сенсожиттєва орієнтація, інтелектуаль-

ні, моральні, комунікативні й соціальні якості. Як незалежні змінні виступали розроблені нами психолого-педагогічні умови й засоби, що здійснюють можливості культурології та філософії у формуванні інтелігентності в студентів.

Для вивчення інтелігентності застосовувалися тест на оцінку інтелігентності особистості, розроблений В. І. Андреевим [1], анкета “Якості, що характеризують інтелігентність викладача” (за А. С. Запесоцьким, Ю. А. Шрейдером) [2]. Тести були перевірені на надійність, вірогідність та валідність. Проведений тест на оцінку інтелігентності особистості показав такий розподіл за рівнями інтелігентності (у %): низький – 58,4; середній – 33,6; вищий за середній – 8. Отримані дані свідчать про те, що студентів-першокурсників можна головним чином віднести до низького й середнього рівня розвитку інтелігентності. Більше того, ми можемо стверджувати, що студенти міркують про інтелігентність за окремими її якостями, проявами, але не пов'язують їх з інтелігентністю як інтегральною характеристикою особистості, що включає в себе ці якості.

Оскільки рівні розвитку інтелігентності серед груп студентів першого курсу розрізняються незначно, тому експериментальну і контрольну групи було обрано за допомогою випадкового відбору. Зробивши обчислення за критеріями Манна-Уїтні, ми виявили відсутність розходжень між студентами експериментальної й контрольної груп за рівнем розвитку інтелігентності.

Врахування необхідних психолого-педагогічних умов припускало дослідження професійної мотивації студентів і соціально-психологічного клімату студентського колективу за опитувальниками А. А. Реана [3]. Вивчаючи мотиви професійної діяльності фахівця, ми можемо зробити непрямий висновок про його інтелігентність. Це пов'язано з тим, що ми вивчаємо мотивацію професійної діяльності з погляду концепції внутрішньої й зовнішньої мотивації. Інтелігентності відповідає домінування внутрішньої мотивації (ВМ) стосовно зовнішньої, яка тут підрозділяється на зовнішню негативну (ЗНМ) та позитивну (ЗПМ). Отримані результати зведені у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1.
Показники рівня мотивації студентів

Мотиваційні комплекси	Середній груповий показник (у %)
ВМ > ЗПМ > ЗНМ	2,5
ВМ = ЗПМ > ЗНМ	3,5
ВМ > ЗПМ - ЗНМ	3
ЗНМ > ЗПМ > ВМ	17
ЗПМ > ЗНМ > ВМ	74

Таблиця 2.
Результати діагностики соціально-психологічного клімату колективу

Оцінки	Компоненти, які виражають особливості міжособистісних відносин (у %)		
	Емоційний	Когнітивний	Поведінковий
Негативні	10	13	15
Протирічні	63	51	54
Позитивні	27	36	31

Отримані дані характеризують стабільну перевагу позитивних оцінок над негативними, однак суперечливі оцінки переважають над позитивними. Це може означати в цілому задовільну готовність колективу студентів до сприйняття відповідних психолого-педагогічних виховних впливів.

Щоб виявити ступінь (або рівень) розвитку рефлексії в студентів, щорічно (з 2004 до 2007 р. протягом трьох років) нами проводилося попереднє тестування за опитувальником "Рівень рефлексії" (методика Безотосової-Курбатової) [4]. Опитувальник визначав рівень рефлексії у контексті розуміння й пояснення змісту різних екзистенціалів (самотності, вигнання, любові, сенсу життя й т.д.). Аналіз результатів у контрольних і експериментальних групах показував досить низький рівень розвитку рефлексії.

У процесі експериментального формування рефлексії також паралельно був застосований і т.зв. у психології метод "попередній тест (для попереднього визначення рівня розвитку рефлексії) – тест (курс "Філософія", "Культурологія" – пост-тест (для експериментальних груп – у вигляді есе-творів, психологічних інтерв'ю (як структурованих, так і неструктурованих), а також для експериментальних і контрольних груп повторний тест, його результати порівнювали-

ся з результатами, отриманими в попередньому тесті (експериментальних і контрольних груп).

Розвиток рефлексії студентів, на наш погляд, може бути найбільш успішним лише в процесі спеціально організованої навчальної діяльності (у контексті рефлексивного середовища), що зможе застосовувати спеціальні знання, а саме – рефлексивні, в контексті філософії та культурології. Із цією метою нами були розроблені та проведені експериментальні засоби і умови з розвитку рефлексії. Відповідно у 2004–2007 навчальних роках був проведений формувальний експеримент, у ході якого були реалізовані розроблені психолого-педагогічні умови й засоби формування інтелігентності та рефлексії в студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ.

На першому етапі формувального експерименту студенти були ознайомлені з поняттям інтелігентності: виконували дослідницьку роботу з визначення інтелігентності і якостей, що входять у неї, що сприяло формуванню стійких знань про інтелігентність як інтегральну особистісну характеристику, у яку входять сенсожиттєва орієнтація й конкретні якості. Також мала місце дискусія про сутності інтелігентності. Важливим на даному етапі роботи було те, що знання не залишається чистою абстрагованістю, воно містить у собі розуміння й інтерпретацію. У ході обговорення перерахованих вище навчальних матеріалів студенти дійшли висновку, що інтелігентність як особистісна характеристика проявляється в діяльності, а діяльність навколишніх людей і самої людини дає істотні передумови для формування й розвитку інтелігентності як цілісної особистісної характеристики людини.

Другий етап формувального експерименту припускав формування мотивації інтелігентності, тобто знаходження місця інтелігентності в системі ідей і уявлень студентів. У ході його здійснення широко застосовувався метод дискусії під час обговорення текстів, коли студенти висловлювали свою точку зору, навчалися терпимості, здатності критично оцінювати свої дії та дії людей, що оточують, умінню слухати й чути один одного, етиці ведення бесіди, чому сприяла реалізація психолого-педагогічних умов і засобів формування інтелігентності в ході вивчення філософії та культурології.

На третьому етапі формувального експерименту (формування переконань інтелігентності) перевага віддавалася

ігровим методам навчання – моделюванню ситуацій, імпровізації, дискусії-дебатам, де студенти вчилися застосовувати засвоєні поняття інтелігентності на практиці, у навчальних і реальних ситуаціях, які розглядалися, насамперед, з позицій інтелігентної людини.

Основна частка часу, розрахованого на вивчення культурології та філософії в ОА, припадає на перші курси. На цьому ж етапі були розроблені педагогічні умови й засоби формування інтелігентності та рефлексії в студентів у процесі навчання філософії та культурології, а також елективних курсів “Острозька академія як явище культури” та “Музичне мистецтво у світовій культурі”, що відповідають принципам і закономірностям педагогічної діяльності. У навчальних темах ми робили три акценти: філолофсько-ідеологічний, біографічний, психологічний, з використанням методу пояснення й роз’яснення.

У процесі експерименту ми орієнтувалися на те, що викладання вказаних вище предметів повинне бути особистісно-орієнтоване, тобто, орієнтуватися, в першу чергу, на моральні категорії, що становлять загальнолюдські цінності, і на розвиток у студента широкого, гуманного погляду на світ, і, що, найбільш важливо для нас, – наповнене культурним, тобто людяним сенсом. У цьому випадку особистісно-орієнтований зміст навчання філософії і культурології був спрямований на формування інтелігентності у студентів, розвиток якостей, які складають її компоненти. У цьому аспекті ми відібрали засоби і прийоми роботи відповідно до поставлених цілей.

Паралельно розвиток рефлексії на заняттях з філософії і української та зарубіжної культури містив у собі: тест (рефлексія в контексті культури та філософії під час вивчення обраних дисциплін), герменевтичне інтерв’ю, есе-твори (з передбачуваним рефлексивним аналізом) студентів, проблемні питання в процесі дискурсу (викладач-студент, студент-студент), рефлексивні методики, контент-аналіз і пост-тест (за тією методикою, що використовувалася в попередньому-тесті), а також застосування методів математичної статистики: кореляційний аналіз Спірмена та для перевірки вірогідності отриманих результатів (параметричний t-критерій Стюдента). Основним матеріалом для цього були тексти з історії культури, психології та філосо-

фії. Основними завданнями: – створення в процесі навчання рефлексивного середовища в освітньому просторі, що дало можливість осмислювати, розуміти, обґрунтовувати всі проблеми психологічного дискурсу (викладач/студент); – формування здатності розуміти основні життєві рефлексивні екзистенціали (на прикладах текстів інтелектуальної культури); – стимулювання до міркування (рефлексивного аналізу) у процесі читання рефлексивної літератури; – розвиток у студентів індивідуального аналітичного мислення (рефлексивного мислення) за допомогою **знань інтелектуальної культури**; – вироблення навичок глибокого герменевтичного рефлексивного “пильного” читання текстів; – використання герменевтичного аналізу і рефлексивної інтерпретації текстів (яка сприяє глибокому розумінню змісту тексту й, як наслідок, – формуванню рефлексії в студентів із включенням її в онтологію (буття, пам'ять) і структуру особистості, роблячи останню рефлексуючою.

Важливо було дійсно просто знання текстів інтелектуальної культури перевести на рефлексивний рівень (вони повинні були стати об'єктом самостійного мислення й увійти в структуру особистості, тільки після цього знання зможуть стати рефлексивними, а самостійне мислення, маючи навички герменевтичної процедури, навичками рефлексивного аналізу (компаративного й ідеографічного аналізу) у формі психологічної й семантичної інтерпретації, перейти на більш високі рівні рефлексії. У нашому випадку студенти експериментальних груп (після підрахунку коефіцієнтів інтенсивності семантичних одиниць) констатували ці зміни в структурі особистості (“став/ла іншою людиною”: “більше знаючим”, “більше думаючим”, “став/ла частіше аналізувати власні вчинки й бажання, частіше ставити запитання “Чому?”, “впевненіше в собі”, “більше самокритичним”, “став/ла краще розбиратися в людях”, “стало подобатися застосовувати отримані аналітичні знання на інших людях”, “став/ла терпиміше до навколишніх людей”, “перестав/ла залежати від інших думок”, “прагну до більшої незалежності від інших людей”, що показало динаміку психологічної структури особистості студента у напрямку інтелігентності.

Пост-тест виявив істотні зміни в експериментальній групі після прочитаних курсів.

Таблиця 3.
Діагностика рівня розвитку рефлексії

Рівні рефлексії	2004-2005		2005-2006		2006-2007	
	попередній тест	посттест	попередній тест	посттест	попередній тест	посттест
високий	6,25	12,50	18,75	25,00	25,00	31,25
середній	50,00	56,25	50,00	50	43,75	56,25
низький	43,75	31,25	31,25	25,00	31,25	12,50

Аналіз результатів таблиці 3 показує збільшення кількості студентів після проведеного формувального експерименту з високим і середнім рівнем рефлексії й зменшення – з низьким рівнем рефлексії.

Отже, ми можемо зробити такий висновок: ріст загальної кількості набраних балів у контрольній групі становить у середньому 12,4 %, що є природним, оскільки характеризує загальний процес навчання у вузі, а в експериментальній групі ріст по цих же параметрах (у контексті розуміння змісту екзистенціалів) становить 44 % (у середньому по трьох роках). Це доводить ефективність впровадження елементів експериментальної програми в експериментальних групах.

Діагностика рівня розвитку інтелігентності після проведення формувального експерименту показала динаміку у бік зростання (Таблиця 4).

Таблиця 4.
Рівні інтелігентності

Рівні інтелігентності	Початок експерименту		Кінець експерименту	
	Групи			
	Експериментальна	Контрольна	Експериментальна	Контрольна
Високий	0	0	0	0
Вище за середній	0	0	6,3	0
Середній	31,2	37,5	43,7	43,7
Нижче за середній	68,8	62,5	50	56,3

У ході експерименту була підтверджена ефективність застосування психолого-педагогічних умов формування інтелігентності у студентів в процесі навчання філософії та культурології. Якщо проаналізувати уявлення студентів експериментальної групи про інтелігентність студента до та після формуючого етапу експерименту, то бачимо, що гуманістичні складові інтелігентності – здатність бачити в іншому рівну собі особистість, вимогливість до себе, культура спілкування, самокритичність істотно підняли свої позиції. Однак професіоналізм і ерудиція залишилися на провідних позиціях.

Дані, отримані внаслідок розрахунків за критерієм Манна-Уїтні наприкінці формуючого етапу експерименту, показують, що отримане значення менше U критичного при $p < 0,05$ ($U = 83$), що дозволяє нам прийняти альтернативну гіпотезу: студенти експериментальної групи перевершують студентів контрольної групи за рівнем розвитку інтелігентності.

Виходячи з вищесказаного, ми можемо стверджувати, що між результатами рівня розвитку інтелігентності в студентів до й після проведення занять, у ході яких реалізовувалися педагогічні умови формування інтелігентності в студентів ВНЗ, існують значимі розходження у бік підвищення рівня інтелігентності. Таким чином була доведена ефективність розроблених психолого-педагогічних умов формування інтелігентності в студентів ВНЗ у процесі навчання філософії та культурології.

Зміни в контрольній групі із часом незначні. Тому є можливість порівнювати зміни в експериментальних процесах зі станом у масовому досвіді. Ефективність експериментальної роботи визначалася не за абсолютним значенням, а за психолого-педагогічним ефектом, що відповідає природним умовам навчального процесу.

Гуманітарна спрямованість культурології та філософії як навчальних дисциплін сприяє формуванню сенсожиттєвої орієнтації, критичності мислення, рефлексії, моральних якостей інтелігентності. Отже, обрані дисципліни, побудовані відповідним чином, сприяли розвитку інтелігентності та рефлексії в студентів експериментальних груп (отримані ранжирувані ряди виділених семантичних одиниць у процесі контент-аналізу відповідають основним складовим розвитку

рефлексії, її теоретичної моделі, а саме: 1) з'явилися нові знання з текстів інтелектуальної культури (когнітивна складова); 2) нові знання почали входити в процес герменевтичної процедури (герменевтична складова); 3) стало формуватися інше ставлення до світу й самого себе й змінюватися структура особистості, особистість стає рефлексивною (екзистенційна складова). Крім того, була здійснена успішна реалізація моделі формування інтелігентності, яка включала сенсожиттєву орієнтацію, моральні, інтелектуальні, комунікативні та соціальні якості. Відбулися позитивні зрушення в розвитку всіх компонентів інтелігентності студентів експериментальної групи; очевидний факт одночасності їхнього розвитку; відзначається стійка тенденція безперервного просування студентів експериментальної групи до більш високого рівня розвитку інтелігентності. Висновок про зрушення в розвитку компонентів інтелігентності ми зробили на підставі визначення рівня її розвитку, що являє собою середнє арифметичне сум балів, набраних по кожному її компоненту.

Література

1. Андреев В. И. Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности. – М.: Народное образование, 1994. – 64 с. – (Библиотечка журнала "Народное образование", № 3, 1994 г.)
2. Запесоцкий А. С. Быть нравственным примером во всем // Конгресс российской интеллигенции. – СПб.: СПбГУП, 2000. – С. 73-75.; Запесоцкий А. С. Российский интеллигент – идеал воспитания современного специалиста / Образование и культура Северо-Запада России: Гуманитарные науки. Гуманитарное образование. Гуманитарное мышление. Вестник СЗО РАО. – Вып. 6. – СПб.: СПбГУП, 2001. – 296 с. – С. 7-10.; Шрейдер Ю. А. Что значит быть интеллигентом // Вестник высшей школы. – 1989. № 1. – С. 17-22.
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с., 280.
4. Развитие рефлексии студентов технического вуза в процессе обучения психологии: Автореф. к.психол.н. / Безотосова-Курбатова Ирина Гербертовна. – Самара, 2004. – 25 с.

Онищук В. І.

ЗНАННЯ І ЗДІБНОСТІ КЕРІВНИКА АМАТОРСЬКОГО МУЗИЧНОГО КОЛЕКТИВУ

У статті дається характеристика здібностей керівника аматорського музичного колективу, від якого залежить засвоєння необхідних знань. Розкриття структури здібностей дозволило висвітлити психолого-педагогічні механізми розвитку їх окремих видів.

В данной статье дается характеристика способностей руководителя любительского инструментального коллектива, от которого зависит усвоение необходимых знаний. Раскрытие структуры способностей позволило осветить психолого-педагогические механизмы развития их отдельных видов.

The given article is giving the description of capabilities of leader of amateur instrumental collective, mastering of which is necessary for knowledge. Opening of structure of capabilities allowed to light up the pedagogical machineries of development of their separate kinds.

Аналіз теоретичної і методичної літератури, як і доволі глибока педагогічна практика, свідчить про надзвичайну складність процесу навчання музичного мистецтва. Ця складність зумовлюється передусім необхідністю використання різноманітних знань із багатьох суміжних наук, а також особливостями музичного виховання особистості, формування музиканта, спроможного всебічно реалізувати себе у даному виді людської діяльності на належному фаховому рівні. По-перше, визначальним чинником, детермінантом ефективності даного процесу є цілеспрямований розвиток у суб'єкта навчання спеціальних, тобто музичних здібностей, які включають складні системи і комплекси психічної і рухово-моторної діяльності. Такий розвиток здійснюється

протягом багаторічного навчання в умовах поступового переходу учня з однієї вікової категорії в іншу, зміни його світосприймання, інтенсивності і глибини розумової діяльності, фізіологічних характеристик організму тощо.

По-друге, розвиток музичних здібностей і музичного мислення відбувається одночасно і в тісному зв'язку зі становленням духовних засад особистості та має суто індивідуальний характер, що виключає можливості застосування серійних, однотипних, загальних для усіх методів і прийомів навчання і виховання.

По-третє, велика кількість музичних спеціальностей і кваліфікацій вимагає такої ж кількості моделювань навчального процесу, відповідного спрямування змісту окремих спеціальних дисциплін. Специфічність музичної діяльності музиканта-інструменталіста, співака, диригента, композитора чи теоретика (ураховуємо значну кількість спеціальностей з кожного напрямку) не дозволяє уніфікувати зміст навчання, види й форми навчально-пізнавальної діяльності та методику формування виконавських (продуктивних) умінь і навичок.

Метою даної статті є теоретичний аналіз особливостей знань та здібностей керівника аматорського музичного колективу. Отож, завданнями даної статті є узагальнення наукових концепцій та поглядів стосовно музичних здібностей та спеціальних якостей особистості; виокремлення основних характеристик і вимог, яким має відповідати диригент оркестру; визначення складових компонентів професійних музичних здібностей.

Дані, безумовно об'єктивні обставини не лише надають певних характерних рис і ознак казуальності процесу навчання з кожної окремої спеціальності, але й спричиняють його відокремленість від змісту і методології навчання з інших спеціальностей, впливають на інтенсивність та ефективність науково-інформативного зв'язку між ними, обміну педагогічним досвідом.

У сучасній педагогіці чільне місце відводиться дослідженню питань, пов'язаних із розвитком здібностей. Від них залежить успіх і швидкість оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, які є важливими чинниками керування аматорськими музичними колективами.

Відомий психолог Б. М. Теплов, визначаючи здібності, виділяє три елементи: 1) здібність – це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; 2) здібності – не будь-які уявні індивідуальні особливості, а лише такі, що стосуються успішного виконання дій; 3) здібність не зводиться до тих знань, умінь і навичок, вироблених в людині [7].

Дещо інший підхід у С. Л. Рубінштейна, який головним показником здібностей вважав легкість засвоєння нової діяльності. Учений підкреслював, що здібність людини – це передусім здатність до праці і навчання, у процесі яких вони (здібності) розвиваються [6].

Своєрідне трактування здібностей має місце в працях О. І. Леонтєва, який обстоює думку про вирішальну роль соціальних умов виховання у розвитку здібностей, правда, применшуючи їх природну сторону [4]. В. Г. Ананьєв у проблемі здібностей звертає увагу не лише на роль активної діяльності в засвоєнні суспільного досвіду, а й на зв'язок здібностей з особистістю як психологічним утворенням. Простежуючи зв'язок здібностей і характеру, вчений наголошує на тому, що розвиток здібностей і характеру є єдиним, хоч деякою мірою і суперечливим процесом. О. Г. Ковальов і В. Г. Мясичев ставлять питання про ліквідацію розриву між здібностями та іншими якостями особистості. Обидва дослідники вважають, що під здібностями належить розуміти комплекс якостей особистості, необхідних для успішного здійснення будь-якої діяльності.

Деякі вчені (В. В. Богословський, О. Г. Ковальов, А. В. Петровський) виділяють загальні та спеціальні здібності. На їхнє переконання, загальні здібності відповідають вимогам не одних, а багатьох видів діяльності, а спеціальні – більш вузькому колу конкретної предметної діяльності (педагогічної, музичної, математичної тощо).

У свою чергу, спеціальні здібності, охоплюючи різні види конкретної предметної діяльності, являють собою сукупність психічних властивостей і мають складну структуру.

У багатьох дослідженнях, присвячених вивченню особистості керівника аматорського художнього колективу (Г. І. Анашкіна, Н. Ю. Арефіна, В. Ф. Чабанний та ін.), чітко окреслено структуру здібностей диригента. Вона включає такі здібності:

– організаторські (забезпечують педагогічну і творчу діяльність колективу; талановитий організатор точно визначає місце кожного учасника в спільній творчій діяльності оркестру. Це сприятиме успіхові спільної справи, розвитку кожного учасника, а відтак й активному творчому життю художнього колективу);

– педагогічні здібності, які включають, у свою чергу, педагогічну спостережливість, що дає можливість бачити й розуміти внутрішню суть людини та відповідним чином впливати на неї; педагогічне передбачення (здатність проектувати розвиток творчого колективу та особистості, розподіл уваги, завдяки чому можна тримати одночасно в полі зору декілька об'єктів); здатність переконувати та навіювати (від чого залежить ефективність виховних впливів та авторитет керівника); педагогічний такт (дає можливість правильно зіставляти повагу і вимогливість до особистості);

– комунікативні здібності забезпечують можливість передачі інформації, здатність до спілкування, установа контактів між людьми;

– конструктивні здібності забезпечують вибір потрібного матеріалу для роботи з колективом, його композиційної побудови, планування усієї роботи з ним;

– дослідно-творчі здібності. Їх наявність створює можливість проводити дослідження, вивчати стан виконавської підготовки учасників та всього колективу, рівень його творчого розвитку, якість керівництва ним і на цій основі визначати шляхи дальшого вдосконалення творчої діяльності. Водночас це уміння планувати творчий пошук, прагнення до кращих зразків виконавської діяльності, удосконалення нових форм навчання учасників.

Говорячи про здібності як основу формування готовності до керування аматорським музичним колективом, не можна забувати і про інший, не менш важливий елемент, міцні знання, уміння і навички, що виробляються в процесі навчання та творчої роботи.

Знання повинні бути неодмінним елементом професійної підготовки спеціалістів, щоб впливати на формування усіх груп якостей. З психологічної точки зору знання – це емпірично перевірений результат пізнання дійсності, правильне його відображення у мисленні людини. Є. Н. Кабанова-

Меллер розуміє знання як “правильно сформовані вміння, що ґрунтуються на знанні способу дії” [2]. Педагогічні уміння є формою функціонування теоретичних знань. Через них реалізуються знання про цілі, принципи, суть, методи та прийоми навчання і виховання, способи організації педагогічного процесу, а також теоретичні знання із спеціальних дисциплін. Так, наприклад, формування музично-педагогічних умінь вимагає знань з методики навчання учасників гри на інструменті та основ організації навчального процесу.

Крім висвітлених знань, керівник повинен уміти аналізувати педагогічні ситуації, вирішувати педагогічні завдання, приймати рішення про характер виховного впливу з урахуванням обставин, що склались у практиці виховної роботи, а також впливати на творчий процес. Уміння створити та підтримувати творчу атмосферу в аматорському колективі шляхом спілкування, яке ґрунтується на приязні та повазі один до одного, є важливим показником готовності до керування колективом. У спілкуванні така гармонія зумовлює їхню єдність у вирішенні завдань.

Отже, ефективність діяльності керівника аматорського колективу безпосередньо залежить від його ерудиції, інтелектуальних здібностей та рівня сформованої творчої індивідуальності. Цей критерій повинен визначати методологічну спрямованість керівника, і він є вирішальним, сприяючи успішному функціонуванню таких колективів.

Стосовно готовності керівника до роботи з аматорським музичними колективами, зазначимо, що він повинен мати спеціальні та педагогічні знання, відзначатися високою мораллю та духовністю, бути прикладом для наслідування. Без цього досягти основної мети – виховати гуманні якості в учасників оркестру під час навчання та виховання – неможливо.

Гуманістична орієнтація виховання особистості здійснюється насамперед при спілкуванні та взаємодії: спочатку із дорослими, потім – із ровесниками під час спільної діяльності. Саме в ній створюються передумови колективних взаємовідносин, умінь діяти в інтересах інших. Тільки такі якості особистості учасника спрямовані на гуманну орієнтацію і мають бути покладені в основу навчально-виховного процесу в аматорському колективі.

Виховний вплив в аматорському колективі відбудеться, коли музичний керівник:

- чітко визначає мету репетиції, формування в учасників певних уявлень, якостей гуманіста;

- сконцентровує увагу на якостях вихованості учасників при поясненні, закріпленні, застосуванні знань, умінь та навичок;

- включає дітей в ініціативне виконання різноманітних завдань;

- заохочує активність щодо з'ясування незрозумілого матеріалу, ініціативності, співробітництва, спілкування, обміну інформацією;

- аналізує конкретні ситуації, виражає ставлення до діяльності дорослих, їхніх вчинків, що мають гуманістичну спрямованість.

Враховуючи вищевикладені особливості формування доброзичливого ставлення до оточення, керівник повинен уміти акцентувати увагу учасників на усвідомленні загальнолюдських цінностей (чуйності, взаємодопомоги, взаємоповаги), включати в репетиційний процес захоплюючий матеріал. Керівник аматорського оркестру, зокрема дитячого, повинен уміти використовувати дидактичні ігри. Це допоможе дітям зрозуміти значення таких слів, як дружба, співчуття, взаєморозуміння тощо.

При формуванні гуманних якостей керівник повинен спиратися на знання про психолого-фізіологічні та вікові особливості учасників та вміти практично застосовувати їх у навчально-виховному процесі. Пошук різноманітних форм і методів впливу на дітей має відбуватися як у словесному спілкуванні, так і через правильно складений репертуар.

Щоб озброїти учасників музичного колективу системою етичних знань про гуманну людину, про культуру взаємин як компонента гуманного ставлення, розвиток оцінних умінь людини про її внутрішній світ, почуття та інтереси, керівник повинен провести етичні бесіди. Зокрема, треба докласти певних зусиль, аби навчити учасників правильно оцінювати свої переваги та недоліки, уміння керувати ними. Практична спрямованість засвоєних гуманних цінностей дасть змогу визначити методи створення і розв'язання вербальних і моральних ситуацій морального вибору.

Отже, знання суті психолого-педагогічної спрямованості на формування в гуртківців гуманних якостей дадуть змогу керівникові ефективніше прищеплювати в учасників гуманно-творчі стосунки. Виховання творчої індивідуальності музиканта забезпечується образною системою педагогічного впливу керівника, вмінням створити музичний образ і розбудити творчу уяву учасників. Впливаючи словом на уяву оркестрантів, керівник установлює внутрішній контакт.

Таємниця такого спілкування полягає в гострому відчутті внутрішнього світу кожного учасника. Інтуїтивно діючи на внутрішній світ учасників, за умови знання їхніх інтересів, цілей, мотивів перебування в колективі, він поступово наповнює їхню свідомість відомостями про музичну та образно-психологічну будову даного твору, ідеальну його модель, створену ним у підготовчий період власної роботи. Керівник також ознайомлює учасників з ідейною і психологічною розробками твору, прагне до того, щоб вони збагнули важливість цих ідей. Після цього дає своє ідейно-художнє трактування того чи іншого твору, прагне, щоб вони збагнули. В поєднанні сюжетного характеру він мовою музики має забезпечити формування образної уяви музичного розвитку у внутрішньому баченні та відчутті виконавців.

Створенням таких моделей досягається образне перевтілення оркестрантів. У момент творчого переживання вони мають відчутти себе в обставинах тієї художньої діяльності, яку створили в своїй уяві.

Як стверджує В.Ф.Чабанний, особистий, суб'єктивний стан виконавця послаблюється під впливом об'єктивної творчості, в якій домінує образний початок і велике емоційне піднесення [8]. Завдячуючи образно-психологічній "технології", яку має застосовувати керівник аматорського музичного колективу в репетиційний період, можна проникнути у внутрішній зміст виконуваних творів, зрозуміти їхні ідеї та відчутти одухотвореність кожної фрази. За цих умов примножується творчий потенціал учасників художнього колективу. Такий аспект творчої атмосфери створюється керівником, його творчими задумами, сукупністю таланту, кваліфікації, його особистих якостей.

Соціально-педагогічний зміст діяльності аматорського

творчого колективу полягає в органічному поєднанні художньо-виконавського і виховного процесів, надання їм художньо-естетичної спрямованості.

Керівник аматорського колективу має пам'ятати, що якість навчання і виховання в колективі, ефективність формування потреб та інтересів, світогляду й ідеалів в учасників залежить від якості знань і умінь самого керівника, від його національної свідомості, цілеспрямованості. Особливо це стосується дитячих музичних колективів.

Висока якість знань, умінь і навичок, здобутих учнями, формування в них здібностей, інтересів, поглядів значною мірою залежить від умілого керівництва, сформованої готовності до репетиційної діяльності, а також майстерності і творчого підходу в процесі навчання і виховання.

Отже, узагальнення наукових концепцій, думок і поглядів відомих науковців і музикантів стосовно музичних здібностей і спеціальних якостей особистості, а також орієнтування на основні характеристики і вимоги, яким має відповідати диригент оркестру, дозволили визначити складові компоненти професійних музичних здібностей.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
2. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М., 1968. – С. 7.
3. Ковалев А.Г. Психология личности. – М., 1963. – С. 163.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – С. 280.
5. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Л., 1960. – С. 35.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976. – 416 с.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М., 1975. – 330 с.
8. Чабанный В. Ф. Структура личности руководителя самодеятельного музыкального коллектива // Сб.науч.тр. – Л.: ЛГИК, 1984. – С. 49, 156.

П'янківська І. В.

ВПЛИВ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ НА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ НІМЕЧЧИНИ

Статтю присвячено висвітленню основних положень Болонської декларації та особливостям її впровадження у вищій освіті Німеччини. На основі статистичних документів та інших джерел, аналізуються основні аспекти реформування вищої освіти Німеччини у процесі її переходу на двоступеневу систему навчання.

В статье освещены основные положения Болонской декларации и особенности ее внедрения в высшее образование Германии. На основе статистических документов и других источников, анализируются основные аспекты реформирования высшего образования Германии в процессе ее перехода на двух-цикличную систему обучения.

The article is dedicated to highlighting the main points of the Bologna Declaration and the features of its implementation in the higher education of Germany. On the basis of statistical documents and other sources, the main aspects of the higher education reform in Germany during its transition to the two-stage system of education are analysed.

Болонський процес, що розпочався у двадцяти дев'яти країнах у 1999 році, і зараз охоплює вже сорок європейських держав, являє собою процес створення Європейського простору вищої освіти на засадах цілей та зобов'язань, сформульованих міністрами, відповідальними за вищу освіту, у Болонській декларації (1999 р.) та подальших офіційних документах Болонського процесу – Празькому (2001 р.) та Берлінському (2003 р.) комюніке [3, 3].

У 2005 р. Україна підписала Болонську Декларацію, тому інтеграція в єдиний Європейський освітній простір є на сьогодні основним напрямом діяльності вищої освіти нашої

країни. Приєднання України до Болонського процесу, що спрямований на перетворення Європи на найбільш конкурентоспроможний і розвинутий освітній простір у світі, надає нашій країні можливості поглибити відносини з європейськими державами. Вивчення, узагальнення та адаптація провідного досвіду європейських країн, зокрема Німеччини, у цій галузі надасть нашій країні змогу ефективно впроваджувати основні принципи побудови європейського простору освіти. Це сприятиме розвитку й збагаченню вітчизняної системи освіти, дозволить уникнути повторення помилок та надасть можливість розкрити нові підходи до вирішення низки проблем у цій царині.

Досвід розвитку системи вищої освіти Німеччини викликає особливий інтерес. Її історія бере свій початок ще із середньовіччя, але й на сьогодні відіграє важливу роль у становленні загальноєвропейського освітнього простору. Наприкінці 90-х рр. ХХ ст. у системі вищої освіти Німеччини починається новий етап. Величезні перспективи відкриває процес європейської інтеграції, який супроводжується формуванням єдиного загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного довілля.

Болонський процес є на сьогодні досить актуальною темою для дискусій та досліджень [1]. Про активне входження Німеччини до Болонського простору вищої освіти свідчать матеріали та документи, що висвітлюють різні аспекти цього процесу. В першу чергу, це друковані та електронні матеріали Конференції ректорів ВНЗ Німеччини (HRK), Міністерства освіти та науки (BMBF), Наукової Ради (Wissenschaftsrat), Постійної конференції міністрів освіти і культури земель (КМК). Особливу цінність становлять збірники статистичних документів, з допомогою яких можна простежити кількісні наслідки реформ. Самі тексти основних офіційних документів Болонського процесу та матеріали семінарів, конференцій також дають більше уявлення про передумови виникнення реформ в європейському просторі взагалі та Німеччині зокрема, їхнє спрямування, наслідки та завдання, які постають перед країнами-учасницями Болонського процесу.

Метою нашої статті є висвітлення основних аспектів формування вищої освіти Німеччини та переходу на двосту-

пенеу систему навчання у процесі її адаптації до вимог Болонського процесу.

Питання реформування вищої освіти Німеччини є актуальними для німецьких дослідників і знайшло свій відбиток у низці публікацій Петера Векса, Олівера Маасена, Ханс Лайнера Фрідріха, Анке Ханфт та Ізабелль Мюскенс. Проблемами дослідження реформування європейської системи вищої освіти займаються також і вітчизняні дослідники: В. Миронов, В. Байденко, А. Афанасьєв, В. Пусвацет, М. Степко, Б. Клименко, Г. Лукичів, В. Калашніков та інші.

Як відомо, Болонський процес на рівні держав було започатковано 19 червня 1999 року, коли в м. Болоньї (Італія) 29 міністрів освіти підписали від імені своїх урядів документ, названий ними “Болонською декларацією” [13]. Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти й домовились про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року, а також започаткували регулярні – через кожні два роки – зустрічі (конференції) міністрів освіти країн Європи. Офіційні документи, що були прийняті на регулярних конференціях (Прага, 2001 р., Берлін, 2003 р., Берген, 2005 р., Лондон, 2007 р.), містять аналіз ходу виконання зобов’язань, зазначених у Декларації 1999 року та уточнюють основні положення процесу на базі досвіду, набутого за роки, що минули після попередньої зустрічі, а також формулюють нові завдання на найближчий період. Дворічні терміни між зустрічами міністрів насичені великою кількістю зустрічей, конференцій, семінарів, присвячених різним аспектам Болонського процесу.

Основними ідеями Болонського процесу є:

1) прийняття та визнання спільної системи порівнюваних освітніх кваліфікацій та наукових ступенів, упровадження уніфікованого “Додатка до диплома про вищу освіту”;

2) введення двох етапів навчання – доступеневого до отримання ступеня бакалавра (не менше 3 років), та після-ступеневого до отримання ступеня магістр (1-2 роки);

3) упровадження системи трансферних кредитів - European Credit Transfer System (ECTS), що забезпечує перезалікову та накопичувальну функцію. За ECTS кожна навчальна дисципліна оцінюється у навчальних кредитах, що визначають-

ся співвідношенням кількості витрат академічного часу на курс відносно до витрат на навчальний рік (лекції, практичні заняття, семінари, курсові та дипломні проекти, інші письмові роботи, самостійна робота студентів);

4) запровадження уніфікованих критеріїв, методів оцінки знань та якості навчання;

5) подолання перешкод, що заважають вільному руху студентів, стажерів, дослідників, викладачів у галузі освіти. Для функціонування європейського простору вищої освіти необхідно, щоб були створені умови для мобільності викладачів, дослідників у межах Європи і щоб студенти навчались не менше одного семестру в іншому університеті Європи.

6) забезпечення працевлаштування випускників ВНЗ. Знання випускників європейських ВНЗ повинні бути застосовані й практично використані на користь усієї Європи. Усі академічні ступені та освітньо-кваліфікаційні рівні повинні бути затребуваними на європейському ринку праці, а професійне визнання кваліфікацій – спрощене та полегшене. Для забезпечення визнання кваліфікацій планується повсюдне використання "Додатка до диплома";

7) забезпечення привабливості європейської системи освіти та залучення до неї більшої кількості студентів із інших регіонів світу. Уведення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної накопичувальної системи, кваліфікацій і т. ін., що повинно призвести до підвищення інтересу європейських та громадян інших країн до вищої освіти у Європі [2, 12].

Як бачимо, сформульовані цілі мають дуже загальний вигляд. Міністри, мабуть, цілком свідомо, уникали конкретних формулювань, ураховуючи суттєві розбіжності освітніх систем країн-учасниць. На всіх етапах Болонського процесу проголошувалося, що цей процес є добровільним, ґрунтується на цінностях європейської освіти та культури, не нівелює національних особливостей освітніх систем різних країн Європи. Звісно, освітній процес, що розглядається нами, багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий. Але не слід надмірно ідеалізувати Болонський процес, оскільки він має свої іманентні складності та суперечності. Як приєднання до цього процесу, так і неприєднання мають свої переваги та недоліки [2, 2].

Хоча Німеччина є одним з ініціаторів й активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, країна досить обережно реформує власну систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції. Уся робота щодо створення загальноєвропейської освітньої зони в Німеччині є скоординованою й підкріпленою діяльністю різних організаційних структур. На державному рівні у цій країні відповідальність покладено на Робочу групу щодо реалізації Болонського процесу, яка готує пропозиції, рекомендації та резолюції, надає консультації, послуги, забезпечує проведення заходів щодо підтримки вищих навчальних закладів у цьому аспекті. До її складу входять представники Федерального міністерства освіти і науки, Постійної конференції міністрів освіти та культури земель (*тут та надалі переклад з німецької авторки статті – І. П.*), Конференції німецьких ректорів, Німецької служби академічних обмінів, Німецької акредитаційної ради, Національної асоціації студентських рад. Протягом 1999-2007 рр. Робоча група на основі міжнародних документів з питань демократизації, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснила низку масштабних заходів зі створення нової національно-правової нормативної бази вищої освіти Німеччини [8, 89].

Сучасна система вищої освіти Німеччини є потужною розгалуженою освітньою мережею, яка об'єднує близько 350 ВНЗ різних типів і професійного спрямування, де навчається близько 2 млн студентів та студенток. Основу системи становлять університети (класичні, технічні), загальноосвітні та спеціалізовані ВНЗ університетського рівня, зокрема вищі педагогічні, теологічні та медичні школи, також вищі школи мистецтва та музики, вищі професійні навчальні заклади (Fachhochschule) [15]. Останній тип навчальних закладів є характерним переважно для Німеччини. Він виник на базі середніх професійних навчальних закладів та інженерних шкіл і в 1975 році був піднятий до статусу вищої освіти. Завдання подібних шкіл, програми яких концентруються на інженерних та інших технічних дисциплінах, зорієнтованих на практичні знання та навички, полягає в здійсненні прикладних досліджень та розробок, спрямованих на конкретне практичне використання. Навчання тут триває 4

роки (на відміну від 5-річного університетського рівня), і ці освітні заклади не мають права присвоювати наукове звання.

Німеччина ставить собі за мету разом з іншими європейськими країнами провести структурне реформування вищої освіти та консолідувати зусилля наукової та освітянської громадськості й уряду для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти та науки у світі. Болонська декларація передбачає введення двох рівнів вищої освіти, які відображаються в освітньо-кваліфікаційних ступенях "бакалавр" і "магістр". Доступ до другого циклу навчання потребує успішного завершення першого, який має тривати щонайменше три роки. Учений ступінь, що присвоюється після завершення першого циклу, на європейському ринку праці сприйматиметься як відповідний рівень кваліфікації. Кінцевим результатом другого навчального циклу має бути вчений ступінь магістра та/або кандидата наук, як у багатьох європейських країнах [13].

Важливим кроком запровадження двоступеневої системи навчання в країнах-учасниках Болонського процесу став семінар із питань університетських ступенів короткого циклу навчання (ступінь бакалавра), який пройшов у лютому 2001 року в м. Гельсінкі (Фінляндія), а вже в травні 2001 р. міністри освіти та культури європейських країн підбили підсумки та визначили результати зустрічі на конференції в Празі (Чехія) [14]. У березні 2003 р. в Гельсінкі відбулась підсумкова конференція чергового етапу Болонського процесу з питань учених ступенів магістерського рівня [16]. Результати та підсумки цієї зустрічі були підтверджені у вересні 2003 р. на Берлінській конференції міністрів освіти європейських країн. Крім того, Постійною конференцією міністрів освіти та культури були прийняті рекомендаційні рішення щодо можливостей навчання в аспірантурі для студентів-бакалаврів та студентів-магістрів [5, 93].

Реформаційні процеси в Німеччині, спрямовані на підвищення якості та конкурентоспроможності її вищої освіти у світі та розширення мобільності студентського та викладацького складу, дали вже певні результати. У 1998 р. в Рамковий закон про вищу освіту були внесені зміни, які закріпили мінімум необхідних вимог для реалізації Болонської декларації, надавши їм статус таких, що доповнюють націо-

нальну освітню систему. Тим самим, вищим навчальним закладам Німеччини було надане право вибору системи підготовки студентів як за класичним німецьким, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів.

Варто зазначити, що в Німеччині до Болонського процесу вже існував певний поділ на різні форми завершення вищої освіти. Наразі основним завданням, що постало перед країною, було пристосування національної системи освіти до загальноприйнятої європейської. Новим для вищої освіти Німеччини стало запровадження ступеня бакалавра та магістра (майстра) у загальноєвропейському розумінні, яке стикається з низкою проблем та супроводжується дискусіями в самій країні. Зокрема, у вищій школі Німеччини відбуваються структурні зміни, розробка та апробація нових підходів, моделей, технологій підготовки майбутніх фахівців. Упроваджуються нові навчальні програми з метою орієнтації та адаптації системи вищої освіти, що ґрунтується на двох основних освітніх циклах та передбачає здобуття ступенів бакалавра та магістра за модулями у роках – (3+2) чи (4+1) [1, 107]. Термін навчання для отримання ступеня бакалавра становить від 6 до 8 семестрів, магістра - від 2 до 4 семестрів. У тому випадку, якщо ці курси є лінійними етапами у навчанні, їх тривалість не може перевищувати 10 семестрів. На вищі навчальні заклади покладено завдання стежити за тим, щоб студенти закінчували навчання вчасно.

У січні 2000 р. Наукова Рада Німеччини опублікувала рекомендації щодо впровадження нової структури отримання та присудження ступенів (бакалавр/магістр) у вищих навчальних закладах країни [6]. У січні 2002 р. були розроблені рекомендації щодо введення двоступеневої системи у вищих професійних навчальних закладах Німеччини [7]. Уже за рік Постійна конференція міністрів освіти та культури прийняла рішення щодо академічної класифікації нових ступенів та випустила “10 тез про введення ступенів бакалавра та магістра в Німеччині”. У цих тезах говорилось про двоступеневу систему навчання, самостійність, професійність та профільні типи бакалаврських та магістерських курсів, послідовну та непослідовну систему навчання, середній період отримання освіти, якість та акредитацію нових курсів [12].

Ініціативи були підтримані федеральним урядом та урядами земель, завдання яких полягало у розробленні та реалізації пілотних програм та проектів, спрямованих на структурну підтримку реформ вищої освіти. Для запровадження двоступеневої системи було підготовлено декілька спеціальних програм: пілотна програма "Орієнтація навчальних програм на міжнародні стандарти", "Інтегровані двоступеневі програми навчання" та "Майстер Плюс", програма, що зокрема дозволяє легко увійти в систему вищої освіти Німеччини іноземним студентам, які вже мають диплом бакалавра. Запровадження нової ступеневої системи освіти підтримано також багатьма конференціями, симпозіумами та іншими освітньо-педагогічними, науково-методичними, інформаційними заходами.

Законодавством Німеччини передбачаються нові механізми акредитації навчальних програм та нова система оцінки якості освіти. У 1998 р. Постійною конференцією міністрів освіти та культури земель була складена процедура акредитації курсів на отримання ступеня бакалавра та магістра [5]. Станом на вересень 2007 року було акредитовано більше як 2,5 тис. бакалаврських та магістерських навчальних програм, що становить 36,8 %; із них відповідно: 1364 – бакалаврських та 1167 магістерських [9, 2].

Згідно з офіційною статистикою Німеччини, спостерігається значне зростання частки "свіжих", тільки що розроблених бакалаврських і магістерських програм у навчальному процесі. Так, якщо на нових циклах навчання в зимовому семестрі 1999/2000 рр. було запропоновано 123 бакалаврських і 60 магістерських навчальних програм, то вже в зимовому семестрі 2005/2006 – 2138 і 1659 навчальних програм відповідно, за якими навчалось майже 25 тис. студентів, що становило 12,5 % від загальної кількості студентів у країні. У порівнянні з попереднім зимовим семестром 2004/2005 їхня кількість зросла на 4,6 % [4, 50-51]. У літньому семестрі 2006 р. кількість нових програм зросла на 8 %, а в зимовому семестрі 2006/2007 н.р. – уже на 27 % порівняно з минулим семестром і склала загалом 5,2 тис. програм (3 тис. – бакалаврських і 2,2 тис. – магістерських). Слід зазначити, що частка нових бакалаврських навчальних програм є більшою на 14 % ніж магістерських. Таким чином, станом на зи-

мовий семестр 2007/2008 н. р. 61,1 % із загальної кількості (11,2 тис.) запропонованих навчальних програм дають можливість отримати ступеня бакалавра (4,1 тис.) та магістра (2,8 тис.) (див. Рис. 1). Тенденція збільшення частки нових програм навчання зберігається і в наступний період [9, 7-8].

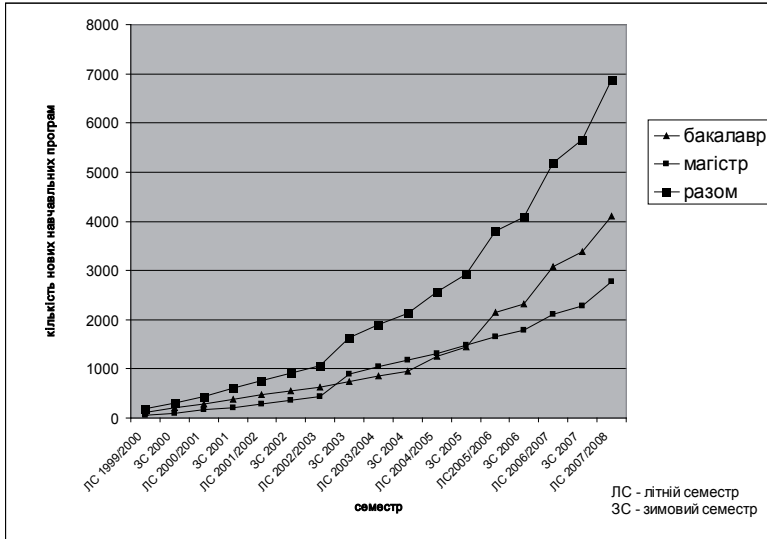


Рис 1. Тенденція уведення нових навчальних програм освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр/магістр у Німеччині (зимовий семестр 1999/2000 н. р.– зимовий семестр 2007/2008 р. н.) [10, 8]

Вважаємо за потрібне зазначити зміни у кількості навчальних програм освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр/магістр відповідно до різних типів навчальних закладів за період від зимового семестра 2006/2007 н.р. до зимового семестра 2007/2008 н.р. (див. Табл. 1) [4, 48].

Таблиця 1.
Порівняльний аналіз кількості навчальних програм
бакалавр/магістр у різних типах ВНЗ Німеччини
за період ЗС 2006/2007 н.р. – ЗС 2007/2008 н.р.

Типи вищих навчальних закладів	Зимовий семестр 2006/2007 н.р		Зимовий семестр 2007/2008 н.р	
	Кількість бакалаврських програм	Кількість магістерських програм	Кількість бакалаврських програм	Кількість магістерських програм
Університети	1722	1310	2345	1802
Вищі професійні навчальні заклади	1314	768	1713	930
Мистецькі та музичні школи	39	35	50	46

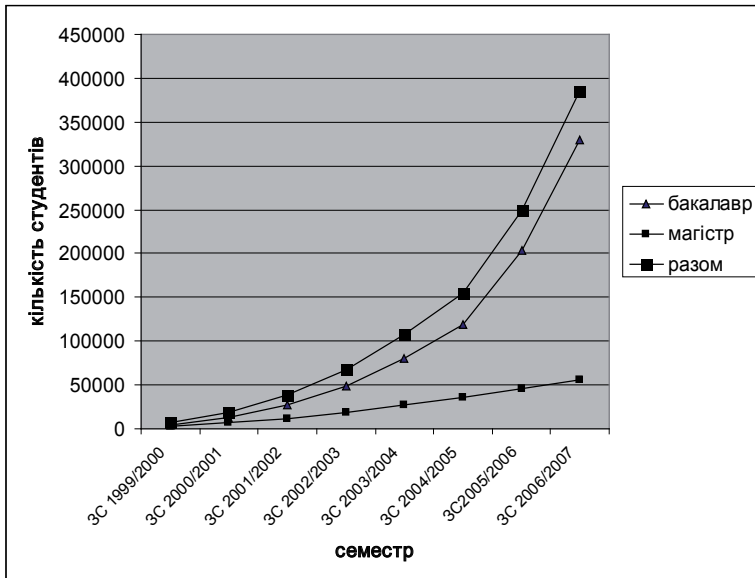


Рис 2. Тенденція зміни кількості студентів, які обрали двоступеневу систему навчання (ОКР бакалавр/магістр) [10, 19]

ти в Німеччині демонструє таку тенденцію: мало хто з випускників-бакалаврів завершує свою освіту й переходить до професійної діяльності. Випускник-бакалавр, зважаючи на невизначеність свого статусу, належно не підкріплений необхідними практичними вміннями та навичками, стикається зі значними перешкодами щодо працевлаштування. Так, наприклад, група провідних технічних університетів виступила із заявою, що для інженерних наук саме підготовка магістра, а не бакалавра повинна стати правилом. Аналогічна ситуація виникла також і з учителями. З'явилася пропозиція брати на роботу вчителями молодших класів фахівців зі ступенем бакалавра, але міністерство наголосило на тому, що лише магістр буде мати можливість викладати в школі. Федеральний уряд та землі зазначили, що впровадження нової двоступеневої системи повинно супроводжуватись заходами, які сприяють прийняттю цих ступенів суспільством, економікою та відкривають випускникам нові можливості на ринку праці [10, 185-189]. У свою чергу, роботодавці у так званій Кельнській декларації наголосили на тому, що кваліфікація для професії є невід'ємним елементом першого, базового ступеня [7].

Оскільки ще не всі університети Німеччини провели широкомасштабне введення двоступеневої системи навчання, німецьку вищу освіту очікує динамічний розвиток упровадження нових цікавих навчальних програм на бакалаврських та магістерських ОКР. Останній процес призведе до збільшення кількості студентів, які будуть обирати нові навчальні напрями.

Висновки

1. Участь України у Болонському процесі має відбуватися із залученням провідного досвіду європейських країн, зокрема Німеччини, оскільки поєднання вітчизняних освітніх традицій із європейськими сприятиме подальшому розвитку й збагаченню освітньої системи нашої країни, дозволить уникнути повторення помилок, відкриє нові перспективи у вирішенні низки проблем у цій галузі.

2. Упровадження Болонського процесу в Німеччині має поступовий і виважений характер, з огляду на те, що країна має потужні освітні традиції. Важливі рішення щодо необ-

хідних реформ приймаються за участю різних організаційних структур. Створено Робочу групу щодо реалізації Болонського процесу, яка діє на державному рівні, охоплює представників Федерального міністерства освіти та науки, Постійної конференції міністрів освіти та культури земель тощо.

3. До впровадження Болонського процесу в Німеччині вже існувала певна державна система отримання диплома про вищу освіту. Наразі основним завданням вищої освіти цієї країни стало пристосування національної системи до загальноприйнятої, що полягало у запровадженні ступеня ОКР бакалавра та магістра (майстра) у європейському розумінні.

4. Результатами реформування системи вищої освіти Німеччини відповідно до вимог Болонського процесу стало значне зростання частки бакалаврських і магістерських програм у навчальному процесі. Крім того, частка бакалаврських навчальних програм є більшою за магістерських.

5. Упровадження Болонського процесу у вищій освіті Німеччини супроводжується і низкою проблем, однією з яких є невизначеність статусу бакалавра у соціальному, економічному, психологічному планах. Тому, мало хто з випускників ОКР “бакалавр” завершує на цьому свою освіту й переходить до професійної діяльності.

Література

1. Бражник Е. И. Перспективы развития высшего образования в европейских странах и России в контексте Болонского процесса. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ideashistory.org.ru/pdfs/16brazhnik.pdf>

2. Степко М. Ф., Клименко Б. В., Тovaжнянський Л. Л. Болонський процес і навчання впродовж життя. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2004. – 111 с.

3. Тovaжнянський Л. Л., Сокол Є. І., Клименко Б. В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2004. – 144 с.

4. Bologna-Prozess: Neue Studiengänge, Beratungsbedarf, Informationsmöglichkeit. Service-Stelle Bologna der HRK. – Berlin, 2006. – 112 s.

5. Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge

zur Hochschulpolitik 5/2007 von Hochschulrektorenkonferenz. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Bologna_Reader_II_INTERNET.pdf

6. Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magistersstudiengänge. Kultusministerkonferenz, 3. Dezember 1998. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmk.org/index.php?id=1215&type=123>

7. Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Wissenschaftsrat, Drs. 5102/02. Berlin, 18. Januar 2002. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5202-02.pdf>.

8. Maassen T. Oliver. Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. – Frankfurt am Main, 2004. – 232 s.

9. Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2004.pdf

10. Statistischen Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Wintersemester 2007/2008). Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2007. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe2007_08_final.pdf

11. Wex, Peter. Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. – Berlin, 2005. – 448 s.

12. Zehn Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 12. Juni 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf

13. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf

14. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://new.hse.ru/sites/projects/bolon/bolon_hrono.aspx

15. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.hochschulkompass.de/kompass/xml/index_hochschule.htm

16. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf>

Пасічник Н. І.

ВПЛИВ НАВЧАННЯ МУЗИКИ НА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНЯ: ГІПОТЕЗИ І ДОКАЗИ

У статті розглядаються експериментальні дослідження впливу навчання музики на пізнавальні процеси. Вказується на провідну тенденцію, що об'єднує багатьох вчених у їх пошуках – вивести навчання музики за межі тільки слухового сприймання, а відшукати загальні ланки між різними видами діяльності, включаючи і навчання музики.

В статье рассматриваются экспериментальные исследования влияния обучения музыке на познавательные процессы. Указывается на ведущую тенденцию, которая объединяет многих ученых в их поисках – вывести обучения музыке из области чисто слухового восприятия, а отыскать совместные звенья между разными видами деятельности, включая и обучение музыке.

The article looks at the experimental researches of the influence of music on cognitive processes. It focuses on the leading tendency that unites many scholars, which is expanding methods of teaching music that are purely limited to oral comprehension, finding common links between different kinds of activity, including teaching music.

Останнім часом у країнах Західної Європи і США надзвичайно зріс інтерес до питання: чи навчання класичної музики впливає на досягнення в інших немусичних сферах інтелектуальної діяльності — таких як математика, мова, а також на психічні процеси, самооцінку, загальний інтелект і розвиток когнітивних здібностей в цілому. З часу публікації статті в Американському журналі *Nature* більше десяти років тому (Rauscher, Shaw, & Ky, 1993), ідея, що музика робить людину розумнішою, врзалася в людську свідомість, перш за все, за допомогою великої уваги з боку популярних

засобів масової інформації. Пропонований зв'язок між музикою й інтелектом репрезентує класичний випадок простого розв'язку (навчання музики) комплексної проблеми (підвищення інтелекту).

Теорія позитивного впливу заняття музикою на ширші навчальні досягнення не нова (на пр. Earhart, 1920). Ранні теорії в більшості походять з епізодичних спостережень, що діти зі значними музичними здібностями зазвичай мали значні досягнення в інших навчальних сферах. Таким чином, це давало привід думати, що музичні заняття, через покращення музичних здібностей, можуть теж покращити інші когнітивні функції.

Багато досліджень показали кореляційний зв'язок між музичними здібностями і немусичними досягненнями, включаючи абстрактне мислення (Barret & Barker, 1973; Hassler, Birbaumer, & Feil, 1985; Karma, 1979; Manturzewska, 1978; Nelson & Barressi, 1989), письменність (Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002; Bultzlaff, 2000), загальний інтелект (Lynn, Wilson, & Gault, 1989). Однак наявність кореляційних зв'язків ще не є доказом причинної обумовленості того чи іншого психічного явища. Лише виявлене впливу навчання музики на динаміку позитивних процесів, станів та властивостей учня може бути доведенням гіпотези. Слід відзначити, що у світовій психолого-педагогічній науці є низка експериментальних досліджень, присвячених вищекресленій проблемі. Нижче ми розглянули експериментальні дослідження впливу навчання музики на такі немусичні сфери інтелектуальної діяльності, як пам'ять.

Десятилітні дослідження продемонстрували, що життєвий досвід у ранньому дитинстві впливає на структуру мозку і когнітивні функції як у тварин (Hebb, 1947; Wiesel & Hubel, 1963; Greenough & Black, 1992), так і в людей (Bremner & Narayan, 1998; Dawson, Asman & Carver, 2000; Kaufman & Charney, 2001; Lenneberg, 1967; Roeder, 1999). Нещодавно науковці почали досліджувати внутрішні зв'язки між змінами в нейроанатомічних структурах, які зв'язані з досвідом, і значним розвитком взаємодіючих когнітивних функцій. Науковці китайського університету в Гон-Конзі Yim-Chi HO, Mei-Chun Cheung, і Agnes S. Chan пробували дослідити гіпотезу, що заняття музикою покращує усну пам'ять.

Для того щоб дослідити специфіку впливу ефекту досвіду на когнітивні функції за нейроанатомічною моделлю Chan вивчав пам'ять осіб, які займалися музикою. Вони вивчали цю групу тому, що попередні дослідження порівнювали структуру мозку групи музикантів і не музикантів і продемонстрували, що особи, які займаються музикою, мали тенденцію до збільшення лівої півкулі кори головного мозку порівняно з особами, які не мали музичного тренування (Schlaug; Jancke, Huang, & Steinmetz, 1995). Ці висновки навели на думку, що різний досвід (напр., заняття музикою) формує специфічну модель у розвитку кори головного мозку. Якщо розвиток когнітивної функції зв'язаний з розвитком мозку, то функції пам'яті осіб, що займаються музикою, мають показати передбачену модель згідно з локалізацією когнітивних функцій, Конкретно, досліди пацієнтів з ушкодженням мозку показали, що ліва півкуля головного мозку, в першу чергу, відповідає за усну пам'ять (Frisk & Milner, 1990; Milner, 1954, 1972, 1975). Отже, якщо нейроанатомічні зміни є зв'язані з локалізацією когнітивної функції, то особи, що займаються музикою, мають показати кращий рівень усної пам'яті, припускаючи, що їхня ліва півкуля є краще розвинутою. Результати попередніх досліджень підтвердили висновки, що молоді люди, які займалися музикою щонайменше шість років, продемонстрували кращий рівень усної пам'яті на відміну від таких, що музикою не займалися. Особи з музичними заняттями показали набагато кращий результат Hong-Kong List Learning Test, що є тестом на вивчення, подібним до інших широко використовуваних тестів, таких як California Learning Test і Reu Auditory Verbal Test.

Цікавими, на наш погляд, у цьому напрямку є дослідження І.А. Львовичіної (1988), яка вирішила перевірити, чи справді заняття музикою впливають на інтенсивне функціонування правої півкулі, як це прийнято вважати в традиційній психофізіології. 17 із 27 коефіцієнтів кореляції показали зв'язок занять музикою з інтенсивним розвитком лівої, а не правої півкулі. На основі експериментальних досліджень було зроблено висновок, що ускладнення музичних занять приводить до переміщення відповідних функцій з правої півкулі в ліву, що, в свою чергу, позитивно впливає на

засвоєння матеріалу з немусичних предметів і виявляє велику кількість зв'язків з біоелектричними характеристиками кори головного мозку.

Раніші дослідження вивчали осіб, що займалися музикою довгий час (більше п'яти років), тому цікаво було встановити часове співвідношення між тривалістю музичних занять і покращенням пам'яті. Було проведено два експерименти в цьому напрямку. В першому експерименті Чап порівнював пам'ять дітей з різною тривалістю музичних занять (0-5 років). Було висловлено припущення, що, згідно з попередніми результатами досліджень дорослих, діти, що займаються музикою, мають показати кращий рівень пам'яті, ніж діти, які нею не займаються. Було також припущено, що має бути співвідношення між тривалістю музичних занять і рівнем усної пам'яті.

Другий експеримент пізніших досліджень простежував групу учасників шкільного оркестру після одного року занять в оркестрі. Деякі з учнів залишили свої музичні заняття в межах трьох місяців від початку експериментів, деякі почали грати в оркестрі після початку експерименту, а інші продовжували заняття ще один рік. Була висунута гіпотеза, що тільки діти, які активно займаються музикою (за винятком тих, хто займався раніше і залишив свої заняття), продемонструють покращення вербальної пам'яті. Справді, за результатами першого експерименту діти, які займалися музикою, продемонстрували кращу пам'ять порівняно з дітьми, які таких занять не мали. Беручи до уваги, що учасники обидвох груп були підібрані так, щоб їх загальний інтелект (IQ) не різнився між групами, то різниця в їхній пам'яті не може бути приписана різниці в їхньому загальному інтелекті. Результати цього аналізу продемонстрували позитивний ефект музичних занять на пам'ять осіб з недовгою тривалістю таких занять (менше ніж шість років). Позитивні кореляції між тривалістю музичних занять і усною пам'яттю були знайдені навіть після перевірки таких чинників, як вік і рівень загальної освіти. Отже, чим більше занять музикою в дитинстві, тим краща усна пам'ять. Це значить, що краща пам'ять у дітей, які займаються музикою, не є просто результатом різниці у віці, рівня освіти чи сімейного економічно-соціального стану. Ці висновки також підтверджують гіпотезу, що збіль-

шення тривалості занять музикою веде до більшого перетворення кори головного мозку в лівій півкулі, і отже, позитивно впливає на навчальні здібності.

У другому експерименті діти, які мали один рік музичних занять (група початківців і група дітей, які продовжували заняття), незалежно від попередньої музичної підготовки, продемонстрували покращення здатності усного вивчення і запам'ятовування. Тим не менше, ті, хто закінчив свої музичні заняття протягом трьох місяців від початку занять, на базі яких проводився експеримент (група дітей, що не продовжували займатися музикою), не показали жодних покращень. Ці висновки підтвердили гіпотезу, що заняття музикою можуть покращити усну пам'ять. Різниця в змінах пам'яті трьох груп не може бути приписана демографічним чинникам, оскільки всі три групи були підібрані за ознаками загального інтелекту (IQ) й економічно-соціальними чинниками. І хоча початківці були молодші і мали нижчий рівень освіти, ніж дві інші групи, аналізи результатів показали, що спостережувані досягнення не можуть бути приписані цим двом змінним чинникам.

Цікавими висновками стало те, що хоча учасники групи, які не продовжували музичних занять, не показали покращень пам'яті після перерви музичних занять на дев'ять місяців, здатність їхньої пам'яті залишалась стабільною протягом цього часу. Це означає, що вони не втратили своєї переваги в запам'ятовуванні (на відміну від осіб у першому експерименті, які не мали взагалі музичних занять), яку вони мали перед тим, як закінчили свої музичні заняття. Причиною цього є той фактор, що ці діти займалися музикою щонайменше три роки перед закінченням і що музичні заняття дають довготривалий ефект. Розглянемо тепер, як впливає навчання музики на спеціальні здібності, зокрема на математичні.

Ще давні греки більше 2000 років тому заявляли про важливість вивчення музики і про її позитивний вплив на людські здібності, зокрема математичні. З того часу місце музики (що була стержнем давньогрецького виховання) в навчальному процесі відійшло на задній план, трансформуючись до досить скромних пропорцій в сучасній школі. Однак, як було зазначено вище, за останнє десятиліття дуже

зріс інтерес до використання музичних занять як засобу поліпшення навчальних досягнень. Однією з освітніх новинок наукових висновків, пов'язаних з активними заняттями музикою, є теза, що вивчення музики розвиває певні когнітивні здібності, які задіяні в розв'язанні математичних завдань (Graziano et al., 1999; Rauscher et al., 1995, 1997; Vaughn, 2000). Багато досліджень показали, що учні, які займаються музикою, мають кращі оцінки з математики і мови, ніж учні без музичної освіти (Hurwitz, 1975; Linch, 1994; Rauscher, 1997; Teaching Music, 1995; Teaching Music, 2001;).

Тим не менше, деяким дослідженням не вдалося встановити значних зв'язків між заняттями музикою і навчальними досягненнями (DeGraffenried, 1996; Кооуман, 1989; Kvet; 1985; Legette, 1994). І хоча вплив музики на досягнення в математиці є спірним питанням, жодні експерименти не встановили, що заняття музикою зменшують розвиток навчальних досягнень учнів. Наприклад, Kvet дослідив, що немає жодної різниці в досягненнях з математики і мови між 6-класниками, які не відвідували ці уроки з причин занять музикою, і тими, які регулярно мали лекції з цих предметів.

Цікавими є результати статистичного опитування американських дітей, які беруть уроки гри на фортепіано, їхніх батьків і вчителів. Виявилось, що більшість учнів-піаністів є жіночої статі (70 %), білі (80 %), живуть в передмісті і мають вдома фортепіано (96 %), мешкають з обома батьками (84 %), які мають вищу освіту (80 % батьків мають принаймні один диплом про вищу освіту) і заробітна платня яких є вище від середньої (83 % мають зареєстровані доходи більше 40 000 доларів). В Україні аналогічні дослідження не проводились. І діти, і батьки, і їхні вчителі вважали, що музичні заняття багатогранно покращують життя цих дітей в різних аспектах. Питання, яке залишається відкритим, — чи справжньою причиною цих позитивних впливів є заняття по фортепіано чи багато інших елементів їхнього привілейованого середовища.

Метою експериментів професора Торонтського Університету Costa-Giomi стало дослідження ефектів навчання гри на фортепіано на навчальний розвиток дітей (у тому числі на успіхи в математиці), розглядаючи дітей з менш привілейованого середовища протягом трьох років. В екс-

периментах брали участь 117 четверокласників, учнів звичайної середньої школи міста Монреаль, Канада. Діти ніколи раніше не брали участі у формальних заняттях музикою, не мали фортепіано вдома і загальний річний заробіток їхніх батьків становив менше 40 000 канадських доларів. Приблизно 25 % дітей мали безробітних батьків, 30 % мешкали тільки з одним із батьків. Діти експериментальної групи діставали індивідуальні лекції по фортепіано щотижня протягом трьох років і їм було безкоштовно позичено фортепіано додому. Діти контрольної групи не брали участі в жодних музичних заняттях. Учасникам був запропонований тест на навчальні досягнення (Canadian Achievement Test 2) на початку експерименту, після першого, другого і третього років занять музикою. Результати тестів не показали жодних розбіжностей між експериментальною і контрольною групами на початку експерименту. Також батькам був дозволений доступ до вчительських журналів протягом цих трьох років. Записи і оцінки у вчительських журналах показують суб'єктивні виміри шкільних досягнень, оскільки вони базуються на суб'єктивному сприйнятті вчителем прогресу своїх учнів. І хоча вони не можуть визначити шкільні навчальні досягнення об'єктивно, однак є найбільш важливими для учнів і їхніх батьків.

Для того, щоб дослідити навчальні досягнення учнів у математиці більш детально, було проаналізовано за допомогою статистичного методу ANOVA результати кожного з двох підтестів із математики. Після повторних підрахунків не було встановлено значної різниці між контрольною й експериментальною групами. І хоча бали тестів експериментальної групи мали тенденцію бути вищими, особливо після двох років уроків гри на фортепіано, статистично не вдалося встановити різниці між групами. Всі дані були повторно проаналізовані, враховуючи стать, дохід, структуру сім'ї і роботу батьків. Більшість цих аналізів дали подібні результати і не показали жодної взаємодії між уроками по фортепіано і цими змінними величинами.

Ефект занять гри на фортепіано на навчальні успіхи в школі, що був вимірюваний за допомогою вчительських журналів і оцінок, був подібний до вимірюваного об'єктивно. Хоча шкільні оцінки з математики показали до-

сильний вплив занять музикою на успіхи в математиці, подальші більш детальні статистичні аналізи не виявили жодної різниці в успіхах з математики між контрольною й експериментальною групами.

Результати цих досліджень поставили під сумнів існування причинного зв'язку між заняттями музикою та успіхами в математиці, оскільки ці заняття не вплинули на досягнення в математиці, наскільки це було вимірено стандартними тестами. Розглянемо тепер зв'язок між навчанням музики та інтелектом.

Пропонований зв'язок між музикою й інтелектом має за основу дві різні лінії досліджень. Одна зосереджена на пасивному слуханні музики, інша — на конкретних музичних лекціях. Дослідження пр. Raunscher 1993 р. показали, що просторове уявлення абстрактного мислення підвищувалося приблизно після 10 хв. слухання музики Моцарта. Що стосується дорослих, то слухання музики Моцарта чи Шуберта приводило до покращення результатів стандартних тестів інтелекту (IQ) (Nantais & Shellenberg; 1999; Schellenberg, 2009; Thompson, 2001). Для 10-11 річних дітей слухання музики покращує когнітивні здібності (Schellenberg & Hallam, 2005). Для 5 річних — слухання дитячих пісень підвищує креативність (Schellenberg, 2009). Ці результати є співзвучними з добре відомим ефектом музики на збудження і настрої (Gabrielsson, 2001; Krumhansl, 1907; Peretz, 2001; Schmidt & Trainor, 2001; Sloboda & Juslin, 2001; Thayer & Levenson, 1983) і з ефектами збудження і настрою на різноманітність кінцевих вимірів (Berlyne, 1967; Isen & Daubman, 1984; Isen; Niedenthal & Cantor, 1992; Khan & Isen, 1993; O'Hanlon, 1981; Sarason, 1980; Yoon, May & Hasher, 2000).

Зовсім інша річ — встановлення зв'язку між музичними заняттями й інтелектуальним розвитком, що і стало концентрацією наукових досліджень Schellenberg, професора Торонтського Університету. Заняття музикою веде до покращених результатів широких різноманітних завдань, включаючи музичну перцепцію і пізнання, що зовсім не є дивним. Вивчення і гравання музики допомагає людині стати більш інтелектуальним слухачем. Музичні заняття також допомагають слухачеві розрізняти візерунок звуків у мові (Magne, Schön & Besson, 2006; Schön, Magne & Besson, 2004) і роз-

шифрувати емоції, що виражаються за допомогою цих візерунків (Thompson, Schellenberg & Huasin, 2003, 2004). Більш провокативним є питання, чи заняття музикою пов'язані з немусичними досягненнями, і чи такі зв'язки є систематичними, показними для всіх індивідів, і чи вони є тільки специфічними для музики і відмінні від зв'язків з іншими позашкільними активітетами.

Деякі дослідження передбачають, що музичне тренування пов'язане зі специфічними підзонами інтелектуальних можливостей, таких як математичні, вербальні здібності. Віра в те, що музичні і математичні здібності дуже близько пов'язані між собою, є досить широко розповсюджена, тим не менше огляд літератури розкриває, що цей зв'язок ґрунтується швидше на епізодичних, ніж на емпіричних спостереженнях, хоча деякі дослідники (Rauscher, 2002; Shaw, 2000) приєднуються до цієї думки. Недавній мета-аналіз (Vaughn, 2000), що охоплює 8 кореляційних і 5 експериментальних досліджень, дійшов висновку, що музичні заняття мають невеликий позитивний зв'язок із математичними здібностями (що є співзвучно з результатами експерименту, описаного вище). Існує також імпіричне підтвердження позитивних зв'язків між заняттями музикою й абстрактним мисленням (Hetland, 2000; Rauscher, 1999, 2002), між музичним тренуванням і вмінням читати (Buzlaff, 2000; Hurwitz, Wolff, Bortnick & Kokas, 1975), або такими субкомпонентами письменності, як словниковий запас (Orsmond & Miller, 1999) і усна пам'ять (Brandler & Rammsayer, 2003; Chan, Ho & Cheung, 1998; Ho, Cheung & Chan, 2003; Jakobson, Cuddy & Kilgour, 2003).

Інші кореляційні висновки розкривають, що музичні заняття є провідними для покращення відбіркової уваги (Hurwitz, 1975; Orsmond & Miller, 1999), візуального сприйняття і уяви (Brochard, Dufour & Despres, 2004), і візуально-моторних здібностей (Orsmond & Miller, 1999). Якщо ці зв'язки є причинно-обумовленими, тоді їхня різноманітність наводить на думку, що 1) заняття музикою впливає на широке коло когнітивних здібностей швидше ніж на якусь специфічну підгрупу, або 2) діти з високим рівнем інтелекту (які мають добрі результати в різноманітних тестах) є більш схильні, ніж інші діти, до занять музикою. Третій чин-

ник теж може частково або загально пояснювати спостережені зв'язки. Наприклад, діти, які беруть уроки музики, мають тенденцію мати високоосвічених і фінансово успішних батьків (Sergeant & Thatcher, 1994). Відомо теж, що IQ має істотний генетичний компонент (Petrill, 2004; Plomin, Fulker, Corely & DeFries, 1997) і тісно пов'язане з навчальними досягненнями (Ceci & Williams, 1997; Neisser, 1997; Wechsler, 1991) і статусом в кар'єрі (Gottfredson, 1997, 2002; Schmidt & Hunter, 1998). Попереднім кореляційним дослідженням не вдалося взяти до уваги ці потенційні змінні чинники, частково через статистичні слабості або через формування груп, які не є еквівалентними до цих вимірів. Є багато експериментальних досліджень, які вивчали позитивний вплив музики на інтелект. В одному випадку, 4-річні діти, які діставали 10 хвилинні уроки фортепіано раз або два рази на тиждень протягом 6-8 місяців, мали кращі результати тестів абстрактного мислення, ніж діти в порівняльній групі (Rauscher, 1997). В іншому експерименті (Gardiner, Fox, Knowles & Jeffrey, 1996) цілий клас учнів першого класу брав участь у спеціальній програмі, в яку входили уроки музики і образотворчого мистецтва. Після 6 місяців ці діти показали кращі результати в стандартних тестах з математики і читання порівняно з дітьми, які мали традиційний стандартний навчальний план.

У найбільш широкому на сьогодні експериментальному дослідженні (Schellenberg, 2004) 144 сім'ям з 6-річними дітьми було запропоновано взяти участь у безкоштовних уроках мистецтва. Діти були випадково поділені на 4 групи. Діти двох груп діставали музичні лекції, навчаючись у маленьких групах, протягом першого класу (традиційні уроки гри на ф-но і уроки співу). Одна з контрольних груп мала лекції драми (акторської майстерності) ідентичної тривалості. Інша контрольна група не мала жодних лекцій. Кожна дитина зробила цілий Wechsler Intelligence Scale for Children (IQ тест) перед початком 1 класу (початком занять) і знову літом між 1 і 2 класом (після закінчення занять). Всі групи показали значний ріст у загальному рівні інтелекту (Full Scale IQ, FSIQ), що є співзвучним із твердженням про підвищення FSIQ як наслідку відвідування шкільних занять (Ceci, 1991; Ceci & Williams, 1997). Але музичні групи показа-

ли значно більші досягнення, ніж контрольні групи. Іншими словами, результати показали позитивний ефект музичних занять на загальний інтелект, всупереч гіпотезам “специфічних зон”. Опосередковано знахідки експерименту виявили, що у дітей, які мали уроки драми, покращилася здатність до адаптації в різних соціальних умовах.

В останньому дослідженні професора Шеленберга було зроблено два кореляційних експерименти з метою виявлення зв'язків між музичними заняттями й інтелектом. Ці експерименти є унікальними принаймні з чотирьох причин: по-перше, основним передбачуваним чинником була тривалість музичних занять, що дало можливість перевірити, чи довша музична діяльність пов'язана з більшим покращенням когнітивної здатності. В обох випадках загальна тривалість музичної діяльності значно різнилася, що стало ідеальним для кореляційних аналізів. По-друге, потенційні змішані чинники, такі як дохід батьків і рівень освіти батьків, були виокремлені й враховані за допомогою статистичних змінних. По-третє, критеріями вимірів було багато всеохоплюючих загальних стандартних IQ тестів, що забезпечило безпосередню перевірку впливу музичних занять на інтелект. Ці тести мають окремі підтести, що дозволило оцінювання паралельної гіпотези загальних чи специфічних зв'язків між музикою і інтелектуальними здібностями. По-четверте, було включено вимірювання наукових досягнень і соціального пристосування для того, щоб перевірити чи спостережені зв'язки між музикою і інтелектом поширюються на ці визначені вищевказані фактори, за виключенням неінтелектуальних сфер людської діяльності.

Основною метою першого експерименту була перевірка гіпотези, що тривалість музичних занять у дитинстві позитивно зв'язана з рівнем IQ. Учасниками експерименту були діти 6-11 років, які відрізнялися один від одного кількістю і тривалістю музичних занять. Кожна дитина була протестована за допомогою WIST (Wechler Intelligence Scale for Children). Було також проведено тест для визначення поширення зв'язків між музикою й інтелектом на більш прикладні виміри інтелектуальної діяльності (напр., оцінки в школі, стандартні тести навчальних досягнень), і на соціальну поведінку та пристосування.

Результати першого експерименту показали, що тривалість музичних занять має хоч і значні, але достатньо позитивні зв'язки з вимірами інтелекту. Ці зв'язки є швидше загальними і широкими, ніж специфічними для підзон різних здібностей, вони поширювались на оцінки в школі, але не на виміри соціального функціонування, і вони не можуть стосуватися таких потенційних змішаних чинників, як сімейний дохід, освіта батьків чи участь в інших немусичних позашкільних заходах. Музичні заняття були теж позитивно зв'язані з навчальними досягненнями, навіть після врахування індивідуальних розбіжностей загального інтелекту дітей. І навпаки, немусичні позашкільні заходи не мали жодного впливу на інтелект чи навчальні досягнення.

Другий експеримент досліджував можливість більш довготривалих зв'язків між заняттями музикою й інтелектом, а саме те, чи ці зв'язки є постійними після закінчення занять музикою. Першокурсникам був запропонований IQ тест і анкета з питаннями про оцінки в школі, історію їхніх музичних занять і сімейну ситуацію (сімейний дохід, освіта батьків). Більшість студентів, які займалися музикою, залишили ці заняття за декілька років до опитування. Очікувані зв'язки між граням музики й інтелектуальними функціями мали бути слабшими і менш стійкими, ніж ті, про які сповіщено в першому експерименті, з тої простої причини, що пройшло більше часу, і це дало можливість іншим вирішальним факторам інтелектуальних здібностей відіграти важливішу роль. Наприклад, вплив спадкових чинників на IQ посилюється протягом дитинства і підліткового віку (Plomin, 1997). Як і в першому експерименті, додатковою метою було визначити, чи заняття музикою мають загальні, чи специфічні зв'язки з інтелектуальною здатністю, і встановити чи будь-які спостережені зв'язки залишаються очевидними після врахування потенційно змішаних чинників (сімейний дохід, освіта батьків, соціальний стан).

Результати другого експерименту показали, що заняття музикою в дитинстві має значний вплив на рівень IQ в молоді роки і на навчальні успіхи у вищій школі. А саме, регулярні заняття музикою мають невеликі, але важливі і істотні зв'язки з FSIQ (Full Scale IQ), організацією сприйняття, робочою пам'яттю, і ці зв'язки залишались значними навіть

після врахування індивідуальних різниць у доходах сім'ї, освіті батьків і статі.

Висновки цих експериментів показали, що 1) тривалість музичних занять у дитинстві має позитивний вплив на загальний інтелект, 2) цей вплив (хоч і невеликий, але істотний) поширюється на загальний інтелект у дорослому віці, 3) зв'язки між музикою та інтелектом мають загальний і широкий зміст, а не специфічний для окремої конкретної здібності, 4) ці зв'язки поширюються на навчальні досягнення, навіть враховуючи індивідуальні розбіжності загального інтелекту, 5) не було встановлено зв'язків між заняттями музикою і соціальною поведінкою і 6) немусичні позашкільні заходи не мали подібного впливу на рівень інтелекту.

Ми знаємо, що роль інтелекту в повсякденному житті є надзвичайно важливою. Наприклад, рівень інтелекту в дитинстві є визначальним для навчальних досягнень, оцінок у школі і професійного статусу (Gottfredson, 1997, 2002; Neisser, 1996), навіть професійного статусу в 50 років (Deary, 2005). Цікавим є той факт, що рівень інтелекту в дитинстві є визначальним чинником довголіття, включаючи зменшення шансів захворювання на рак і кардіологічні хвороби в старшому віці, навіть після врахування індивідуальних розбіжностей у соціально-економічному статусі.

Слід відзначити, що питання навчання музики і її впливу на психічні функції дитини велику увагу приділяли такі класики психології, як Л. Виготський (1956), А. Леонтьєв (1969) та інші. Причиною такого інтересу до цієї проблеми, власне, стала полеміка Л. Виготського і Ж. Піаже про первинність навчання і розвитку. Саме на прикладі експериментального навчання музики було доведено, що навчання веде за собою розвиток. При цьому було виявлено складні взаємозв'язки між цими двома компонентами, однак прямої мети виявити вплив заняття музикою на засвоєння інших предметів названі дослідники перед собою не ставили.

Теоретичний аналіз, окресленої в даній статті проблеми дає підстави для таких висновків. Експериментальні дослідження впливу занять музики на засвоєння немусичних предметів похитнули пануючий у психофізіології погляд на те, що проведну роль у музичній діяльності відіграла права півкуля. Розподіл півкуль на мовну ліву і музичну праву має

вигляд із врахуванням цих нових нейропсихологічних даних, надто категоричний. Намагання вийти за рамки вузькоспеціального підходу до проблеми навчання музики привело в останні роки до розширення інтеркореляційних досліджень, що намагаються встановити, які ще здібності імплікуються завдяки музиці. Прийнято вважати, що заняття музики частіше за все співвідносяться з мовними здібностями, що і було підтверджено багатьма експериментальними показниками. Між музичною і мовною діяльністю існує зв'язок на рівні методів опрацювання інформації, які значною мірою співпадають в обох видах діяльності, тобто той компонент здібностей, про який іде мова, є неспецифічно музичним, а тому він може проявлятися і на вербальному рівні. Однак деякі вчені про вплив музичних здібностей на мовні говорять опосередковано і піддають сумніву. На наш погляд, слід звернути увагу на схожість словесної і музичної мови, що особливо яскраво проявляється в класичній музиці.

Наявність у музиці типового набору інтонацій, притаманні кожній епосі свого роду інтонаційного словника, ієрархічність музичної мови, яка в музичному синтаксисі асоціюється з висловами та реченнями словесної мови, існування певної системи правил, що управляють співвідносністю елементів мов – ці та інші подібності музики і мови дозволяють особливо виділити значущість мовного підходу до проблем навчання музики.

Поряд з мовою ще з давніх часів відома схожість музики і математики. Космополітична теорія музики давніх греків, що трактує музичне мистецтво як земне відображення музики сфер, числова магія європейських середньовічних музичних теорій, що ґрунтуються на математичних обрахунках, древньокитайська музична система “люй” і повернення до точних розрахунків в деяких стилях сучасної музики, і насамкінець, ідея музичного прекрасного, що виражається в упорядкуванні та гармонійності композиції, і абстрактна, що не має аналогів у дійсності природа музики – все це дозволяє шукати глибокі зв'язки між заняттями музикою і математичними здібностями. Однак дослідження “музично-математичного” характеру тільки розпочинається. Утвердження структури музичного мислення, трактування музичних здібностей як специфічної духовної якості, а не чисто

слухової, роблять особливо природним зближення двох видів мистецтва “чистих форм” – математичного і музичного.

Дослідження всіх типів, про які йшла мова вище, мають експериментальний характер і не впливають лише з теорії. Вони не ставлять перед собою мету розробити певну теоретичну концепцію, яка б включала в себе навчання музики в контексті діяльності людського розуму в цілому. Однак звертає на себе увагу провідна тенденція, що об'єднає багатьох вчених у їх пошуках – вивести навчання музики за межі тільки слухового сприймання, а відшукати загальні ланки між різними видами діяльності, включаючи і навчання музики. Однак маємо констатувати, що відсутність єдиної теоретичної бази не дозволяє узагальнити ці роботи, кожна з яких, зокрема, не спрямована на те, щоб внести принципові корективи в наявні критерії навчання музики та його впливу на інші види освітньої діяльності.

Література

1. Виготський Л. С. Вибрані психологічні дослідження. – М., 1956. – С. 18-24.
2. Леонтьев А. Н. Про формування здібностей. – Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 15-24.
3. Львовичкіна І. А. Роль фізіологічної активності в особливостях прояву музикальності в молодших школярів // Психологія і психофізіологія. – Свердловськ, 1995. – С. 42-47.
4. Назайкінський Є.В. Мовний досвід і музичне сприймання. Естетичні нариси. – М., 1987. – С. 245-258.
5. Теплов Б. М. Психологія музикальних здібностей / Вибрані праці. – М., 1985. – Т. I. – С. 42-53.
6. Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111–130.7. Bogdan Suchodolski. *Wychowanie mimo wchystko*. – Warszawa, 1999. – P.306-311.
8. Brandler, S., & Rammsayer, T. H. (2003). Differences in mental abilities between musicians and non-musicians. *Psychology of Music*, 31, 123–138.
9. Brochard, R., Dufour, A., & Despre's, O. (2004). Effect of musical expertise on visuospatial abilities: Evidence from reaction times and mental imagery. *Brain and Cognition*, 54, 103–109
10. Deary, I. J., Taylor, M. D., Hart, C. L., Wilson, V., Smith, G. D., Blane, D., et al. (2005). Intergenerational social mobility and mid-life

status attainment: Influences of childhood intelligence, childhood social factors, and education. *Intelligence*, 33, 455–472.

11. Ho, Y-C., Cheung, M-C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17, 439–450.

12. Jakobson, L. S., Cuddy, L. L., & Kilgour, A. R. (2003). Time tagging: A key to musicians' superior memory. *Music Perception*, 20, 307–313.

13. Kaufman, J., & Charney, D. (2001). Effects of early stress on brain structure and function: Implications for understanding the relationship between child maltreatment and depression. *Development and Psychopathology*, 13, 451–471.

14. Magne, C., Schön, D., & Besson, M. (2006). Musician children detect pitch violations in both music and language better than nonmusician children: Behavioural and electrophysiological approaches. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18, 199–211.

15. Rauscher, F. H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 267–278). San Diego: Academic Press.

16. Robert Cialdini. *Wymicranie wpływu na ludzi*. – Gdansk, 1996. – P. 111 – 117.

17. Schellenberg, E. G., & Hallam, S. (2005). Music listening and cognitive abilities in 10- and 11-year-olds: The Blur effect. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 202–209

18. Schön, D., Magne, C., & Besson, M. (2004). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, 41, 341–349.

Пасічник Я. А.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ДОСТУПНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ЧИСЛОВОЇ ПОСЛІДОВНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається проблема реалізації принципу доступності в процесі вивчення теми “Послідовності і границі” у вищій школі. Авторка вказує на те, що організація процесу вивчення матеріалу з опорою на запропонований нею методичний підхід, шляхом реалізації дидактичного принципу доступності, забезпечує свідоме оволодіння студентами не тільки положеннями з теми “Послідовності”, а й взагалі базовими знаннями з курсу математики.

В статье раскрывается проблема реализации принципа доступности в процессе изучения темы “Последовательности и границы” в высшей школе. Авторка указывает на то, что организация процесса изучения материала с опорой на предложенный ею методический подход, путем реализации дидактического принципа доступности, обеспечивает осознанное овладение студентами не только положениями темы “Последовательности”, но и базовыми знаниями с курса математики.

The article analyzes the problem of realizing the principle of simplicity in the course of learning the topic “Sequences and Limits” in the High School. The author points out that organizing the process of learning material based on the methodological approach she suggests, by means of implementation of didactic principle of simplicity, provides conscious mastering not only of the principles on topic “Sequences” but also of basic knowledge in mathematics.

Математика є важливим засобом забезпечення точності пізнання. Недаремно К. Гаусс назвав математику “царицею наук”, а Леонардо да Вінчі стверджував: “Ніякої достовірності немає в науках там, де не можна застосувати жодної з ма-

тематичних наук, і в тому, що не має зв'язку з математикою". Математика як навчальна дисципліна займає чільне місце в навчальних планах переважної більшості спеціальностей вищих навчальних закладів. А тому майбутні спеціалісти відповідних галузей повинні здобути свідомі та міцні знання основ математичних наук – вищої алгебри, аналітичної геометрії, математичного аналізу, математичної статистики та математичних методів, які застосовуватимуться в практичній діяльності. Однак, як свідчить практичний досвід, рівень математичних знань як старшокласників, так і першокурсників, а також спеціалістів різних галузей, з багатьох розділів вищої математики, зокрема математичного аналізу, невисокий. Одним з фундаментальних розділів математичного аналізу є розділ "Послідовності і границі", зміст якого лежить в основі формування понять неперервності і границі функції, її похідної, збіжності рядів тощо.

Початкові відомості з цього розділу випускники шкіл мали б засвоїти в середній школі. Однак, як свідчить практика, і зміст, і обсяг знань, здобутих учнями з цієї теми, надзвичайно малий, або точніше, майже відсутній.

У навчальних планах для вищих навчальних закладів на вивчення цієї теми виділена незначна кількість годин, якої було б достатньо тільки для узагальнення і систематизації знань, здобутих в школі, але обмаль для поглиблення і розширення знань; а отже, як наслідок, студенти зазнають певних труднощів в оволодінні і засвоєнні положень з названого розділу. Ми з'ясували причини такого стану справ і встановили, що вони пов'язані, насамперед, із недотриманням дидактичних принципів доступності і наступності як у викладі матеріалу у шкільному та вузівських підручниках з математики, так і в навчальному процесі викладання курсу.

Так, у шкільному підручнику з алгебри і початків аналізу для 11 класу [5, стор. 10 – 27] теоретичний матеріал цієї теми викладено заабстраговано, без ґрунтовних, доступних пояснень, без належних наочних ілюстрацій. Виклад теорії можна вважати розрахованим на людину, обізнану вже з цим матеріалом, а не на школяра, який лише розпочинає ознайомлення з матеріалом. А наведені два малюнки, які ілюструють приклади послідовностей, не супроводжуються необхідними, зрозумілими, доступними для сприймання і усвідомлення коментарями чи поясненнями.

У підручнику [1, стор. 186 – 194], рекомендованому для економічних спеціальностей вищих навчальних закладів, ця тема розкрита в оглядовому порядку, із введенням означень понять послідовності і границі, із поданим малозрозумілим доведенням двох лем і трьох теорем та наведеними прикладами нескінченно малої та обмеженої послідовностей. Однак геометрична інтерпретація цих понять відсутня. Такий виклад матеріалу, очевидно, здійснено виходячи з того, що студенти-першокурсники повинні б мати певний запас необхідних базових знань з теми, здобутих у середній школі. Але, як переконливо доводить досвід, студенти здатні пригадати, що чули про послідовності і границі в школі, проте ні означень, ні властивостей, ні способів розв'язування вправ відтворити не можуть. Причиною такого стану справ, як вказувалося вище, є відсутність належної підготовки до засвоєння матеріалу, постановки життєво практичних завдань, які призводять до необхідності розширення знань, запровадження нових понять, розкриття їх змісту, розв'язання завдань з наступним їх ускладненням тощо. Коротко кажучи, причиною є відсутність принципу доступності у викладенні матеріалу, у процесі навчання.

Доступність навчання – це важливий педагогічний принцип, який вперше був висунутий чеським педагогом XVIII ст. Я.-А. Коменським. Це він вперше поставив проблему доступності у навчанні і сформулював правила: від простого до складного, від відомого до невідомого, від близького до далекого, які стали педагогічними аксіомами.

На сучасному етапі розвитку школи, як загальноосвітньої, так і вищої, реалізація принципу доступності у навчанні не втратила своєї актуальності. А стосовно навчання математики вона набуває особливого, ключового значення, яке полягає у подоланні труднощів під час оволодіння навчальним матеріалом. Труднощі, які виникають у студентів найчастіше під час вивчення математичного аналізу, пов'язані, по-перше, з нерозумінням студентами пояснень викладача, його мови, змісту тієї інформації, яка повідомляється, неусвідомленням її на етапі початкового ознайомлення з матеріалом, а по-друге, з нерозумінням тексту підручника, відповідної символіки, наявних інструкцій на етапі закріплення матеріалу під час роботи з підручником. Окрім цього, труд-

нощі спричиняються ще рівнем загальної математичної підготовленості до вивчення теми, у зв'язку з чим слід враховувати принцип наступності. У даній статті розкриємо, як необхідно реалізувати принцип доступності в процесі вивчення теми "Послідовності і границі" у вищій школі.

Як свідчить власний досвід, поняття послідовності і границі слід спочатку формувати на рівні інтуїтивних уявлень і поступово переходити від цих уявлень до класичних формулювань точних означень цих понять. Як наслідок, частина студентів, безсумнівно, усвідомить і засвоїть на основі інтуїтивного уявлення строгі формулювання означень понять. Але частина студентів зуміє пояснити "своїми словами", "неточною мовою", що саме вони розуміють під поняттям послідовності і границі, що також не менш важливо, ніж уміння формулювати точні означення (особливо, коли в цих формулюваннях не все зрозуміло). Отже, процес розкриття змісту поняття "послідовність" пропонуємо здійснити шляхом пояснення таких, наприклад, практичних ситуацій: "Нехай метеоролог досліджує зміну температури повітря протягом певного місяця, скажімо, грудня, і щоденно записує значення температури в один і той самий час, наприклад, о 12-й годині дня. Внаслідок цього отримуються числа, що йдуть у певному порядку: спочатку температура першого числа місяця, потім – температура другого числа місяця і т. д. до останнього дня місяця. Числа, що є значеннями температури, записані в порядку днів від 1 до 31 грудня, утворюють числову послідовність. Кожне окреме значення температури вважати членом цієї послідовності. Отже, ця послідовність вміщує 31 член. Якщо спостереження вести протягом року, дістанемо послідовність із 365 (366) членів, яку записують так:

$$8^0, 8^0, 7^0, 6^0, \dots, 0^0, -5^0, -6^0, \dots$$

Таким чином, процес побудови послідовності може закінчитися певного дня – 31-го, чи 365-го, чи будь-якого іншого. Отже, якщо абстрагуватися від числових значень температури і позначити їх символами $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$, де індекси 1, 2, 3, ... n вказують порядок слідування днів, то запис $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n$ означає **скінченну послідовність**, що містить n членів. Три крапки (...) тут означають пропуск членів з індексами, більшими, ніж 3, але меншими, ніж n. Член a_1 називається першим членом, a_2 – другим і т. д., a_n – **останнім**

членом скінченної послідовності (як в цьому випадку), а індекс n вказує на кількість членів послідовності. Члени послідовності слід записувати через кому.

Але процес побудови послідовності можна уявити собі таким, що необмежено продовжується, не має кінця. У такому випадку не буде існувати останнього елемента послідовності, бо яке б не було натуральне число n , за членом a_n , який має індекс n , безпосередньо слідуватиме член a_{n+1} , який також має індекс на 1 більший. Якщо в результаті побудови отримуємо **нескінченну послідовність**, то це означає, що яке б не було натуральне число N^* (навіть досить велике), завжди знайдеться член послідовності, який має індекс N^* , а отже, і член з індексом N^*+1 .

У цьому випадку послідовність записується так: $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n, \dots, a_{N^*}, \dots$. Але в математиці прийнято нескінченну послідовність записувати так: a_1, a_2, a_3, \dots або $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n, \dots$. В останньому записі перші три крапки (...) означають, як і вище, пропуск **скінченного** числа членів; але три крапки (...), що стоять в кінці рядка, завжди означають пропуск **нескінченного** числа членів, або, точніше кажучи, **можливість необмеженого продовження**. До нескінченних послідовностей приводить процес радіоактивного розпаду, якщо вести спостереження за зміною маси радіоактивної речовини. Нехай є шматок радіоактивної речовини, маса якої протягом кожної доби зменшується вдвічі, і щоденно записується значення маси, внаслідок чого утвориться сукупність чисел, які йдуть одне за одним за певним законом, а саме, наприклад: 256, 128, 64, 32, 16, 8, 4, 2, 1, $1/2$, $1/4$, $1/8$, При цьому ми абстрагуємося від того, що будь-яка серія спостережень скінченна, і вважаємо дані серії спостережень нескінченними.

Символічно скорочено послідовність записуємо так: $\{a_n\}$. Прикладами числових послідовностей є:

а) послідовність натуральних чисел: 1, 2, 3, 4, ..., n , ...;

б) послідовність парних натуральних чисел:

2, 4, 6, 8, ... $2n$, ...;

в) послідовність непарних натуральних чисел:

1, 3, 5, 7, ..., $(2n - 1)$, ...;

г) послідовність чисел обернених до натуральних:

1, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, ..., $\frac{1}{n}$, ...;

д) послідовність квадратів натуральних чисел:

$$1, 4, 9, 16, 25, \dots, n^2 \dots;$$

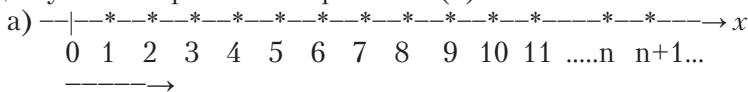
е) послідовність чисел, обернених до квадратів натуральних чисел:

$$1, \frac{1}{4}, \frac{1}{9}, \frac{1}{16}, \dots, \frac{1}{n^2}$$

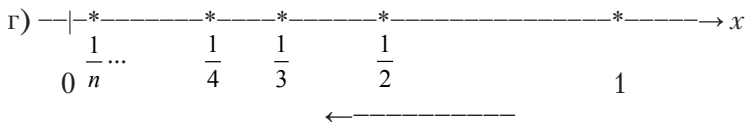
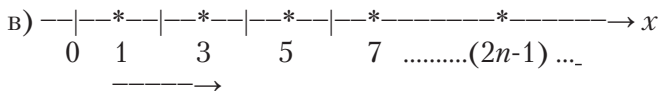
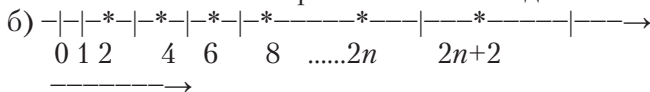
є) послідовність правильних додатних звичайних дробів, знаменник яких на 1 більший, ніж чисельник:

$$\frac{1}{2}, \frac{2}{3}, \frac{3}{4}, \dots, \frac{n}{n+1}, \dots$$

Числові послідовності можна проілюструвати на числовій прямій. Наприклад, послідовність (а) натуральних чисел на числовій прямій (Ox) зображається точками, які є кінцями одиничних відрізків, розташованих справа від початку відліку – 0. Зобразимо їх зірочками (*):



Аналогічно можна зобразити інші послідовності:



і т. д. Зауважимо, що у випадках а), б), в) побудова ілюстрацій здійснювалася вправо від точки відліку (на що вказують стрілки нижче від числової прямої), а у випадку г) члени послідовності відкладаються справа наліво. Легко здогадатися, що при великому значенні n член $\frac{1}{n}$ зображатиметься точкою, яка теоретично не співпадає з точкою відліку – нулем, але практично на малюнку розташована надзвичайно близько до неї.

Зрозуміло, що кожна з послідовностей нескінченна. На-

ведене нами пояснення із розглядом прикладів послідовностей забезпечує розуміння змісту навчального матеріалу і засвоєння його на інтуїтивному рівні, а також створює надійний фундамент для розкриття наступних положень цієї теми, для формування точних і строгих означень та властивостей послідовностей і границь.

На цьому етапі, на наше переконання, реалізовано принцип доступності для усвідомлення понять **послідовність, члени послідовності, скінченні і нескінченні послідовності, ілюстрація послідовності** точками числової прямої і сформовано ці поняття на інтуїтивному рівні. Методичний підхід, який, на нашу думку, є ефективним для засвоєння студентами теми, що розглядається, полягає в здійсненні поступового переходу від здобутого інтуїтивного рівня сформованості понять до строго наукового математичного рівня і здійснюється так: спочатку на основі аналізу наведених вище прикладів послідовностей доцільно поставити проблемні запитання:

1. Як встановити відповідність між множиною натуральних чисел і множиною членів послідовності?
2. Який характер цієї відповідності?
3. Як задати, означити, побудувати нескінченну послідовність?

На ці питання, напевно, зможуть відповісти студенти, які володіють найпростішими прийомами узагальнення і абстрагування. Очікувані відповіді повинні бути достатньо строгими в математичному плані; якщо ж є неточності, то викладач повинен вказати на неточності і недосконалості у формулюваннях, після чого сформулювати чітко і ясно, а саме:

1. Якщо кожному натуральному числу n поставити у відповідність певне дійсне число a_n , то множина $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n, \dots$ називається числовою послідовністю. Символічно це записують так:

$$\begin{array}{ccccccc} 1 & 2 & 3 & \dots & n & \dots & \\ \downarrow & \downarrow & \downarrow & & \downarrow & & \\ a_1 & a_2 & a_3 & \dots & a_n & \dots & \end{array} \quad \text{або } (\forall n \in \mathbb{N}) [n \rightarrow a_n],$$

де символ “ \forall ” називається квантором загальності і означає “кожний”, “будь-який”; символ “ \in ” означає “належить”, \mathbb{N} – множина натуральних чисел, “ \rightarrow ” або “ \downarrow ” “ставиться у відповідність”, “відповідає”. Коротко кажучи, цей запис слід читати: “кожному натуральному числу n ставиться у відповідність певне дійсне число a_n ”.

2. Ця відповідність має функціональний характер, тобто є функцією, областю визначення якої є множина \mathbb{N} – натуральних чисел, а областю значень є підмножина множини \mathbb{R} – дійсних чисел. Загальний член послідовності при цьому записується $a_n = f(n)$ і означає, що члени послідовності – це значення певної функції натурального аргумента.

3. Нескінченну числову послідовність найприродніше задавати аналітичним способом, тобто за допомогою формули, яка вказує в явній формі, які дії потрібно виконати над символом n – натуральним числом, щоб дістати загальний член послідовності. Наприклад, у послідовності (б) потрібно натуральне число n помножити на 2, ($a_n = 2 \cdot n$), а в послідовності (в) слід від добутку натурального числа n на 2 відняти 1 ($a_n = 2 \cdot n - 1$) і т. д. Як видно з прикладів, щоб побудувати числову послідовність, треба встановити відповідність між множиною натуральних чисел та деякою іншою числовою множиною, яку можна дістати з формули загального члена. На числовій прямій члени послідовності зображаються точками, які відповідають числам $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n, \dots$ при вибраній одиниці масштабу (одичному відрізу).

Для закріплення цих положень доцільно розглянути 2 типи завдань, пов'язаних з аналітичним заданням послідовності, а саме:

1) за даною формулою загального числа записати послідовність;

2) записати загальний член послідовності, якщо задано кілька її перших членів.

Зауважимо, що розв'язання завдання (1) не викликає труднощів, але завдання другого типу дещо складніші, і їх розв'язування вимагає гнучкості мислення, вміння виявити закономірність для побудови структури виразу загального члена. Наведемо зразок розв'язування завдань вказаних типів.

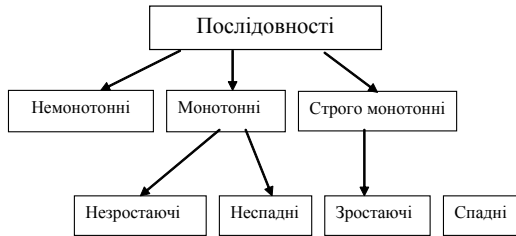
Завдання 1. Дано загальний член послідовності $a_n = 4 + 3(n - 1)$. Записати перші 5 членів цієї послідовності.

Розв'язання. Кожному натуральному числу n з множини \mathbb{N} ($\mathbb{N} = \{1, 2, 3, \dots\}$) поставимо у відповідність число, яке визначимо, з формули загального члена. ($\forall n \in \mathbb{N}$) [$n \rightarrow a_n$]. У нашому випадку $n \rightarrow (4 + 3(n - 1))$.

Якщо $n = 1$, то $a_1 = 4 + 3 \cdot (1 - 1) = 4 + 3 \cdot 0 = 4$.

Якщо $n = 2$, то $a_2 = 4 + 3 \cdot (2 - 1) = 4 + 3 \cdot 1 = 7$.

про взаємозв'язки між різними видами послідовностей. Як свідчить наш досвід, доцільно спочатку подати схеми класифікації послідовностей, після чого вводити означення кожного виду і записати в символах та проілюструвати на числовій прямій. Деревовидні схеми класифікації мають вигляд:



Такі схеми дозволяють створити у студентів цілісне уявлення про математичне поняття “послідовність”, орієнтують на необхідність знати означення і властивості послідовностей кожного виду, розпізнавати їх за суттєвими ознаками, вказаними в означеннях. Скажімо, в основі означень строго монотонних послідовностей лежить відношення “більше” ($>$) або ж відношення “менше” ($<$) між її членами, тобто відношення строгої нерівності, а тому ці **означення** слід сформулювати так:

1. Якщо кожний наступний член послідовності більший від попереднього, то послідовність називається **зростаючою**. Символічно це означення записується так: $\{a_n\}$ – зростаюча, якщо $a_1 < a_2 < a_3 < \dots < a_n < \dots$, або коротше:

- а) $\{a_n\}$ – зростаюча, якщо $(\forall n \in N) [a_n < a_{n+1}]$,
- б) $\{a_n\}$ – зростаюча, якщо $(\forall n \in N) [a_{n+1} > a_n]$.

Як відомо, є три варіанти символічного запису означення зростаючої послідовності. Важливо, щоб студенти розуміли і пам'ятали зміст (суть) символів і прочитували ці записи словесно. Прикладами зростаючих послідовностей є послідовності а), б), в), д), є), наведені вище.

2. Якщо кожний наступний член послідовності менший

від попереднього, то послідовність називається **спадною**. Символічно це записується так:

$\{a_n\}$ – спадна, якщо $a_1 > a_2 > a_3 \dots > a_n > \dots$, або коротше:

а) $\{a_n\}$ – спадна, якщо $(\forall n \in \mathbb{N}) [a_n > a_{n+1}]$,

б) $\{a_n\}$ – спадна, якщо $(\forall n \in \mathbb{N}) [a_{n+1} < a_n]$.

Прикладом спадної послідовності є послідовність $1; \frac{1}{4}; \frac{1}{9}; \frac{1}{16}; \dots, \frac{1}{n^2}, \dots$.

Зростаючі і спадні послідовності називаються **строго монотонними**. Аналогічно слід ввести **означення неспадних і незростаючих послідовностей**. В основі цих означень лежить відношення нестроного порядку, а саме “більше або дорівнює” чи “менше або дорівнює”. Наведемо символічні записи цих означень:

1) $\{a_n\}$ – неспадна, якщо $a_1 \leq a_2 \leq a_3 \leq \dots \leq a_n \leq \dots$, або

$\{a_n\}$ – неспадна, якщо $(\forall n \in \mathbb{N}) [a_n \leq a_{n+1}]$, або

$\{a_n\}$ – неспадна, якщо $(\forall n \in \mathbb{N}) [a_{n+1} \geq a_n]$.

2) $\{a_n\}$ – незростаюча, якщо $a_1 \geq a_2 \geq a_3 \dots \geq a_n \geq \dots$, або

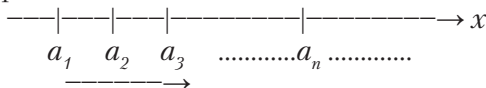
$\{a_n\}$ – незростаюча, якщо $(\forall n \in \mathbb{N}) [a_n \geq a_{n+1}]$, або

$\{a_n\}$ – незростаюча, якщо $(\forall n \in \mathbb{N}) [a_{n+1} \leq a_n]$.

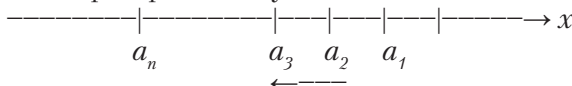
Прикладом неспадної послідовності є послідовність показів термометра при спостереженні за температурою протягом деякого місяця, наприклад, квітня: $3^\circ, 4^\circ, 4^\circ, 5^\circ, 6^\circ, 6^\circ, 7^\circ, 7^\circ, 8^\circ, \dots$.

Прикладом незростаючої послідовності є послідовність показів термометра в грудні: $9^\circ, 9^\circ, 8^\circ, 7^\circ, 7^\circ, 5^\circ, 4^\circ, 4^\circ, 2^\circ, -1^\circ, -1^\circ, \dots$.

Як уже вказувалося вище, послідовності ілюструються точками на числовій прямій. Члени **монотонно зростаючої** послідовності ілюструються окремими точками, які розташовуються одна за одною зліва направо із збільшенням номера n .

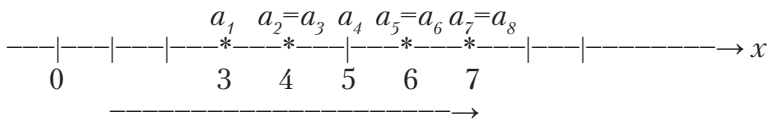


Члени **монотонно спадної** послідовності також зображуються на числовій прямій окремими точками, які із зростанням номера n розташовуються одна за одною справа наліво.



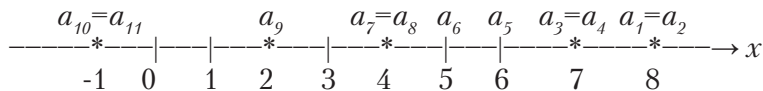
Як бачимо з ілюстрацій, у **строго монотонних** послідовностей немає однакових (рівних) членів, а отже, немає співпадаючих точок на числовій прямій, оскільки, згідно з означенням, між членами таких послідовностей існує відношення строгого порядку, яке виражається строгими нерівностями ($>$ або $<$).

В ілюстраціях монотонних послідовностей – незростаючих та неспадних – точки, що зображають члени послідовності, можуть співпадати або ні. Співпадаючим точкам відповідають рівні члени. Наприклад, неспадна послідовність показів термометра у квітні, наведена вище, ілюструється так:



Отже, співпадаючі точки зображають відповідно члени $a_2=a_3$, $a_5=a_6$, $a_7=a_8$ і т. д. і розташовані по порядку зліва направо із зростанням номера n .

А наведена вище незростаюча послідовність показів термометра в грудні ілюструється так:



З ілюстрації видно, які члени послідовності рівні, а відповідні їм точки співпадають: $a_1 = a_2$, $a_3 = a_4$, $a_7 = a_8$ і т. д. Взагалі незростаючі і неспадні монотонні послідовності мають деякі рівні члени, а отже, на числовій прямій співпадають точки, тому що, згідно з їх означеннями, між членами є відношення нестроого порядку, яке виражається нестроогою нерівністю (\geq або \leq).

Прикладами немонотонних послідовностей є також послідовності:

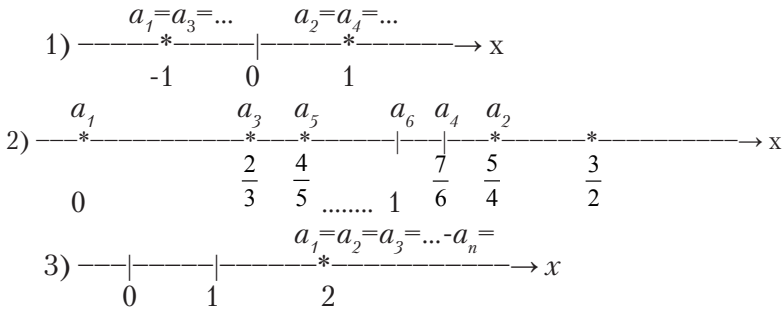
$$1) -1, 1, -1, 1, \dots, (-1)^n, \dots$$

$$2) 0, \frac{3}{2}, \frac{2}{3}, \frac{5}{4}, \dots, \left(1 + \frac{(-1)^n}{n}\right), \dots$$

$$3) 2, 2, 2, \dots$$

Остання послідовність є прикладом сталої послідовності і на числовій прямій ілюструється однією точкою.

Немонотонна послідовність (1) ілюструється двома точками, а послідовність (2) – нескінченною множиною точок. Наведемо ці ілюстрації:



Звертаємо увагу, що ілюстрація послідовності (2) не містить співпадаючих точок.

У процесі розв’язування задач часто доводиться спиратися на означення понять “обмежена” і “необмежена” послідовність, виявляти відповідну суттєву ознаку, виконувати геометричну інтерпретацію. Тому наведемо ряд означень, пов’язаних з другою класифікацією послідовностей.

1. Послідовність $\{x_n\}$ – **обмежена зверху**, якщо $(\exists M \in R) (\forall n \in N) [x_n \leq M]$.

Геометрично це означає, що на числовій прямій точки, які зображають всі члени послідовності, розташовані зліва від точки, що зображає число M .

2. Послідовність $\{x_n\}$ називають **обмеженою знизу**, якщо існує таке дійсне число m , що всі її члени більші або дорівнюють йому. Символічно:

$\{x_n\}$ – обмежена знизу, якщо $(\exists m \in R) (\forall n \in N) [x_n \geq m]$.

Геометрично це означає, що на числовій прямій всі члени послідовності ілюструються точками, які розташовані справа від точки, яка зображає число m .

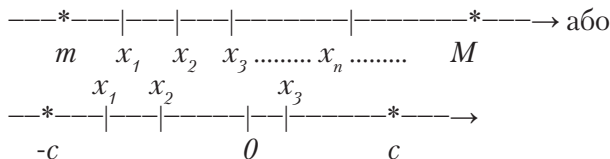
3. Якщо послідовність $\{x_n\}$ обмежена і зверху, і знизу, то її називають **обмеженою**. Отже послідовність обмежена тоді, коли існують такі дійсні числа m і M , що всі члени послідовності належать проміжку $[m; M]$, тобто задовольняють нерівність: $m \leq x_n \leq M$.

Означення обмеженої послідовності формують поіншому.

4. $\{X_n\}$ – обмежена, якщо

$$(\exists C \in R) (C > 0) (\forall_n \in \mathbb{N}) [|X_n| \leq C].$$

Геометрично обмежену послідовність можна задати двома способами:



5. Послідовність $\{X_n\}$ називається **необмеженою**, якщо для довільного досить великого додатного дійсного числа C знайдеться таке натуральне число n , де член послідовності з цим номером X_n по модулю буде більшим від числа C . Символічно це означення можна записати так:

$\{X_n\}$ – необмежена, якщо

$$(\forall C \in R) (C > 0) (\exists n \in \mathbb{N}) [|X_n| > C].$$

Прикладом необмеженої послідовності є послідовності натуральних чисел, їх квадратів та інші.

Покажемо на прикладі, як встановити, чи послідовність обмежена, чи ні. Нехай послідовність $\{X_n\}$ задана загальним членом $X_n = \frac{5n+7}{n}$. Для з'ясування факту обмеженості слід переконатися, чи існують такі дійсні числа m та M , що всі члени послідовності задовольняють нерівність: $m \leq x_n \leq M$.

Вираз, що задає загальний член, перетворимо так:

$$X_n = \frac{5n+7}{n} = \frac{5n}{n} + \frac{7}{n} = 5 + \frac{7}{n}$$

Визначимо кілька перших членів послідовності.

$$\text{Якщо } n=1, \text{ то } x_1 = 5 + \frac{7}{1} = 12.$$

$$\text{Якщо } n=2, \text{ то } x_2 = 5 + \frac{7}{2} = 5 + 3\frac{1}{2} = 8\frac{1}{2}.$$

$$\text{Якщо } n=3, \text{ то } x_3 = 5 + \frac{7}{3} = 5 + 2\frac{1}{3} = 7\frac{1}{3}.$$

Очевидно, що із зростанням номера n другий доданок $\frac{7}{n}$ загального члена дедалі зменшується і наближається до нуля, внаслідок чого члени x_n набувають значень як зазвичай близьких до числа 5. Отже, всі члени послідовності зна-

ходяться в числовому проміжку $] 5; 12]$, тобто їх значення спадають від числа 12, бо $x_1=12$, до числа 5, причому всі $x_n > 5$ (строга нерівність): $5 < x_n \leq 12$. Це означає, що послідовність $\{x_n\}$ **обмежена зверху** числом 12 і **обмежена знизу** числом 5, тобто існують такі дійсні числа $m=5$ і $M=12$, що всі члени послідовності $\{x_n\}$ задовольняють нерівність $m < x_n \leq M$, а тому, згідно з означенням, послідовність обмежена.

Наведений нами зміст теми “Послідовності” розкриває вузлові її питання, фундаментальні положення, які важливі для засвоєння наступного навчального матеріалу, що стосується властивостей послідовностей і границь. На наше переконання, організація процесу вивчення матеріалу з опорою на запропонований нами методичний підхід, при якому ознайомлення з матеріалом здійснюється шляхом постановки життєво практичних задач, що приводять до нових понять, до необхідності введення термінів, що позначають ці поняття, шляхом поступового переходу від тлумачення цих понять до строгих їх означень, ілюстрацій та геометричної інтерпретації, а отже, шляхом реалізації дидактичного принципу доступності, забезпечує свідоме оволодіння студентами не тільки положеннями з теми “Послідовності”, а й взагалі базовими знаннями з курсу математики.

Література

1. Васильченко І. П. Вища математика для економістів: Підручник. – 3-є вид. – К.: Знання, 2007. – 454 с.
2. Высшая математика для экономистов. Учебн. пособие для вузов / Н.Ш.Кремер, Б. А. Путко, И. М. Тришин, М. Н. Фридман. Под ред. проф. Н. Ш. Кремера. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. – 439 с.
3. Пасічник Я. А. Математика (Лекції для студентів-економістів). 2-е вид., доповнене і уточнене. – Острого: Острозька академія, 2000. – 284 с.
4. Столяр А. А. Педагогика математики: Учебн. пособие для физ.-мат. фак. пед. ин-тов. Мн.: Высшая школа, 1986. – 414 с.
5. Шкіль М. І. та ін. Алгебра і початки аналізу: Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Шкіль, З. І. Слєпкань, О. С. Дубинчук. – К.: Зодіак – ЕКО, 2006. – 384 с.

Плиска Ю. С.

ПІЗНАВАЛЬНЕ ВИОКРЕМЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КУЛЬТУРІ ІНДИВІДА

У статті розглядається проблема сприйняття індивідом культури у різні вікові періоди. Ефективний вплив культури на особистість можливий за умови певного рівня розвитку її самосвідомості. Автор доходить висновку, що культурність особистості визначається суспільством, виходячи з інтуїтивно усвідомленого рівня вимог до неї. В результаті формується дві форми культури – внутрішня та зовнішня.

В статье рассматривается проблема восприятия индивидом культуры в разные возрастные периоды. Эффективное влияние культуры на личность возможно при условии определенного уровня развития ее самосознания. Автор приходит к выводу, что культурность личности определяется обществом, выходя с интуитивно осознанного уровня требований к ней. В результате формируется две формы культуры – внутренняя и внешняя.

The article is devoted to the research of individuals' perception of different age periods culture. The effective influence of culture on a person is possible under the condition of certain development of one's self-consciousness. The author comes to the conclusion that individual's level of culture is determined by society and is based mainly on the one's intuitive understanding of demands. Thus, internal and external cultures are two different forms of culture.

Едварду Сепіру належить твердження: "Існує стільки ж культур, скільки індивідів у населення". Твердження оманливо просте. Адже згідно з концепцією культури, культура – це колективний ефект, феномен самоорганізації ноосфе-

ри усього людства. Ноосфера і культура в ній – це новий специфічний шар світового буття. Ноосфера формується внаслідок сукупної інтелектуальної взаємодії всіх людей і не складається адитивно з інтелекту окремих осіб, та й сам інтелект окремої людини розвивається лише на ґрунті культури. Формуючи ноосферу, кожна людина зазнає зворотного впливу ноосфери на свій інтелект. Інакше кажучи, люди формують те, що, в свою чергу, формує всіх нас. Це класичний приклад нелінійної залежності. Поняття культури індивіда, що входить у життя, не тільки не може бути первинним щодо культури людства, а навпаки, потребує осмислення як свого роду проекція культури людства на свідомість одиниці. Зрозуміло, що вжите тут слово *проекція* – не більше, як метафора, механізм цього “проекування” складний і залежить від самого індивіда, від його спроможності сприйняти культуру. Мабуть, сказане Сепіром означає лише те, що таких проєкцій культури на індивіда стільки ж, скільки самих індивідів.

Дещо розмито, в стилі, характерному для символістичного мислення, ставить цю проблему Андрій Бєлий (Бугайов): *“Культура є стиль життя, і в цьому стилі вона є творчість самого життя, але не несвідома, а – усвідомлена; культура визначається ростом людської самосвідомості; вона індивідуальна і універсальна водночас; вона припускає перетин індивіда та універса; перетин цей є наше Я, єдина дана нам інтуїція; культура завжди є культурою якогось Я”* [Бєлий, 1990].

У цій статті розглянемо деякі аспекти складної проблеми “культура людства – культура індивіда”.

Обговорюючи проблему сприйняття індивідом культури соціуму, маємо брати до уваги той фундаментальний факт, що кожний індивід приходить у соціум з його культурою як даність. З моменту свого народження, власне, і раніше, він підлягає потужному впливові цілком певної культури, в лоні якої йому випала доля народитися. Але, хоч і сформований цим оточенням, чи не кожний індивід у певні періоди свого життя гостро відчуває заданість основних життєвих обставин, визначених соціальними відносинами та культурними нормами, і слабкість своїх сил для внесення в життя змін, які йому видаються бажаними. Він часто відчуває жорсто-

кість соціокультурних настанов як брак особистої свободи. Однак відпадіння індивіда від культури спричиняється до втрати ним життєвих орієнтирів, створює душевний дискомфорт, заважає йому знайти своє місце в соціумі, надати вищій сенс життєвим завданням.

Тут справді є проблема, оскільки, як уже зазначалося, функція культури полягає в об'єднанні людей у достатньо стійкий самоорганізований соціум, її завданням є налагодження спільного існування людей, взаємоузгодження їх діяльності, а це не може не накладати більших чи менших обмежень на їх поведінку. З другого боку, надмірно жорстока регламентація поведінки окремого індивіда була б фатальною для вирішення другої проблеми, яка стоїть перед людством: забезпечення його поступу. Останній був би неможливим без вироблення нових типів поведінки, без вільного пошуку і творення нових форм співжиття людей. У цьому двоєдиному завданні, що його повинна розв'язати культура, мають бути поєднані і збалансовані між собою обидві протилежні тенденції. Зазначена обставина зумовлює складність стосунків між індивідом і спільнотою, унеможливорює універсальний розв'язок проблеми, придатний для всіх часів, з огляду на суттєву нестационарність умов, у яких перебуває людство. Йтися може, очевидно, лише про знайдення оптимального розв'язку, який сам є змінним у часі.

Варто наголосити, що методи, за допомогою яких має здійснюватися вплив соціуму на індивід, відіграють принципову роль і при неадекватному їх виборі можуть виявитися не тільки неефективними, а й такими, що ведуть до протилежних наслідків. Ідеал полягав би у виробленні таких форм впливу, за яких індивід вільно, за власним переконанням намагався б дотримуватися певної міри самообмеження, яка була б розумною з точки зору завдань, що виникають перед соціумом як цілісністю і вимагають від індивіда необхідної самосвідомості.

Самосвідомість – це *усвідомлення людиною себе самої у своїх відношеннях до зовнішнього світу та інших людей*. Вона має багато різних форм свого прояву. Одні з них, такі як самовідчуття, самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, самокритика та інші, пов'язані здебільшого з *пізнавальною* стороною психічної діяльності людини. У них з різною гли-

биною і повнотою відображаються в мозку людини ті стани, процеси і зміни, які відбуваються в її організмі і психіці, її дії і вчинки, мотиви й цілі цих дій і вчинків, її відношення до зовнішнього світу та інших людей. Інші форми прояву самосвідомості, такі як самопочуття, самолюбство, самовихваляння, самовпевненість, самоприниження, скромність, пихатість, почуття відповідальності, обов'язку, власної гідності і т. д., пов'язані, головним чином, з емоціональною стороною психічної діяльності людини. В них у формі певних переживань відображається ставлення людини до самої себе, своєрідна оцінка себе як людини в порівнянні з іншими людьми. І, нарешті, такі прояви, як стриманість, самовладання, самоконтроль, ініціатива, самодіяльність, самодисципліна тощо пов'язані з *вольовою* стороною психічної діяльності людини. У них виявляється свідомо регуляція особистістю своїх дій і вчинків, свого ставлення до інших людей і до себе самої. Усі ці форми прояву самосвідомості у своїй сукупності і взаємозв'язку становлять те, що звичайно вважають за "я" особистості.

Основні форми прояву самосвідомості особистості тісно пов'язані з усіма сторонами її життя і діяльності. Розвиваючись, усталюючись, вони поступово стають рисами її характеру. Ці риси виступають як у позитивних, так і негативних своїх якостях. Справді, ми бачимо, що поруч з людьми, які здатні розбиратися у свої фізичних і психічних станах, правильно оцінювати свої сили і здібності, контролювати свої дії і вчинки, критично ставитися до себе, виявляти почуття відповідальності, обов'язку, власної гідності, скромності і т. д., зустрічаються люди, які мало здатні розбиратися в собі, не вміють правильно оцінювати свої можливості, свідомо регулювати свою поведінку і свою діяльність, виявляють безвідповідальність, некритичність, самозакоханість, пихатість і т. д. У своєрідному поєднанні цих якостей у різних людей виявляються індивідуальні відмінності їх самосвідомості.

Самосвідомість у своєму розвиненому вигляді виявляється лише у дітей старшого віку та дорослих людей. Але початок її формування припадає на ранні дитячі роки. Сеченов відносить його на той час, коли дитина навчається розрізняти відчуття, що йдуть від власного тіла, від відчуттів, що виникають внаслідок дії на її органи чуття предметів і явищ

зовнішнього світу, виділяти себе з оточення. Здатність виділяти себе з оточення у дитини виробляється під впливом її взаємовідносин із зовнішнім світом та іншими людьми, внаслідок утворення великої кількості асоціацій між відчуттями, що викликаються предметами зовнішнього світу, з одного боку, і відчуттями від власного організму – з другого. Необхідною умовою створення цих асоціацій, за Сеченовим, є власна діяльність дитини.

Важливу роль у формуванні самосвідомості дитини відіграє мова. Оволодіння мовою дає змогу дитині осмислювати не тільки ті враження, які вона одержує з зовнішнього світу, а й ті враження, які вона отримує зі свого власного організму. Лише виявлені в словах, ці враження по-справжньому усвідомлюються дитиною, стають для неї "її" вираженнями. Вступаючи в активні стосунки зі своїм оточенням, оперуючи з предметами, впливаючи на інших людей і зазнаючи на собі їх впливів, оволодіваючи мовою, діти в 3 – 4 роки навчаються уже виділяти себе зі свого оточення, мають початкове, елементарне уявлення про самих себе. Доказом цього є те, що вже в цьому віці вони відрізняють своє тіло від інших предметів і тіл, розрізняють окремі органи свого тіла, називають їх, знають про їх призначення, впізнають у дзеркалі як своє зображення, так і зображення інших людей. Про це свідчить також те, що саме в цьому віці діти починають свідомо користуватися займенником першої особи ("я хочу", "я візьму", "я бігаю", "я гуляю" і т. д.).

Уявлення про себе розвивається далі у дітей дошкільного віку в зв'язку з дальшим розвитком їх життєвих взаємовідносин. Важливу роль у цьому процесі відіграє ігрова діяльність дітей дошкільного віку. У процесі цієї діяльності діти пізнають не лише ті предмети, з якими вони мають справу, ті людські дії, які вони відображають у грі, а й самих себе. Вони пізнають свої сили і можливості, оволодівають своїми рухами і діями, починають усвідомлювати себе суб'єктами діяльності. Усвідомлення дітьми цього віку своїх сил і можливостей виявляється в їх більшій самостійності у взаєминах із зовнішнім світом та іншими людьми. Яскравим виявом цієї зрослої самостійності дітей, глибшого усвідомлення самих себе є прагнення дітей обходитися при розв'язуванні певних завдань без сторонньої допомоги, яке часто супро-

воджується висловами: “я сам”, “я сама”. Відстоюючи свою самостійність у цих діях, дитина хоче випробувати себе, перевірити свої сили і можливості, дати їм певну оцінку. В ігровій діяльності дошкільнят виявляється і формується їх здатність до самоспостереження, самоаналізу, самооцінки і самоконтролю. У складній ігровій діяльності дошкільнят формуються і такі прояви їх самосвідомості, як стриманість, самовладання, самодисципліна, почуття відповідальності, власної гідності та інші.

Важливу роль у формуванні самосвідомості дітей дошкільного віку відіграє подальше оволодіння ними мовою. Інтенсивний розвиток мови в цьому віці, задовольняючи зрослої потребу дітей у спілкуванні з іншими людьми, разом з тим задовільняє й іншу їх потребу – потребу в пізнанні зовнішнього світу і самих себе. Спостереження показують, що в мові дітей цього віку є вже чимало слів для вираження своїх фізичних і психічних станів, мотивів і цілей своєї діяльності, оцінок своїх дій і вчинків і т. д. У цих словах діти систематизують і узагальнюють свої знання про себе, від чого їх уявлення стають глибшими, змістовнішими.

Важливою умовою формування самосвідомості у дітей дошкільного віку є перебування їх у *дитячому колективі*. Граючись або працюючи спільно, діти порівнюють себе одні з одними і в цьому порівнянні глибше, повніше пізнають свої фізичні сили і розумові здібності, виявляють свої позитивні й негативні якості, оцінюють свої дії і вчинки, навчаються перевіряти і контролювати себе, регулювати свою поведінку і свою діяльність. Тому, дбаючи про розвиток самосвідомості дітей дошкільного віку, треба багато уваги приділяти організації колективу дітей цього віку і постійно керувати його діяльністю.

Дальший розвиток самосвідомості відбувається в *шкільному віці*, у зв'язку з навчанням і вихованням дітей. Спостереження показують, що ряд нових рис самосвідомості виникає вже у дітей молодшого шкільного віку.

Навчаючись у молодших класах школи, діти набувають багато нових знань про неживу і живу природу, про життя і діяльність людей, про їх стосунки між собою. Разом з тим вони набувають нових знань і про себе самих, про будову свого організму, його функції, про свої фізичні та психічні

стани, навчаються глибше і тонше розпізнавати, аналізувати їх. Це зростання знань дітей у різних галузях веде до поширення їх кругозору, до подальшого розвитку їх свідомості та самосвідомості.

Початок навчання дітей у школі характеризує собою зміну основної форми їх діяльності: від ігрової вони переходять до навчальної діяльності. Це приводить до усвідомлення дітьми відмінності між ігровою та навчальною діяльністю, до *дальшого усвідомлення ними і самих себе як суб'єктів діяльності*. Уже молодші школярі починають дивитися на себе як на учнів, тобто осіб, які мають певне коло обов'язків, роблять важливу справу. Керуючись у своїй навчальній діяльності певними мотивами і цілями, вони починають уже усвідомлювати свою відповідальність за навчання і свій обов'язок вчитися.

Навчання в школі з самого початку ставить нові вимоги до дітей, до їх психіки. Навчаючи дітей, учителі завжди звертаються до них з пропозиціями бути уважними, спостережливими, наполегливими, з пропозиціями запам'ятовувати, думати, уявляти і т. д. Усвідомлюючи ці вимоги, діти протягом навчання у початкових класах школи досягають значних успіхів у вмінні свідомо керувати своїми психічними процесами, набувають досконаліших умінь стримуватися, володіти собою, керувати своєю поведінкою і своєю діяльністю. Уже в цьому віці спостерігаються перші спроби дітей виправляти свої недоліки, удосконалювати різні сторони своєї поведінки.

Навчання в школі пов'язане з систематичним виконанням дітьми різноманітних завдань, які постійно контролюються, перевіряються, відповідно оцінюються. У школі ці функції здійснюються учителями, вдома – батьками та іншими дорослими. Контрольовані та оцінювані з боку дорослих, діти поступово, крок за кроком навчаються контролювати та оцінювати самі себе, виробляючи у себе *здатність до самооцінки і самоконтролю*.

Оцінка виконуваних дітьми завдань, а також оцінка всієї їх поведінки часто здійснюється у формі критики, при якій наголошуються певні недоліки в роботі, негативні риси їх діяльності. Така оцінка поведінки, діяльності дітей виховує у них здатність і самим критично ставитися до себе, здатність до *самокритики*.

Формування всіх цих якостей самосвідомості молодших школярів великою мірою зумовлюється їх участю в житті шкільного колективу. Важливу роль у їх формуванні відіграють впливи колективу свого класу, колективів, до яких належать ті чи інші учні. Входячи в цьому колективі в стосунки з іншими його членами, взаємодіючи з ними, дитина порівнює себе з іншими, навчається правильно оцінювати свої фізичні та розумові сили, свої здібності, знаходить в цьому порівнянні критерії для правильної оцінки своєї діяльності.

Важливу роль у формуванні самосвідомості молодших школярів відіграє подальше оволодіння ними мовою, збагачення їх словника, подальший розвиток внутрішньої мови, оволодіння читанням і письмом, усвідомлення дітьми структури, будови своєї мови, що пов'язується ними з вивченням граматики. При вивченні граматики об'єктами аналізу дітей стають уже не лише предмети, дії і стани, які означаються словами, а й самі слова. У них фізичні і психічні стани, дії і вчинки дитини відображаються в узагальненому вигляді в формі певних понять. У зв'язку з цим і про себе саму дитина починає думати в поняттях. Розпочинаючись в молодших класах, формування поняття про себе завершується уже в дітей старшого шкільного віку.

Засвоюючи знання основ наук, *старші школярі* дедалі більше усвідомлюють предмети і явища об'єктивної діяльності, а разом з цим і самих себе. Особливо важливе значення щодо цього має засвоєння ними цілого ряду наук про людину, яке сприяє пізнанню ними самих себе, формуванню у них здатності контролювати себе, оцінювати свої позитивні і негативні якості, свідомо регулювати свою поведінку. Розуміючи дедалі більше свою відповідальність за навчання і свій обов'язок вчитися, підлітки та юнаки починають уже усвідомлювати себе справжніми розумовими працівниками, суб'єктами розумової діяльності. При відповідних умовах у них формується та "навчальна самосвідомість", при якій особливо активізується вся інтелектуальна діяльність. При цих умовах "не тільки навчальні предмети, а й навчальна діяльність самого учня стають предметом свідомості: учень не лише сприймає навчальний матеріал, а й стає спостережливим, оволодіваючи власним сприйманням. Він не лише заучує навчальний матеріал, а й організовує власний процес

запам'ятовування, не лише осмислює його, а й контролює, оцінює і скеровує розвиток своєї думки і т. д." (Б. Г. Ананьєв). Як справжні "розумові працівники", вони часто займаються раціоналізацією своєї розумової праці, вдаються до самовиховання. Характерною для старших школярів є потреба в пізнанні самих себе, яка обумовлюється передусім необхідністю повніше, раціональніше використати свої внутрішні можливості з метою реалізації тих підвищених вимог, які ставлять до них школа і сім'я. Потреба у пізнанні себе обумовлюється також значними змінами, які відбуваються в організмі у цьому віці у зв'язку з процесами статевого дозрівання. Помічаючи в собі ці зміни, діти прагнуть знайти відповіді на питання про їх природу, їх причини, їх значення в житті та діяльності.

З попереднього ми знаємо, що й молодші діти певною мірою усвідомлюють самих себе і дані цього усвідомлення використовують у своїх стосунках з іншими людьми. Але в молодшому віці діти ще не ставлять перед собою спеціального завдання пізнавати, вивчати себе. Це завдання починають ставити перед собою лише діти старшого шкільного віку. Ставлячи перед собою таке завдання, вони часто навмисне беруться за випробування своїх фізичних і розумових сил, свідомо вишукують у собі позитивні і негативні якості, з цією метою порівнюють себе з іншими людьми, з героями літературних творів і т. д. Це приводить до прискороного розвитку самосвідомості у дітей цього віку. Маючи велику потребу знати себе і не вмюючи ще самостійно дати правильну оцінку своїх позитивних і негативних якостей, підлітки виявляють підвищену чутливість до тих оцінок, які дають їм інші люди, глибоко переживають ці оцінки, виявляючи загострене самолюбство. З цих же причин підлітки дуже часто гостро переживають як успіхи, так і невдачі в своїй діяльності. Не вмюючи досить глибоко розібратися в їх причинах, вони часто приписують їх своїм особистим якостям, хоч насправді цих якостей і не мають. Тому іноді цілком випадковий успіх в тій чи іншій галузі діяльності може викликати у них піднесений настрій, переоцінку своїх можливостей, самовпевненість, так само як і випадкова невдача у чомусь може викликати пригніченість, почуття сумніву і невпевненості у своїх силах. Недостатній рівень розвитку са-

мосвідомості підлітків часто виявляється в мінливості і нестійкості їх ставлення до інших людей і самих себе, в поверхових оцінках дій і вчинків людей, в надмірній прямолинійності вимог до себе і до інших і т. д.

Підвищений інтерес підлітка до внутрішнього світу інших людей і свого власного породжує у нього прагнення до виховання в себе позитивних і перевиховання негативних якостей, до набування вмінь свідомо керувати собою, своєю поведінкою. У процесі цієї роботи над собою старші школярі уже в пізнішому, юнацькому віці переборюють обмеженість своєї самосвідомості і поступово піднімаються на вищий рівень пізнання себе.

У них далі розвиваються такі складні форми прояву самосвідомості, як *самокритика, почуття відповідальності за свої дії і вчинки, почуття обов'язку, власної гідності*. Досконалішою стає і їх здатність свідомо керувати собою, своєю поведінкою і діяльністю. У юнацькому віці виникають і деякі нові форми прояву самосвідомості. Серед них найважливіше значення має самовизначення, тобто прагнення юнаків визначити своє місце в житті, в праці, в суспільстві.

Важливу роль у розвитку самосвідомості старших школярів, особливо в формуванні їх здатності до самовизначення, відіграють колективістські відносини між ними. У ряді досліджень (Шнірман) виявлено, що правильна організація колективного життя школи допомагає старшим школярам усвідомити себе членами класного колективу, членами колективу школи і, нарешті, членами колективу суспільства.

Отже, формування самосвідомості в старшому шкільному віці має своє завершення в усвідомленні юнаками свого місця в житті, в праці, в суспільстві, у визначенні свого життєвого шляху в усвідомленні себе майбутніми активними діями суспільного розвитку.

Необхідною умовою функціонування людини як суб'єкта є формування пізнавальної репрезентації своєї особи, виокремлено з-поміж пізнавальних репрезентацій, що стосуються інших людей. Іншими словами, було прийнято, що дозрівання людини і розвиток її суб'єктивності вимагає, перш за все, відокремлення Я як необхідної умови самоспостереження і нагромадження знань про себе як унікальну, неповторну особистість. Для того, щоб підкреслити специфіку цього

вихідного положення, необхідно звернути увагу на той факт, що самосвідомість може бути системою переконань, які не виникають внаслідок саморефлексії – із міркувань про себе і самостійного здійснення умовиводів. Потрібно врахувати, що джерелом різноманітних переконань щодо себе не лише на етапі, що передує розвитку здатності до самоспостереження, а й упродовж усього життя, є інтуїція та інші люди, що виникає з досвіду. Розвиток самосвідомості також не повинен вести до виникнення питань стосовно власної унікальності і до спостереження особливих, неповторних ознак Я, бо часто суб'єкт спостерігає себе крізь призму знань про інших членів соціальної категорії, до якої належить сам.

Отож, самосвідомість може підпорядковуватися змісту похідного від того, що стосовно суб'єкту вважає оточення і яке воно є. У дитинстві вплив багатозначущих осіб є немінучим або неймовірно широким і важливим. Коли дитина випльовує щось, що кладуть їй до рота – як новий для неї вид поживи, то вона може незабаром щось уподобати, але коли мати каже: “Він не любить помідорів”, зазвичай це визначається як небажання їсти помідори (іноді до останніх днів життя). Якщо ж мати кричить від страху, коли бачить, як її син або дочка падає з велосипеда, дитина може в майбутньому боятися сідати на велосипед, а коли, на додаток, сама дізнається, що “їзда на велосипеді є небезпечною”, консервативне відношення отримує наступну допомогу. Те, що дитина дізнається про себе спочатку, входить до складу самосвідомості і змінюється лише за умови перевірки визначеної суті, якщо ж до цього не доходить, первинний світогляд може залишитися у свідомості впродовж цілого життя. Зрозуміло, що вплив, який мають на думки про себе погляди інших людей, може мати принципове значення не лише у період дитинства, але й на будь-якому етапі життя кожної людини, яка має думки щодо себе.

Спочатку самостійний пошук знань про себе окреслює невелике коло питань і відповідей. Початкові питання не йдуть власне від себе, а необхідність звернення до власної особи задовільняється порівнюванням себе з іншими людьми. Те, що інші являють собою і що про себе говорять, викликає порівняння і формулювання думок про себе. У результаті виникають передумови самосвідомості, нав'язаної

усім тим, що відбувається завдяки контактам з іншими, а не через власне дослідження себе. Формуються думки про себе певного змісту або погляди, що важливо для суспільних стосунків, щодо подібностей і відмінностей між собою та іншими. Ці процеси сконцентрували увагу цілих дослідницьких предметів, переважно у зв'язку з наслідками спостереженої подібності Я-Інші і кращого ставлення до схожих на себе людей, ніж до тих, що мають якусь відмінність.

Теза про тяжіння до подібного і пошук контактів зі схожими людьми має занадто загальний вигляд. Часто в літературі згадується той факт, що подібність до інших може бути відразливою – і не лише тому, що не бажано, аби хтось інший був на нас схожий (особливо ті, кого не сприймаємо). Дослідники підкреслюють тяжіння до почуття індивідуальності, відокремленості, унікальності, оригінальності, неповторності. Не лише в природних умовах, де люди потерпають від посередності та анонімності, а й в звичайних експериментах, у яких подається інформація про велику схожість з іншими, люди проявляють найрізноманітніші способи поведінки, спрямовані на демонстрацію відмінності. Загалом така поведінка є автоматичною, несвідомою. Люди (не лише противники глобалізації) напружено реагують на уніфікацію і втягуються у типи поведінки, що мають на меті виділення відмінності (хіба що з власної ініціативи зв'язують себе з іншими і не бояться таких зовнішніх ознак подібності, як мундир або чернеча ряса). У досліді Фромкіна (1972), коли особи дізналися, що профіль їхньої особистості наближений до “типового профілю”, отриманого в результаті перевірки 10 тис. студентів, то за той час, який мали зачекати до наступної частини експерименту, займали місця більш фізично віддалені від очікуваної невідомої особи, ніж обстежені із контрольної групи. У багатьох експериментальних дослідженнях виявлено, як сильно люди прагнуть відрізнятись і як надто нераціонально можуть з цього приводу поводитись, фізично висуваючись на перший план на якійсь території, чи занижуючи оцінки своєї подібності до інших. До того ж виявлено, що йдеться не стільки про позитивне виокремлення, скільки про відмінність за всяку ціну – люди бажать займати позицію останньої, аніж передостанньої, чи наражатися на кару поведінкою, що привертає увагу і ви-

кликана для того, щоб запобігти деперсоналізації. Вільям Джеймс сформулював багатообіцяючу тезу, виражаючи переконання, що найгіршою карою для людини було б залишитися ніким не поміченою. Усі ці дослідження стосуються твердження, що людина має почуття власної унікальності і потребує її підтвердження.

Проблема взаємодії ноосфери як цілості з свідомістю окремого індивіда, його мисленням, світоглядом, способом життя є надзвичайно складною, а водночас і дуже важливою, оскільки в її кінцевому рахунку стан культури визначається станом і рівнем її конкретних носіїв. Тому кожне суспільство дбає про розбудову системи інституцій, призначення яких полягає у культурному впливі на його членів, при цьому справа, очевидно, не обмежується діяльністю освітянських чи релігійних установ; культурний вплив суспільства супроводжує людину все її життя. Кінцевим його результатом в ідеалі мало б бути подолання зла в душі кожної людини, але не зовнішнім щодо людини способом, тим більше шляхом насильства, а з опертям на її власні сили, розвитком її власних творчих потенцій. Більш обмеженою метою є досягнення оптимальної рівноваги між інтересами особи і спільноти. Очевидно, що обидві ці проблеми, особливо перша, вельми складні і протягом історії вирішувалися із змінним успіхом, при цьому у невдачах бували винні обидві сторони: як суспільство, так і особа. Навіть якщо залишити на боці моральний аспект проблеми, а обмежитись інтелектуальним, визначити, як має складатися взаємодія конкретної особи з культурним потенціалом минулого, з актуальним станом культури в час буття індивіда, наперед неможливо.

Особливо примхливо складається взаємодія з культурою у творчих особистостей, покликаних до творення принципово нових культурних надбань, людей, які виділяються з маси неконформізмом, оригінальним поглядом на речі.

Нетривалість взаємодії творчої особистості з культурним потенціалом минулого добре бачимо з таких фактів. Хоча, як правило, максимально можливе оволодіння культурною спадщиною збагачує людину, розширює її духовні обрії, для багатьох великих творців надмірне перевантаження мудрості попередніх поколінь стає на заваді їхньої творчості, вони потребують вільного простору, свободи від готового знання,

розкутості мислення, часто вони розпочинають з руйнівної критики попередніх надбань. Це справедливо не лише щодо новаторів у мистецтві, літературі, а й щодо вчених. Як відомо, Айнштайн неохоче і навіть з відразою сприймав університетську науку. Проте інший великий учений, Ньютон, визнавав: *“Я бачив далі, ніж інші, бо стояв на плечах гігантів”*.

У повсякденному побуті ми часто говоримо про культуру окремої людини, про рівень культури в людині, про її особисту участь у творенні культури чи її збереженні. Дати універсальне визначення, кого ми називаємо культурною людиною, неможливо, оскільки культурність особи визначається суспільством, виходячи з інтуїтивно усвідомленого рівня вимог до неї. Оцінка дається якоюсь сукупністю людей, які так само підлягають оцінці. До того ж, згаданий рівень не є фіксований, він міняється з часом залежно від обставин.

Звичайно, для нас більше важить, який слід залишило в душі людини знайомство з витворами культури, як вона поводить себе з іншими, а не те, що саме вона прочитала, побачила, запам'ятала. Інакше кажучи, при оцінці культурності особи йдеться, перш за все, про кінцевий результат самоорганізації: вироблені форми поведінки, стиль життя, духовні орієнтири, дещо менше – про фахові вміння і якість роботи, й лише наприкінці – про освіченість та ерудицію. У зв'язку з цим небезпідставно використовуються поняття внутрішньої культури для першого і формально-зовнішньої – для останнього.

Література

1. Актуальні проблеми психології. – К.: 2008. – С. 95-99.
2. Власова О. Педагогічна психологія. – К.: 2005. – С. 126-132.
3. Jarymowicz Marija. – Psychologiczne podstawy podmiotowosci. – Warszawa, 2008. – S. 170-173.
4. Левківський М. Історія педагогіки. – К.: 2007. – С. 326-332.
5. Поліщук Я. Література як геокультурний проєкт. – К., 2008. – С. 205-222.
6. Свідзинський А. Синергетична концепція культури. – Луцьк: 2009. – С. 50-55.
7. Сучасні дослідника когнітивної психології. – Острог, 2009. – С. 28-36.

Попчук О. В.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДЕФІНІЦІЇ ФЕНОМЕНА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглядається феноменологія професійної культури та репрезентуються її основні компоненти. Також пропонуються дефініції основних елементів професійної культури та аналізуються наукові підходи щодо змісту, структури та динаміка формування професійної культури.

В статье рассматривается феноменология профессиональной культуры и представляются ее основные компоненты. Также предлагаются дефиниции основных элементов профессиональной культуры и анализируются научные подходы к содержанию, структуре и динамика формирования профессиональной культуры.

The article is devoted to examining the phenomenology of professional culture and its basic components are represented here. The definition of the basic elements of professional culture and are proposed scientific approaches to the content, the structure and dynamics of the formation of professional culture are also analyzed in the article.

Актуальною педагогічною проблемою нині є задоволення суспільної потреби у фахівцях, які б володіли високою загальною та професійною культурою, вмінням самостійно та креативно мислити, ініціативно і раціонально розв'язувати професійні та життєві питання. У зв'язку з цим останнім часом проведено низку психолого-педагогічних досліджень. Так, феномен професійної культури розглядали М. Ананченко, Д. Аврамов, К. Бурлаков, Н. Гончарова, В. Ковальчук, А. Новиков, К. Островський та інші. Різні аспекти професійної культури учителя вивчали Т. Іванова, Г. Михалін, М. Пічкур, Я. Черньонков. Професійна культура працівників органів

внутрішніх справ є предметом аналізу В. Безбородого, І. Михайличенко, офіцерів-прикордонників – Т. Щеголевої, менеджерів – І. Герасимової, А. Іванової, Н. Піроженко.

Метою нашої статі є аналіз сутності феномена професійної культури та виокремлення різних аспектів його дефініції. Поняття “професійна культура” є неоднозначним, оскільки воно містить різні предметні основи. З одного боку, мова йде про загальну культуру професійної діяльності, а з іншого – про специфічні цінності, норми, технології цієї діяльності. Підходи багатьох авторів до природи суб’єкта професійної культури помітно різняться.

Так, чимало учених, зокрема М. Корінний та В. Шевченко, визначають сутність феномена професійної культури як відповідний рівень та якість професійної діяльності, котрі залежать від соціально-економічного стану суспільства й сумлінності особистості в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичному використанні [2, с.173].

Варто взяти до уваги судження О. Пономарьова щодо тлумачення професійної культури як обов’язкового елемента професіоналізму, “що ґрунтується на високій загальній і моральній культурі людини та її духовності, й передбачає такий розвиток професійної компетентності фахівця у сфері його діяльності, який підносить цю діяльність та її результати до рівня основних життєвих цінностей, завдяки чому формується почуття особистої відповідальності перед людьми і Богом за результати своєї діяльності, за можливі наслідки технічних чи управлінських рішень” [7].

На думку А. Кравченка, професійною культурою повинен володіти кожний, хто зайнятий оплачуваною роботою у суспільному або приватному секторі. Відповідно автор розуміє цей феномен як сукупність спеціальних теоретичних знань та практичних умінь, пов’язаних з певним різновидом праці. Ступінь оволодіння ним визначається за критеріями досягнення певного рівня кваліфікації та кваліфікаційного розряду. При цьому розрізняють формальну та реальну кваліфікацію: перша пропонує необхідні для професії теоретичні знання, а друга – практичні навички та вміння, професійний досвід, отриманий протягом декількох років роботи в даній галузі [3, с.57].

Слід зауважити, що Н. Крилова визначає сутність професійної культури фахівця як "єдність переконаності в соціальної значущості своєї професії, розвинене почуття професійної гордості, працелюбства і працездатності, підприємливості, енергійності та ініціативності, здатності ефективно, швидко та якісно вирішувати оперативні завдання; знань теорії управління і соціальної психології, організаторських здібностей, готовності до розширення професійного досвіду" [4].

Викликає інтерес точка зору А. Новикова, який пропонує для характеристики професійної культури особистості такі критерії, як: рівень сформованості професійних знань, навичок і операційних, тактичних, стратегічних професійних умінь; рівень оволодіння основними кваліфікаціями – уміннями оволодіння комп'ютером, іноземними мовами, професійним спілкуванням, навиками маркетингу, організації реклами і збуту продукції тощо; рівень оволодіння естетичними, етичними, економічними, екологічними, правовими компонентами професійної культури [6].

Б. Модель підкреслює системний характер досліджуваного явища і розглядає його як підсистему загальної культури, націлену на забезпечення функціонування практичної діяльності в умовах загального й спеціального поділу суспільної праці. Відповідно професійна культура виступає категорією, що характеризує ступінь оволодіння професійною групою, її представниками специфічним видом трудової діяльності як спосіб реалізації сутнісних сил і творчих здібностей у процесі й результатах професійної діяльності [5].

Актуальною нині є точка зору М. Ананченко, в якій обґрунтовано такі сутнісні ознаки феномена, як спеціальні (у тому числі етичні) знання, уміння і навички, а також нормативність особистості, її здібність до діалогу та сприйняття нових ідей [1, с. 11].

Питання професійної культури посідають значне місце у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. В інтерпретації видатного ученого-педагога вона складається з таких компонентів:

- духовна культура (чуттєво-емоційна, моральна, світоглядна);
- система професійно-значущих знань;

- система професійних вмінь та навичок;
- здатність до творчої праці;
- професійно-значущі види особистісної культури (мовна, комунікативна, дослідницька, розумової праці, фізична, екологічна);
- активна життєва позиція, потреба у самовдосконаленні [8, с.24-25].

Слід відзначити, що у сучасних педагогічних дослідженнях, присвячених аналізу професійної культури, використовується критеріально-рівневий підхід, що передбачає вивчення феномена за різними критеріями, за різними напрямками на основі врахування особливостей розвитку всіх структурних компонентів, прояву функціональних властивостей. Такий підхід слід вважати необхідною умовою для ефективного формування професійної культури майбутніх фахівців.

Узагальнення положень наукової літератури та досвіду вивчення практичних аспектів процесу професійного становлення фахівців дозволяє нам виокремити такі основні критерії сформованості компонентів професійної культури майбутніх фахівців інформаційної діяльності:

- цілісність і повнота усвідомлення змісту професійної культури, міцність світоглядних переконань, сформованість суспільно спрямованої життєвої позиції;
- усвідомлення і розуміння цінностей, ідеалів і смислів професійної діяльності, їхня пріоритетність в ієрархії особистих життєвих цінностей, сформованість мотивації та установок професійної діяльності, сформованість і стійкість морально-психологічних якостей, вміння і готовність діяти в нестандартних ситуаціях;
- повнота і глибина фахових, спеціальних та загальнонаукових знань; сформованість вмінь та прийомів їх самостійного здобуття та вдосконалення;
- досконалість і різноманітність професійних вмінь та навичок, спрямованих на неперервність їхнього вдосконалення;
- сформованість, цілісність і особистісна значущість професійно-значущих видів особистісної культури;
- усвідомленість соціального і професійного статусу, соціально-професійна адаптованість, спрямованість на збагачення професійного досвіду;

– наявність професійно-значущих здібностей, рівень особистісної самореалізації в професійній діяльності, критичне ставлення до власної діяльності, якість і всебічність функціональної підготовки.

Зазначимо, що майбутні фахівці досягають різних рівнів розвитку окремих компонентів професійної культури. Їх визначення вимагає спеціальної діагностики.

Вивчення соціологічних та психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що існують різні підходи щодо визначення феномена професійної культури. В цілому *під професійною культурою слід розуміти комплекс спеціальних знань, умінь, навичок і здібностей, професійних цінностей, володіючи якими фахівець певної галузі стає майстром своєї справи, професіоналом, і водночас не втрачає здатність творчо мислити та постійно самовдосконалюватися, займатися самоосвітою.*

Професіонала можна охарактеризувати як людину, яка опановує норми професії; результативно й успішно, з високою продуктивністю здійснює свою трудову діяльність, досягаючи майстерності, самостійно будує своє професійне життя; здатний до подолання зовнішніх перешкод, прагне до розвитку своєї особистості й індивідуальності засобами професії, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню соціального престижу даної професії в суспільстві, інтересу до неї. Професіонал – це кваліфікована людина, що репрезентує результати своєї праці. Йому повинні бути притаманні такі основні якості, як: компетентність, відповідальність та відданість своїй справі. Компетентність ми розуміємо як майстерність не стільки в аспекті виконання, скільки у контексті організації і системного розуміння всіх проблем, пов'язаних з діяльністю. Крім того, вона визначається сформованістю уміння поставити завдання і здатності організувати рішення конкретних проблем, що належать до виду діяльності, в якій певна людина є обізнаною.

Професійна майстерність та професійне самоствердження – це основні засади професійної культури. Зазначимо, що професійне самоствердження отожднюється з такими поняттями, як професійна орієнтація, професійне становлення, кар'єра зростання. Професійне самоствердження не

може бути відокремленим від культурного та морального стану суспільства, одночас застерігає від таких негативних явищ, як деструктивні конфлікти, кар'єризм, приниження своїх колег та підлеглих.

Професійна майстерність трактується в двох аспектах: широкому та вузькому. У широкому аспекті передбачається, що кожна людина, яка професійно займається певним видом діяльності, володіє необхідними знаннями та вміннями, і як результат, – заслуговує професійного довір'я. У вузькому розумінні до складу професійної майстерності входить теоретична підготовленість, продуктивна діяльність і талант, високі моральні якості спеціаліста та його вихованість, коректність, соціальні почуття. Найбільш суттєвими, на наш погляд складовими професійної майстерності виступають талант і соціальні почуття.

Систематизація та узагальнення досліджень феномену професійної культури дають змогу виокремити такі структурні компоненти в особистісному прояві професійної культури майбутніх фахівців:

- професійний світогляд, що визначається рівнем загальної та професійної освіти;

- професійна моральність, що містить сукупність сформованих цінностей та ідеалів, професійно значущі психологічні якості, готовність діяти у нестандартних ситуаціях;

- професійна компетентність – система професійно значущих загальнонаукових, правових, фахових і спеціальних знань та способів їх здобуття;

- професійна майстерність – система професійних вмінь та навичок і способів їх вдосконалення;

- визнання професійного значення особистісної культури – комунікативна, правова, моральна, психологічна, інформаційна;

- професійна спрямованість – усвідомлення професійного та соціального статусу, спрямованість на поширення професійного досвіду;

- професійні здібності – сукупність професійно значущих розумових, психологічних здібностей, спрямованість на професійне самовдосконалення та самореалізацію в професії.

Отже, можна стверджувати, що професійна культура є складним особистісним утворенням, що має проектува-

ти загальну культуру фахівця у професійній сфері і може формуватися і реалізовуватися лише в контексті цілісної соціально-професійної діяльності особистості.

Література

1. Ананченко М.Ю. К вопросу о сущности и факторах становления профессиональной культуры специалиста /М.Ю.Ананченко // Формирование профессиональной культуры будущего специалиста: материалы X областной студенческой научной конференции и международных педагогических чтений: сб. статей и тез. – Архангельск, 2003. – 160 с.
2. Корінний М. М., Шевченко В. Ф. Короткий енциклопедичний словник з культури / М. М. Корінний, В. Ф. Шевченко. – К.: Україна, 2003. – 384 с.
3. Кравченко А.И. Культурология: учеб. пособ. / А.И.Кравченко – М., 2001. – С. 57.
4. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б.Крылова – М.: Высшая школа, 1992. – 140 с.
5. Модель Б. С. Профессиональная культура предпринимателя / Б. С. Модель // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С. 10-15.
6. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков. – М., 2002.;
7. Пономарьов О. С. Невідкладність проблем формування загальної професійної культури сучасних фахівців / О. С. Пономарьов // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 88-92.
8. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю: избранные произведения в 5-ти томах / В. А.Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1979.

Романюк В.Л.

ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ РОЗЛАДІВ ПСИХІКИ І ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ: ГЕНЕТИЧНІ, АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ

*“Mens sana in corpore sano”
“У здоровому тілі здоровий дух”*

У статті розглядаються міждисциплінарні (медико-біологічні та соціо-гуманітарні) теоретичні, методологічні та методичні проблеми діагностики розладів психіки і поведінки з урахуванням біо-психо-соціальної моделі здоров'я та патології особистості у руслі МКХ-10 (клас 5).

В статье рассматриваются междисциплинарные (медико-биологические и социо-гуманитарные) теоретические, методологические и методические проблемы диагностики расстройств психики и поведения с учетом био-психо-социальной модели здоровья и патологии личности в русле МКБ-10 (класс 5).

Interdisciplinary (medically-biological and social-humanitarian) theoretical, methodological and methodical problems of diagnostics of psychical and behavioral disturbances, taking into consideration bio-psycho-social model of health and the pathology of personality according to ICD-10 (chapter 5) are viewed in the article.

Історія, теорія і практика вітчизняної клінічної психології як сучасного міждисциплінарного наукового напрямку базується на вагомих здобутках нейробіології, неврології і психіатрії. Враховуючи сучасну біо-психо-соціальну модель здоров'я особистості, привертають увагу методи функціональної діагностики, корекції і терапії та їх адаптація до навчального і виховного процесу та вимог клініки соматичних хвороб згідно з Міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду (МКХ-

10, клас 5 – розлади психіки і поведінки) ВООЗ, що і було основною **метою** та першим етапом даної роботи.

На сьогодні в Україні проблема психічного здоров'я особистості заслуговує невідкладної уваги та взаємодії фахівців медико-біологічних і соціо-гуманітарних напрямів, враховуючи загрозливу статистику Всесвітньої організації охорони здоров'я щодо значного зростання психічної та поведінкової патології в Україні, Європі та світі. При цьому в Україні впроваджуються відповідні міжнародні та національні програми щодо збереження здоров'я особистості як біо-психо-соціального феномену, а саме:

- Міжгалузєва комплексна програми "Здоров'я нації" на 2002–2011 роки;

- Європейська декларація щодо охорони психічного здоров'я (із 2005 р.);

- Концепція Державної цільової комплексної Програми розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на 2006-2010 роки;

- Концепція Державної програми "Здорова дитина" на 2008-2017 роки.

Таким чином, на сьогодні проблеми психічного здоров'я особистості повинні розглядатися в єдиній міждисциплінарній системі із врахуванням взаємодії біологічних, психологічних і соціальних механізмів у руслі вагомих здобутків вітчизняних і зарубіжних наукових шкіл, у т.ч.:

- концепції про внутрішню картину хвороби особистості (Роман Лурія);

- концепції про внутрішню картину здоров'я особистості (В.Е. Каган, А.Б. Орлов);

- концепції психології відношення особистості (Володимир М'ясищев);

- вчення про сигнальні системи у нормі і патології (Іван Павлов);

- вчення про функціональні системи у нормі і патології (Петро Анохін);

- вчення про гомеостаз як складову адаптації (Клод Бернар, Уолтер Кеннон);

- вчення про стрес як загальний адаптаційний синдром (Ганс Сельє).

Особистість як функціональна система спадкових (біологічних) та набутих (соціальних) характеристик у нормі і патології є об'єктом загальної та клінічної психології, у т.ч. у клініці соматичних хвороб – преморбідна особистість, соматично хвора особистість, постморбідна особистість. Предмет клінічної психології – розлади психіки і поведінки, насамперед, соматично хворої особистості, динаміка вікових і статевих психічних і поведінкових розладів в умовах навчальних закладів та сім'ї. У зв'язку з цим виділяють такі напрями клінічної психології, що активно розвиваються – загальна клінічна психологія, вікова клінічна психологія, сімейна клінічна психологія.

Основними завданнями клінічної психології є:

- формування системного і клінічного мислення у руслі загальної патології – етіологія і патогенез, діагностика симптомів і синдромів, класифікація хвороби згідно з МКХ-10 (клас 5);
- розробка і впровадження ефективних методів діагностики розладів психіки і поведінки особистості в умовах клініки соматичних хвороб, навчальних закладах та сім'ї;
- розробка і впровадження ефективних методів корекції і терапії розладів психіки і поведінки особистості в умовах клініки соматичних хвороб, навчальних закладах та сім'ї;
- профілактика психічної та поведінкової патології особистості із врахуванням вікових і статевих аспектів;
- збереження психічного здоров'я особистості в умовах екологічних та соціальних проблем сьогодення.

При реалізації основних завдань клінічної психології у різних векторах діяльності слід враховувати сучасну біопсихо-соціальну модель здоров'я (норми) і хвороби (патології) особистості, що вимагає міждисциплінарної співпраці (кoeволюції) природничих і гуманітарних дисциплін із врахуванням певних методологічних проблем, у т.ч.:

- проблема співвідношення форми і функції у нормі і патології в процесі філогенезу та онтогенезу людини;
- проблема співвідношення біологічних (спадкових) і соціальних (набутих) складових особистості у нормі і патології в процесі онтогенезу та їх зв'язку із філогенезом.

Проблеми клінічної психології тісно пов'язані з проблемами загальної патології – клінічної дисципліни, яка вивчає

закономірності виникнення, розвитку та завершення хвороби та є фактично міждисциплінарним синтезом патологічної анатомії та патологічної фізіології [1; С.7-23]. Загальна патологія теоретично і методологічно визначає проблеми здоров'я і хвороби людини, вивчає типові патологічні процеси, у т.ч. компенсаторно-приспосувальні реакції, стрес тощо. Вагомими розділами загальної патології є етіологія і патогенез.

Етіологія – розділ загальної патології, що вивчає причини та умови виникнення і розвитку хвороб. Виділяють зовнішні та внутрішні причини захворювань. До зовнішніх причин відносять фізичні, хімічні, механічні, а також біологічні та соціальні чинники. Серед внутрішніх причин слід виділити генетичні чинники (спадковість), конституцію, стать, вік. Слід відзначити, що формування в процесі еволюції внутрішніх причин відбувалося у тісній взаємодії із зовнішнім середовищем. Окрім того, у кожній хворобі, як правило, визначають головний етіологічний чинник.

Патогенез – розділ загальної патології, що вивчає, насамперед, механізми розвитку хвороб. За результатами експериментального відтворення моделей хвороб встановлюється послідовність змін в організмі для кожного захворювання, вивчаються причинно-наслідкові відношення між різними структурними, метаболічними і функціональними змінами. Головний етіологічний чинник діє як пусковий механізм розвитку хвороби. Патогенез захворювання починається з певного первинного пошкодження (Р. Вірхов), або “руйнівного процесу” (І. Сеченов), або “поломки” (І. Павлов) клітин у тій чи іншій частині організму (патогенетичний чинник першого порядку).

Окремо слід виділити умови виникнення та розвитку хвороб. До зовнішніх умов, що сприяють розвитку хвороби, відносять, насамперед, порушення харчування, перевтому, невротичні стани, раніше перенесені хвороби тощо. Серед внутрішніх умов, які сприяють розвитку хвороби, слід віднести спадкову схильність до захворювання, патологічну конституцію, ранній дитячий або старечий вік тощо.

Також слід відзначити зовнішні та внутрішні умови, які перешкоджають розвитку хвороб. До зовнішніх умов відносять повноцінне та раціональне харчування, правильну ор-

ганізацію режиму робочого дня, достатню фізичну активність тощо. Серед внутрішніх умов відзначають спадкові, расові та конституційні чинники, а також видовий імунітет людини тощо.

Окремо слід враховувати механізми відновлення функцій, у т.ч. компенсаторно-приспосувальні реакції, стрес або загальний адаптаційний синдром, а також реактивність і резистентність [1; С.46-56]. Реактивність організму – це здатність відповідати змінам життєдіяльності на впливи зовнішнього і внутрішнього середовища. Виділяють видову, групову та індивідуальну реактивність, а також фізіологічну (без порушення гомеостазу) і патологічну (із порушенням гомеостазу) реактивність. Резистентність – це стійкість організму щодо патогенних впливів. На резистентність конкретного організму суттєво впливають такі чинники: конституція (астенічна, гіперстенічна, нормостенічна), стан нервової, ендокринної та імунної системи, обмін речовин та енергії, а також вік.

Критерії хвороби включають зовнішні ознаки хвороби (симптоми) та складаються із скарг хворого (суб'єктивне сприйняття та оцінка різних проявів хвороб), а також об'єктивного обстеження з відповідним комплексом функціональних – інструментальних і лабораторних методів діагностики. Існують різні принципи класифікації хвороб, які враховують причини захворювання, особливості патогенезу, вікові принципи і статеві ознаки та орієнтуються на МКХ-10 Всесвітньої організації охорони здоров'я при ООН.

Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я; 10-й перегляд (МКХ-10, Том 1) / (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems; Tenth Revision (ICD-10), Volume 1) включає XII класів, а саме:

- Клас I – Деякі інфекційні та паразитарні хвороби.
- Клас II – Новоутворення.
- Клас III – Хвороби крові й кровотворних органів та окремі порушення із залученням імунного механізму.
- Клас IV – Ендокринні хвороби, розлади харчування та порушення обміну речовин.
- Клас V – Розлади психіки і поведінки.
- Клас VI – Хвороби нервової системи.

- Клас VII – Хвороби ока та його придаткового апарату.
- Клас VIII – Хвороби вуха та соскоподібного відростка.
- Клас IX – Хвороби системи кровообігу.
- Клас X – Хвороби органів дихання.
- Клас XI – Хвороби органів травлення.
- Клас XII – Хвороби шкіри та підшкірної клітковини [2].

У свою чергу, клас 5 – розлади психіки і поведінки МКХ-10 містить такі категорії:

- F00-F09 – Органічні, включаючи симптоматичні, психічні розлади.
- F10-F19 – Розлади психіки та поведінки внаслідок вживання психоактивних речовин.
- F20-F29 – Шизофренія, шизотипові стани та маячні розлади.
- F30-F39 – Розлади настрою (афективні розлади).
- F40-F48 – Невротичні, пов'язані зі стресом, та соматоформні розлади.
- F50-F59 – Поведінкові синдроми, пов'язані з фізіологічними розладами та фізичними факторами.
- F60-F69 – Розлади особистості та поведінки у зрілому віці.
- F70-F79 – Розумова відсталість.
- F80-F89 – Розлади, пов'язані з психічним розвитком.
- F90-F98 – Розлади поведінки та емоцій, які починаються здебільшого в дитячому та підлітковому віці.
- F99 – Неуточнений психічний розлад [2].

Таким чином, клас 5 МКХ-10 враховує як біологічні, так і соціальні складові психічної і поведінкової патології та їх вікову динаміку в онтогенезі особистості.

На думку Немова Р. С., проблема генетичних джерел психології та поведінки людини є однією з найважливіших у психологічній і педагогічній науках, оскільки від її правильного вирішення залежить принципове розв'язання про можливість навчання і виховання дітей та людини взагалі [3; С.62-73]. Особливої уваги фахівців заслуговують спадкові складові психічної та поведінкової патології особистості. Взагалі, поставлена проблема у психології виникла давно і сформульована як проблема генотипної (біологічної) та середовищної обумовленості психіки і поведінки людини (питання про біологічну та соціальну детермінацію психічних і

поведінкових явищ). Слід наголосити, що середовище існування людини включає як соціальне, так і природне середовище. У свою чергу, біологічне виявляється інтегруючим у собі як спадково закріплені фізичні (конституційні), так і задані від народження фізіологічні (процесуальні) властивості організму людини. У зв'язку з біологічними детермінантами психіки і поведінки людини активно розвиваються вітчизняні та зарубіжні наукові школи, а саме психогенетика (генетика поведінки), етологія людини, соціобіологія.

Пошуки практичного розв'язання даної проблеми (конфлікту “природа” або “виховання”) розпочалися з роботи англійського природознавця, антрополога і психолога, основоположника еugenіки Френсіса Гальтона (1822-1911) “Успадкування таланту і характеру” (1865), де вперше був застосований метод близнят із відповідними статистичними розрахунками [3; С.65]. За результатами даного дослідження сформована методологія щодо вірогідної генетичної обумовленості інтелекту людини, а також виявлені деякі психологічні та поведінкові ознаки, які свідчать про розумову відсталість людини (проблеми клінічної психології та психіатрії). Бурхливий розвиток цитології, генетики та молекулярної біології у ХХ ст. (наукова революція у біології і медицині) з відповідними численними визнаннями на рівні Нобелівської премії з фізіології та медицини сприяв розробкам щодо біологічної обумовленості психіки та поведінки людини і тварин. Наприкінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. активно розробляються і впроваджуються міжнародні наукові проекти “Геном людини” і “Геном тварин” у руслі еволюційного вчення та проблеми філогенезу й онтогенезу психіки і поведінки.

Для вивчення спадкових ознак людини використовують морфологічні, біохімічні, імунологічні та електрофізіологічні методи діагностики [4; С.176-177]. Універсальним методом вивчення спадковості людини є генеалогічний метод (метод родоводів, який обов'язково застосовують при медико-генетичному консультуванні. Суть генеалогічного методу полягає у встановленні родинних зв'язків, простеженні ознак або хвороби серед близьких і далеких, прямих і непрямих родичів. Генеалогічний метод складається з двох етапів: складання родоводу та генетичного аналізу. Вивчення успадкування ознаки або захворювання у певній сім'ї

розпочинається з суб'єкта, який має цю ознаку або захворювання. При складанні родовідних таблиць користуються умовними позначеннями, які запропонував Г. Юст (1931). Аналіз родоvodu дає можливість дійти висновку щодо характеру ознаки (спадкова або не спадкова), типу успадкування (аутосомно-домінантний, аутосомно-рецесивний або зчеплений зі статтю), зиготності пробанда – хворого або носія дослідної ознаки (гомо- або гетерозиготний) тощо. Аналіз родоводів показує, що усі хвороби, детерміновані мутантним геном, підпорядковуються класичним законам генетики [4; С.177-178].

Вагомим прикладом впровадження методів клінічної генетики у практику психології та психіатрії є праці видатного вітчизняного терапевта Йосипа Поліщука та його наукової школи [5]. При цьому окремої уваги заслуговують дослідження еволюційно-генетичних складових поведінкової та психічної патології особистості у руслі європейських наукових традицій.

Проблеми загальної та медичної генетики тісно пов'язані з проблемами біологічної (фізичної) та медичної антропології. Для теорії і практики психології і психіатрії вагоме значення має проблема конституції людини. За сучасними даними, конституція – це сукупність відносно стійких морфологічних та функціональних особливостей організму, яка склалася на базі спадкової програми (генотипу) під впливом модифікуючи чинників середовища (природних і соціальних чинників) та визначає його реактивність [6; С.254 – 260].

В історичному аспекті конституційні варіанти у нормі і патології людини та їх зв'язку з психікою і поведінкою людини розробляли Гіппократ (460-377 р. до н.е.), Клавдій Гален (130-201 р. н.е.), Іван Павлов (1849-1936), Олександр Богомолець (1881-1946), Ернст Кречмер (1888-1964), Клод Сіго, Вільям Шелдон та інші науковці. У психології і психіатрії найбільш цитованою є монографія Ернста Кречмера “Будова тіла і характер” (1921). Окрім того, науковці враховують вікові та статеві аспекти конституції людини та виділяють відповідно жіночі, чоловічі та дитячі типи [7; С.86-91]. Окремої уваги заслуговують психофізіологічні та клінічні аспекти конституції людини. Також слід відзначити специфіку методів біологічної та медичної антропології

– оцінка кількісних (антропометрія) та якісних (антропоскопія) складових тіла людини у нормі і патології.

Серед різних класифікацій типів конституції людини слід виділити класифікацію вітчизняного фізіолога М.В. Чорноруцького (1927), яка враховує морфологічні та функціональні (поведінкові) критерії. Морфофункціональний підхід дозволив М.В. Чорноруцькому виділити такі три типи конституції: астеничний тип, нормостенічний тип, гіперстенічний тип [6, С.256-257; 8, С.141-143; 9, С.20-21].

Для астеничного типу характерне низьке розташування діафрагми, тонкі та довгі кінцівки, довга шия, часто високий ріст, спостерігається підвищений обмін речовин (переважають процеси дисиміляції). Артеріальний тиск (основний вегетативний показник – показник діяльності серцево-судинної системи та критерій фізичного здоров'я) має тенденцію до зниження. Відзначаються такі зміни у діяльності ендокринних залоз: тенденція до гіпофункції наднирників і статевих залоз та гіперфункції гіпофіза і щитоподібної залози. Астеніки схильні до розладів автономної нервової системи, неврозів, виразкових захворювань, туберкульозу тощо. Для астеників характерна скованість рухів, підвищена збудливість, схильність до самотності у важкі періоди життя.

Для гіперстенічного типу характерне високе розташування діафрагми, коротка шия, як правило – низький ріст, спостерігається знижений обмін речовин (переважають процеси асиміляції). Артеріальний тиск має тенденцію до підвищення. Щодо діяльності ендокринних залоз, то слід відзначити гіпофункцію гіпофіза і щитоподібної залози та гіперфункцію наднирників і статевих залоз. Гіперстеніки схильні до атеросклерозу, гіпертонії, ожиріння, цукрового діабету тощо. В цілому гіперстеніки урівноважені, спокійні, легко спілкуються та виражають свої почуття, у важкі періоди життя уникають самотності.

Нормостеніки мають пропорційну тіло будову, схильні до захворювань верхніх дихальних шляхів, невралгій тощо, проте рухливі, енергійні, швидко та вміло діють в екстремальних ситуаціях.

Віднесення до того чи іншого типу, згідно з М. В. Чорноруцьким, враховує величину антропологічного індексу Піньє (показник фізичного розвитку людини): $L - (P + T)$, де

L – довжина тіла (у см), P – маса тіла (у кг), T – окружність грудей (у см). В астеніків (гіпостеніків) індекс Пінье більше 30, у гіперстеніків – менше 10, у нормостеніків – від 10 до 30.

Окрім того, враховуючи конституцію, слід оцінювати габітус – стан людини у певний проміжок часу. Габітус включає: особливості тілобудови, постави, ходи, поведінки; відповідність біологічного і хронологічного віку; колір шкіри; вираз обличчя (наприклад, вираз страждання на обличчі при гострих больових симптомах) тощо.

Серед антропологічних методів привертають увагу визначення певних показників (насамперед, росту і маси) та індексів, у т.ч. визначення індексу маси тіла. Індекс маси тіла розраховують за такою формулою: $I = m/h^2$, де m – маса тіла (у кг), h – ріст (у м). Встановлені такі співвідношення між масою і ростом людини: індекс маси тіла менше 15 – значний дефіцит маси, індекс маси 15-18,5 (15-20) – недостатня маса тіла, індекс маси тіла 18,5-25 (20-25) – нормальна маса тіла, індекс маси тіла 25-30 – надлишок маси тіла, індекс маси тіла 30-35 – ожиріння першого ступеня, індекс маси тіла 35-40 – ожиріння другого ступеня, індекс маси тіла більше 40 – ожиріння третього ступеня. Слід відзначити, що існує зв'язок між індексом маси тіла та тривалістю життя людини.

Проблема дефіциту і надлишку маси тіла людини є також проблемою клінічної нейрофізіології і психології та діагностується як нервова анорексія і нервова булімія (відповідні гіпоталамічні синдроми) або форма девіацій особистості – розлади харчової поведінки. Особливої уваги заслуговують клінічні аспекти функціональних центрів головного мозку людини: для прикладу, структури гіпоталамуса містять харчовий центр – центр голоду (бічні ядра середньої частини гіпоталамуса) і центр насичення (вентроприсередні або вентромедіальні) [10; С.163-164.]. Таким чином, актуальна проблема сучасної людини – проблема ожиріння на тлі гіподинамії (втрати функціональної активності) стає не тільки медико-біологічною, але й психо-соціальною проблемою та вимагає відповідних міждисциплінарних досліджень порушень харчової поведінки [11; С.236-258].

Біотики людей – одна із різновидностей типології людини на нейро-гуморальній (нейро-ендокринній) основі та визначає особливості реагування симпатико-адреналової

системи (САС) людини на впливи середовища існування і проявляється в особливостях поведінки [12; С.41-42]. Виділяють три типи біотипів людини: А-тип (адреналовий тип), НА-тип (норадреналовий тип) та А + НА-тип (змішаний тип). Суть методу полягає у визначенні за допомогою функціональних проб співвідношення гормонів адреналіну та норадреналіну, які виділяються організмом у різні періоди доби (біохімічні методи діагностики). При діагностиці біотипів слід враховувати вікові та статеві особливості людини. Найбільш яскраво біотипичні особливості поведінки людини проявляються в екстремальних умовах.

Окремої уваги заслуговує при визначенні біотипу принципів міждисциплінарної діагностики, а саме діагностика вегетативних показників, у т.ч. артеріального тиску і пульсу (методи функціональної діагностики), діагностика стрес-стійкості, тривожності і страху (методи психологічної діагностики), а також діагностика типу поведінкової активності – типу поведінки А і В (методи діагностики психосоматичних розладів) та їх кореляційні зв'язки.

Актуальними та проблемними залишаються питання щодо впровадження у психологічну і психіатричну діагностику функціональних – інструментальних і лабораторних методів, у т.ч. електрофізіологічних, гематологічних, біохімічних та імунологічних методів діагностики [13; 14; 15]. У зв'язку з цим привертає увагу дисертація видатного нейроморфолога, нейрофізіолога, психолога і психіатра Володимира Бехтерева “Опыт клинического исследования температуры тела при некоторых формах душевных заболеваний” (1881).

У цілому алгоритми функціональної діагностики повинні включати клініко-генетичні, клініко-антропологічні, психофізіологічні (електрофізіологічні, вегетативні, рухові), лабораторні (біохімічні, гематологічні, імунологічні) методи діагностики. Заслуговують уваги методи самооцінки функціональних станів особистості (методика САН у клініці соматичних хвороб), методи діагностики співвідношення сигнальних систем та функціональної асиметрії мозку в нормі і патології, а також самооцінка фізичного, психічного і соціального здоров'я, діагностика адаптаційного потенціалу та якості життя здорової і хворої особистості тощо [16].

Таким чином, враховуючи міждисциплінарний підхід щодо психічної і поведінкової патології особистості, слід поєднувати методичні прийоми у єдиній діагностичній системі (кореляція кількісних та якісних показників), наприклад:

- реалізація у процесі психологічної бесіди (клінічного інтерв'ю) як алгоритму діяльності біографічного методу, методу каузометрії та генеалогічного методу;

- взаємодія методів самооцінки психічних станів особистості та діагностика відповідних вегетативних показників (показників діяльності внутрішніх органів як функціональних індикаторів станів);

- діагностика темпераменту і характеру особистості із врахуванням особливостей біотипу та соматотипу (конституції).

Підготовка фахівців з клінічної психології в умовах класичних університетів передбачає проведення відповідних спецкурсів і спецпрактикумів, у т.ч. освоєння методів функціональної діагностики, корекції і терапії у руслі МКХ-10 (клас 5) із зазначеними методичними розділами.

Апробація та впровадження методів функціональної діагностики розладів психіки і поведінки особистості вимагає відповідної теоретичної і методичної підготовки та спеціалізованого інструментального і лабораторного обладнання. Освоєння методів функціональної діагностики забезпечить перехід до апробації і впровадження функціональних методів корекції та терапії психічної і поведінкової патології особистості.

Окремої уваги на сьогодні заслуговує організація у вищих навчальних закладах України діяльності психологічної служби та її взаємодія із спеціалізованими лабораторіями і закладами медико-біологічного та соціо-гуманітарного спрямування щодо профілактики психічної і поведінкової патології.

Тенденція останніх років щодо суттєвого зростання психічної та поведінкової патології в Україні, Європі та світі вимагає ефективної співпраці різних фахівців та поєднанні медико-біологічних та соціо-гуманітарних методів при діагностиці розладів психіки і поведінки, насамперед, в умовах клініки соматичних хвороб (соматопсихічні та психосоматичні розлади) та середніх і вищих навчальних закладах

(психогенні розлади, девіації та адикції), а також сім'ї. Ефективні комплексні міждисциплінарні методи діагностики стануть основою ефективної психокорекційної та психотерапевтичної діяльності, а також збереження здоров'я особистості у єдиній біо-психо-соціальної (морфофункціональній) системі.

Таким чином, феномен здоров'я особистості як біо-психо-соціальної системи вимагає творчої та плідної міждисциплінарної співпраці, насамперед, з проблем адаптації і дезадаптації до природного і соціального середовища із врахуванням соматопсихічних (психосоматичних), психосоціальних та соціобіологічних взаємозв'язків, взаємовпливів і процесів.

Література

1. Ремизов И.В., Дорошенко В.А. Основы патологии. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2004. – 224 с.
2. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я; 10-й перегляд (МКХ-10, Том 1) / (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems; Tenth Revision (ICD-10), Volume 1). – Женева: Всесвітня організація охорони здоров'я, 1998 / Geneva: World Health Organization, 1992 // Випущено Українським інститутом громадського здоров'я та видавництвом “Здоров'я” за дорученням МОЗ України, якому ВООЗ довірила випуск цього видання українською мовою. – 685 с.
3. Немов Р. С. Психологія. – В 3 кн. – Кн. 1. – Загальні основи психології / Генетичні корені психології та поведінки // Пер. з рос. – Рівне: Вертекс, 2002. – 576 с.
4. Медична біологія / Методи вивчення спадковості людини // За ред. В. П. Пішака, Ю. І. Бажори. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 656 с.: іл.
5. Полищук И. А., Булахова Л. А. Клиническая генетика в психиатрии. – К.: Здоров'я, 1981. – 200 с.
6. Слюсарев А. О., Жукова С. В. Біологія / Основи генетики людини // Основи антропології / Пер. з рос. В. О. Мотузний. – К.: Вища шк., 1992. – 422 с.: іл.
7. Юрій М. Ф. Антропологія. – К.: Дакор, 2008. – 424 с.
8. Заяц Р. Г., Рачковская И.В. Основы общей и медицинской генетики. – Мн.: Выш. шк., 2003. – 239 с.: ил.
9. Внутренние болезни: Полный справочник. – М.: Изд-во “Эксмо”, 2006. – 896 с.

10. Чайченко Г. М., Цибенко В. О., Сокур В. Д. Фізіологія людини і тварин. – К.: Вища шк., 2003. – 463 с.: іл.
11. Психодиагностика и психокоррекция / Психосоциальные факторы развития и коррекции избыточного веса // Под ред. А. А. Александрова. – СПб.: Питер, 2008. 384 с.: ил. – (Серия "Мастера психологии").
12. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Справочник по психиатрии / Под ред. А. В. Снежневского. – М.: Медицина, 1985. – 416 с.
14. Справочник врача-психиатра / Под ред. Г. Л. Воронкова, А.Е. Видренко, И. Д. Шевчук. – К.: Здоров'я, 1990. – 352 с.
15. Демьянов Ю. Г. Диагностика психических нарушений: Практикум. – СПб.: ИД "МиМ", ТОО "Респекс", 1999. – 224 с.
16. Практикум по психологии здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2005. – 351 с.: ил. – (Серия "Практикум по психологии").

Ситняк О. В.

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ

Стаття обґрунтовує використання гендерного підходу до навчання іношомовної компетенції студентів вищих навчальних закладів немовних спеціальностей. Взнявши до уваги психофізіологічні особливості обох статей, були розроблені методичні рекомендації щодо вдосконалення навчання діалогічного мовлення іноземною мовою.

Эта статья рассказывает о психофизиологических особенностях представителей разных полов и успешном использовании их поведения, типа мышления и эмоциональности при обучении иностранных языков в высших учебных заведениях. Вниманию читателей представляются разработанные методические рекомендации использования гендерного подхода в процессе обучения.

The article is aimed at presenting ways of teaching foreign languages with the help of gender approach. Peculiarities of perception, behavior, type of thinking, and emotional well-being of particular sex have been taken into account for successful and efficient teaching communicative skills of students.

Формування іношомовної компетенції в усному мовленні є важливим завданням університету в умовах стійких інтеграційних процесів в Європі і світі. У зв'язку з цим виникла нагальна потреба у пошуках нових підходів до навчання іношомовного мовлення. Важливим резервом оптимізації навчання іношомовного спілкування є використання гендерних особливостей студентів.

Питанню використання гендерних особливостей почали приділяти увагу з 1960-х років як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Незважаючи на це, недостатньо вивченим залиша-

ється використання не власне гендеру в домінуючій ролі, а саме гендерного підходу, врахування гендерних особливостей студентів (зокрема немовних спеціальностей) при вивченні іноземної мови.

Над проблемою гендера працювала низка науковців, які вивчали внутрішні та зовнішні детермінанти розвитку особистості. Компоненти статевої самосвідомості досліджував В. В. Столін [11]; статево-вікові закономірності формування уявлень і установок мужності-жіночності вивчали Ю. Є. Альошина [1], Т. В. Віноградова [4], В. Є. Каган [7]. У роботах А. М. Прихожан аналізується питання статеворольового розвитку підлітка [5].

Підхід до визначення маскулінності та фемінінності розробила в 1974 році американський психолог Сандра Бем [3]. Пенелопа Екерт зі Стенфордського університету та Ніко Беснієр розробили навчальні курси “Гендер та мова”. П. Екерт розглядає мову та гендер у лінгвістичному контексті, зосереджуючись на висоті голосу, гендерній граматиці, діалектичній та стилістичній різноманітності, мовленні тощо [17]. Беснієр, навпаки, підкреслює антропологічне значення, зауважуючи, що “гендер став однією з найважливіших лінз, через яку антропологи намагаються зрозуміти суспільство та культуру” [13]. Н. Беснієр більше звертає увагу на соціокультурний та історичний контекст, у той час як П. Екерт, в основному, на мовлення, спілкування.

Зауваживши все вищезазначене, можна зробити висновок, що поняття “мова” та “гендер” розглядаються найбільше як соціокультурні явища. Навчання мови та гендеру сьогодні є досить поширеним, принаймні у “західному” світі, або як підрозділ таких предметів, як “Мова та суспільство”, “Мова та ЗМІ”, або у немовних навчальних курсах, наприклад, “Жіночі дослідження” тощо [17]. Проте мова та гендер не мають затвердженої навчальної програми, не говорячи вже про більш вузьку спеціалізацію ефективного навчання іншомовної компетенції на основі гендерних особливостей студентів вищих навчальних закладів. Звідси і впливає мета статті, яка продемонструє подібності та відмінності спілкування представників обох статей і використання цих особливостей для навчання діалогічного мовлення.

Таким чином, далі мова буде йти про подібності й від-

мінності фізіопсихологічних особливостей статей у процесі навчання діалогічного мовлення; результати спостереження взаємодії представників обох статей під час навчального процесу; методичні рекомендації використання гендерних особливостей студентів у навчанні усного мовлення.

В основі міжособистісної комунікації лежить потреба в ідентифікації партнера. Для ефективної комунікації необхідно відчувати довіру до співрозмовника, передусім вважаючи його “соціально компетентною” людиною. Бути юнаком (чоловіком) або дівчиною (жінкою) і проявляти це у гендерному аспекті – означає бути соціально компетентною людиною, яка викликає довіру і яка відповідає комунікативним практикам певної культури. Вимогою довіри є припущення, що діюча особа має цілісність, яка забезпечує когерентність і послідовність її дій. Ця цілісність або ідентичність вважається заснованою на певній сутності, що проявляється у різноманітні аспекти жіночності та мужності [6]. Саме тому усвідомлення (ідентифікація) молодою людиною себе представником тієї чи іншої статі відіграє важливу роль у його/її подальшому спілкуванні та становленні її особистості у суспільстві.

Процес спілкування передбачає негласні припущення та умови взаємодії. Коли людина починає спілкування, вона демонструє себе, повідомляючи при цьому певну інформацію, що сприятиме формуванню так званого “комунікативного мосту”, а саме базової довіри. При цьому відтворення дихотомії (зіставлення) чоловічого та жіночого в гендерному дисплеї гарантує збереження соціального та інтерактивного порядку [12, 19-32].

Будь-яка ситуація має гендерну специфіку. Дослідження виявили певні статеві розходження у студентів щодо уваги. Так, наприклад, у дівчат спостерігається перевага у вибірковості й обсязі уваги. Вони орієнтуються на швидкість, тому у них краще розвинена короткострокова пам'ять, а хлопці – на точність [15]. У спілкуванні юнаків найважливішою є інформація, тобто факти; дівчата, окрім інформації, більше зорієнтовані на атмосферу спілкування, на інтерактивні аспекти. Тому, наприклад, пояснюючи завдання, варто спершу його чітко сформулювати (для хлопців), а потім прокоментувати, щоб налаштувати на роботу дівчат.

Пояснення таким розбіжностям дали дослідники з Північно-Західного університету та університету Жаїфа, які довели, що ділянки мозку, які відповідають за мовлення у дівчат під час виконання завдань, пов'язаних з мовою, працюють інтенсивніше, ніж у хлопців. Також учені довели, що хлопці і дівчата керуються різними ділянками мозку під час виконання такого роду завдань. Їх підтримали колеги з Джорджтауського університету [16]. Використовуючи складну статистичну систему, дослідники виявили, що дівчата продемонстрували більшу активність мовних центрів мозку, ніж хлопці. Інформація завдань потрапляла в мовні центри дівчат – зони, що відповідають за образне мислення – через мову. Правильність їхнього виконання варіювалась залежно від ступеня активації окремої такої зони. Після аналізу результатів виявили, що залежно від сприйнятої інформації, наприклад, читання чи слухання слів у хлопців, працювала лише відповідна ділянка мозку – зорові чи слухові центри – а інтенсивність їх роботи відповідала якості відтворюваної інформації.

При порівнянні кількості нервових волокон, які з'єднують дві півкулі мозку, у хлопців та у дівчат виявилось, що у перших вона менша. Саме тому їм складніше зіставити інформацію, що обробляється лівою та правою півкулями. У дівчат здатність центрів кори лівої та правої півкуль вступати у функціональні контакти значно вища, ніж у хлопців. Це пояснює характерну для хлопців вищу зосередженість на конкретній проблемі, але завдяки тому, що у хлопців вибірково активним є передній мозок, його лобові асоціативні структури, юнакам притаманне творче мислення, висока пошукова активність, що сприяє більш активній самореалізації. Тому фізіологи стверджують, що мозок хлопців у порівнянні з мозком дівчат є більш прогресивною, більш диференційованою, економічно функціональною системою [10].

Теорія, що дівчата покладаються на образну мовленнєву систему, а хлопці більше на сенсорні зони мозку, може пояснити, чому представниці жіночої статі частіше за хлопців використовують більше контексту та образних доповнень [14]. Щодо загального інтелекту найчастіше спостерігається відсутність статевих розходжень.

З фізіологічних особливостей статей впливає специфі-

ка їх поведінки, спілкування, мислення та сприйняття інформації. Посилаючись на Ф. С. Бацевич в “Основах комунікативної лінгвістики” [2, 114-115] та на основі власних спостережень мовленнєвих комунікацій представників чоловічої та жіночої статі, спостерігаємо таке. Юнаки під час спілкування орієнтуються на статус і владу. Дівчата віддають перевагу партнерській, рівноправній комунікації; вони зорієнтовані на встановлення хороших стосунків, прагнуть їх зміцнення, знищення соціальних та інших ієрархічних бар’єрів. Тобто дівчата намагаються скоротити дистанцію між собою і партнером у комунікації, а хлопці, навпаки, цю дистанцію підтримують.

Хлопці частіше обирають роль “одинокого воїна”, який повинен завоювати певну позицію в комунікації або залишитися в ній самотнім. Дівчата значно краще почуваються в колективі, легше встановлюють контакти. Тобто хлопці віддають перевагу комунікації асиметричній, а дівчата – симетричній. Це пояснюється тим, що самооцінка більш стійка у юнаків, ніж у дівчат. Хлопці вибудовують більш могутній захист для своєї самооцінки. На ці статеві розходження впливають ступінь відкритості у взаєминах, реакція на зворотній зв’язок, стрес, пов’язаний зі стосунками з близькими людьми, і захисні механізми (стратегії самопрезентації та самопосилення).

У розмовах хлопці частіше, ніж дівчата, акцентують увагу на власній позиції. Дівчата зорієнтовані на загальну атмосферу спілкування, а тому їм краще вдається формування гармонійної, позитивної атмосфери перебігу розмови. Зауваживши це, ми могли спостерігати, як одне і те ж завдання (наприклад, проведення інтерв’ю) мало різне виконання. Хлопці у ролі інтерв’юера мали можливість бути лаконічними, ставлячи запитання, скеровувати перебіг інтерв’ю залежно від власних міркувань та переконань, дівчата могли не лише використати багатший словниковий запас для відповіді, але й сприяли позитивній атмосфері ведення розмови. Поведінка юнаків, коли на запитання відповідали вони, демонструвала, що їм імпонувало бути в центрі уваги, адже питали саме про їх особи; дівчата у даному випадку вміло налаштували співрозмовника на дружній лад.

Мовлення дівчат насичене засобами опису почуттів, на-

строїв, емоцій, оскільки дослідження емоційності свідчить, що у дівчат вищий рівень тривожності, велика значимість зв'язку емоцій з міжособистісними відносинами, велика чутливість до негативних життєвих подій друзів і близьких. Для хлопців характерне прагнення ховати свої емоції, особливо негативні, емоційна стриманість. Вони коротко, але інтенсивно реагують на емоційний чинник, швидко знімають напруження та замість переживати зосереджуються на продуктивній діяльності. У зв'язку з цим, за необхідності дати зауваження студентові, необхідно виражатись лаконічно та змістовно; з дівчатами через їх вищий рівень тривожності бажано спокійно обговорити помилки та розглянути варіанти їх вирішення.

Дівчатам легше, ніж хлопцям, звернутись до когось за допомогою; хлопці витлумачують це як слабкість. Цією особливістю гендерних ролей, а радше стереотипів, можна скористатись, формуючи пари студентів для усного мовлення. Так більш здібного чи активного студента-хлопця можна поставити разом із менш талановитою чи скромнішою дівчиною, що в результаті надасть їх тандему цілісності: перший допомагатиме виконати завдання, зацікавлений як лідер у його успішному виконанні, остання – за допомогою індивідуального підходу покращить навички комунікації іноземної мови.

Дівчата переважно формулюють свої бажання непрямо; вони легше, ніж хлопці, “вичитують” прихований зміст, що правда, іноді не той, що насправді вкладений у комунікацію, що часто стає причиною конфліктів. Хлопці зорієнтовані на прямі прохання чи вимоги. У конфліктних ситуаціях дівчата частіше, ніж хлопці, відмовляються від своїх поглядів, позицій. Хлопці розв'язують конфлікти раціональним способом, за допомогою аргументів і переконань; дівчата схильні до емоційного їх вирішення. Якщо замінити слово “конфлікт” на “дискусія”, використання згаданої вище особливості статей є ефективним для практики навчання діалогу-дискусії, або діалогу-обговорення – найскладнішого з чотирьох типів діалогів [9]. Сформувавши студентів у різностатеві пари, у більшості випадків спостерігаємо очікуваний результат: юнаки домінують або рівні, партнерські взаємини. Хоча ситуацію можна змінити, давши завдання дівчатам проявити маскулітні ознаки поведінки (тобто поводитись більш

впевнено, відстоювати свою точку зору, раціонально аргументуючи її і т.д.), а хлопцям спробувати проявити більшу гнучкість у спілкуванні (фемінінні ознаки), переконати співрозмовника у своїй правоті не шляхом встановлення домінування, а налагодженням дружніх стосунків у симетричній комунікації. В одностатевих парах зручно практикувати діалог-обмін враженнями/думками, який базуватиметься на спільності інтересів чи однаковому (через гендер) сприйнятті тих чи інших явищ. При цьому ініціатива ведення бесіди є двосторонньою [9].

Дослідження успішності, лідерства демонструють переважно рівну ефективність лідерів обох статей. На оцінки дівчат-лідерів істотно впливають гендерні стереотипи, а також ставлення викладачів. Дослідження лідерів демонструють зв'язок продуктивності їхньої діяльності зі статевою структурою групи. І хлопці, і дівчата як лідери більш продуктивні, коли працюють із представниками своєї статі [8].

Перш ніж впроваджувати навчання на основі гендерних особливостей, необхідно з'ясувати рівень сформованості гендерної свідомості не лише підлітків, а й самого викладача. Слід пам'ятати, що жіночий та чоловічий типи мислення відрізняються, тому викладачеві треба докласти зусиль для того, щоб об'єктивно оцінити відповідь студента/студентки, яка може відрізнитись від її/його власного розуміння, але, разом з тим, не бути помилковою. Процес формування людиною своєї ідентичності триває протягом усього життя та варіюється залежно від обставин навколишнього середовища, оточення, людського чинника.

Окрім зазначених вище методичних рекомендацій використання гендерного підходу до навчання іншомовної компетенції, необхідно наголосити, що перш за все під час навчання треба пам'ятати, що студент є представником певної статі з властивими йому/їй особливостями мислення, розуміння інформації, почуттями. Для оптимізації навчального процесу хлопців можна заохотити розвивати їхні природні здібності до пошуку нових та нестандартних рішень. Дівчат, яким зручніше працювати з шаблонами, необхідно вчити працювати самостійно, уникати раніше успішно завчених схем, зразків того чи іншого виду діяльності. Розробляючи вправи, можна орієнтуватись на студента з певним

типом функціональної асиметрії півкуль, щоб кожному дати можливість розкрити свій потенціал, створивши для них ситуацію успіху [10]. Головним завданням гендерного підходу є уміле використання психологічних особливостей статей, щоб не просто навчити їх спілкуватись іноземною мовою, але й сприяти виникненню *прагнення* навчатись.

Помилковою є думка, що слід розробляти методикау та вправи, зорієнтовані на більш розвинені, домінуючі ділянки мозку студентів. Для гармонійного та продуктивного навчання треба розвивати різні типи мислення дівчат і хлопців, створювати умови для виконання завдань різними способами і заохочувати відмінні точки зору представників обох статей.

Фізіологічний розвиток людини має неабияке значення, яке не можна ігнорувати особливо під час навчання. І дівчата, і хлопці отримують одні і ті ж знання, навички та вміння, але у різний спосіб, використовуючи різні стратегії мислення. Незаперечним є факт, що представники різної статі та різного типу функціональної асиметрії мозку по-різному сприймають навчальну інформацію. Завдання викладача полягає в обов'язковому врахуванні гендерної домінанти студентів у процесі навчання. Необхідно не лише розвивати природні задатки обох статей, але й заохочувати та розвивати ті типи мислення та сприйняття інформації, які перебувають у зародковій стадії. Методика навчання усного мовлення на основі гендерного підходу є мало дослідженою, але такою, що швидко розвивається. У перспективі дослідження можна розширити до розробки спеціальних мовних курсів та програм навчання не лише мовлення, але й читання, слухання, письма, для студентів немовних спеціальностей на основі їх гендерних особливостей.

Література:

1. Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. – 1991. – № 4.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004. – (Альма-Матер) – С. 432.
3. Бем Сандра. Трансформація дебатів о половом неравенстве // Феминизм и гендерные исследования. Хрестоматия. Под общ. ред. В. И. Успенской. Тверь, 1999. – С. 530.

4. Виноградова Т. В., Семенов В. В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов // Вопросы психологии. – № 2. – 1993.

5. Дубровина И. В., Прихожан А. М. (сост.) Возрастная и педагогическая психология. Издательство: Академия. Серия: Высшее образование. Год: 2003. – С. 368.

6. Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. “Социальное конструирование гендера”. – Режим доступа: <http://www.univer.omsk.su/gender/basic.html>.

7. Каган В. Е. Половая идентичность у детей и подростков в норме и патологии: Докт. дис. – Л., 1991. – С. 185.

8. Левківський К. М. Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). – К.: “Фоліант”, 2004. – С. 380.

9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – С. 260.

10. Сиротюк А. Стратегии мыслительных процессов мальчиков и девочек. – Режим доступа: <http://www.osvita-ua.net/school/theory/1261>

11. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.

12. Темкина А. Женский путь в политику: гендерная перспектива // Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период: Труды Центра независимых социальных исследований. Вып. 4 / Под ред. Е. Здравомысловой А. Темкиной. Спб., 1996. – С. 245.

13. Besnier, N. (2005) ‘Gender and language in society’, *Anthropology* 149B. – Режим доступа: <http://www.sscnet.ucla.edu/05W/anthro149b-1/anthro149BsyllabusW05.pdf> (Accessed 31 August 2007).

14. Boys’ and Girls’ Brains are Different: Gender Differences in Language Appear Biological. – Режим доступа: <http://www.dx.doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.021>.

15. Specific Abilities. – Режим доступа: http://www.en.wikipedia.org/wiki/Sex_and_intelligence.

16. Study of Language Use in Children Suggests Sex Influences how Brain Processes Words. – Режим доступа: http://www.sciencedaily.com/news/mind_brain/gender_difference.

17. Sunderland Jane, Swann Joan. Teaching language and Gender. – Режим доступа: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/2827>

Сімак А. А.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ В ПЕРІОД НОРМАТИВНОЇ КРИЗИ

У статті представлено феномен копінг-поведінки як модус емоційно-поведінкових інтеракцій суб'єкта із критичними життєвими ситуаціями. Фокусується увага на змістовому наповненні етіологічного поля в період нормативної вікової кризи як необхідної умови для розгортання копінг-механізмів. Розкриваються особливості використання копінг-рефрену та специфіка створення механізму інтеркаляції. Обґрунтовується значення тригерного фактору в реалізації копінгових стратегій на різних етапах переживання кризи вікового розвитку.

В статье представлено феномен копинг-поведения как модус эмоционально-поведенческой интеракции субъекта с критическими жизненными ситуациями. Фокусируется внимание на содержательном наполнении этиологического поля в период нормативного возрастного кризиса как необходимого условия для разворачивания копинг-механизмов. Раскрываются особенности использования копинг-рефрену и специфика создания механизма интеркаляции. Определяется значение триггерного фактора в реализации копинговых стратегий на разных этапах переживания кризиса возрастного развития.

Realisation of coping-behavior in a period of normative crisis. The article deals with the phenomenon of coping-behavior as a modus of emotional-behavioral interactions of a subject with critical living situations. The attention is focused on a content of etiological field in period of a normative age crisis as a necessary condition for the development of coping-mechanisms. There are revealed peculiarities of coping-refren employment and foundation of intercalation mechanism. The meaning of a trigger factor in realization of coping strategies on different stages of surviving the age crisis development is substantiated.

Попри значущість проблеми на сьогодні й досі відкритим та погано вивченим залишається питання змісту психологічного механізму переживання криз особистістю з огляду на те, що дослідників стадіальних концепцій в першу чергу цікавить опис стадій, а не сам механізм їх зміни, тому в аспекті даної проблематики постає низка запитань. Які якісно інші механізми необхідні для перетворення тієї частини суб'єктивної дійсності, що суперечать попередньому досвіду людини? За допомогою яких механізмів долається кризовий період? Які характерні ознаки даного механізму переходу та зміни стадій? На цих питаннях фокусувалися такі вчені, як Л. Мерфі (у форматі копінг-поведінки), К. Поліванова, О. Хухлава (у форматі вікових криз) тощо.

Вважаємо за необхідне обґрунтувати, що нормативна криза як вид типової, генетично зумовленої критичної ситуації є тригерним фактором запуску копінг-стратегій. Проілюструвати реалізацію копінг-механізмів у рамках стадіальної концепції криз, за Дж. Капланом. Експлікувати специфіку моделювання комплектуючих векторів копінг-стратегій як прояву механізму інтерналізації та їх вплив на вихід із зони переживання кризи.

Для досягнення даної мети було здійснено огляд теоретичних підходів до визначення копінг-поведінки, типології критичних ситуацій та проаналізовано погляди вчених на нормативну кризу. Ми маємо на меті сконструювати пояснювальну модель використання копінг-стратегій у процесі переживання особистістю нормативної кризи, а також механізмів її переходу/виходу із зони кризи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення форм поведінки, що спрямовані на подолання труднощів, на подолання кризових, стресових ситуацій, конфлікту тощо, в зарубіжній психології проводиться в рамках досліджень копінг-механізмів або копінг-поведінки. Дефініційний формат копіngu вперше був ініційований Л. Мерфі у 1962 році в дослідженнях способів опанування дітьми вимог, що висувуються перед ними кризами розвитку, до яких належали й активні зусилля особистості, спрямовані на оволодіння складною ситуацією чи проблемою [8, с. 295].

На сьогодні широке розповсюдження отримала запропонована Р. Лазарусом та С. Фолкманом концепція копінг-

поведінки. Так, Р. Лазарус визначає копінг-механізми як стратегії дій, що використовуються людиною в ситуаціях психологічної загрози фізичному, особистісному та соціальному благополуччю при зіткненні індивіда з небезпечною або вимогами, які він нездатен подолати за допомогою раніше засвоєних та звичних форм поведінки; вирішення такого роду проблем потребує формування нових підходів у вигляді конструктивних здогадок, подальшого розвитку тих здібностей, які вже є або актуалізації латентних, раніше невідомих можливостей особистості [6, с.18]. На думку С. Фолкмана, копінг являє собою перманентно змінювані когнітивні та поведінкові спроби, спрямовані на подолання специфічних зовнішніх та/або внутрішніх вимог, які оцінюються як надзвичайні або такі, що перевищують ресурси людини [12, с. 231-237].

Окрім цього, вчені, викристалізувавши поняття психологічного подолання як когнітивних та поведінкових спроб особистості керувати специфічними зовнішніми або внутрішніми вимогами, визначили і спектр активності та пасивності форм копінг-поведінки, які спрямовані на редукцію впливу стресогенного чинника. Так, активна форма копінг-поведінки або активне подолання визначається ними, як поведінка, що має на меті нейтралізацію або зміну інтенсивного впливу стресогенної ситуації, послаблення стресового зв'язку особистості з власним фізичним або соціальним середовищем; пасивна копінг-поведінка або пасивне подолання визначається як інтрапсихічні способи подолання стресу з використанням різного арсеналу механізмів психологічного захисту, що спрямовані на редукцію емоційної напруги, а не на зміну стресогенної ситуації [13, с. 282-325]. У свою чергу, Н. Сирота та В. Ялтонський під копінгом розуміють когнітивно-поведінковий досвід людини, який нагромаджується нею в процесі формування її особистості при зіткненні із середовищними стресогенними факторами [9, с. 53 - 60].

Н. Відерман, розглядаючи основні підходи в дослідженні копінг-поведінки, виділяє три з них, на думку вченого, основних. Перший характерний для психоаналітичної школи, в якому копінг-процеси розглядаються як Его-процеси, що в своїй основі спрямовані на продуктивну адаптацію особистості в складних ситуаціях. Функціонування копінг-

процесів передбачає включення моральних, соціальних та мотиваційних структур особистості для подолання проблеми. У випадку нездатності особистості до адекватного подолання проблеми включаються захисні механізми, які сприяють пасивній адаптації. Захисні механізми визначаються як ригідні, дезадаптивні способи подолання проблеми, що перешкоджають адекватній орієнтації індивіда в реальності. На думку вченого, копінг та захист функціонують на основі тотожних Его-процесів, але є різноспрямованими механізмами у подоланні проблем. Другий підхід визначає копінг через якості особистості, які передбачають використання відносно постійних варіантів відповіді на стресогенні ситуації. У третьому підході копінг розглядається як динамічний процес, що визначається суб'єктивністю переживань ситуації [2, с. 52-53].

Таким чином, дефініція “копінг” використовується для опису способів поведінки людини в різних складних життєвих ситуаціях у відповідності з її значимістю в житті індивіда та його особистісно-середовищними ресурсами, які і визначають його поведінку. Крім цього, копінг охоплює досить широкий спектр людської активності – від безсвідомих психологічних захистів до цілеспрямованого подолання кризових ситуацій. Слід зауважити, що кінцевою метою копінг-поведінки і одночасно критерієм її ефективності вважається редуція стресогенного впливу ситуації, її подолання та вихід на нормальний рівень функціонування [7, с. 20-30].

Враховуючи той факт, що копінг, визначаючи емоційно-поведінкові реакції людини різного роду в континуумі конструктивності/деструктивності, включає всі види інтеракцій суб'єкта із критичними, складними життєвими ситуаціями варто зосередитися на змістовому наповненні ситуаційного поля, що є необхідною умовою для використання копінг-механізмів. Тому, на нашу думку, вікову (нормативну) кризу в контексті використання того чи іншого виду копіngu, необхідно кваліфікувати як тригерний фактор, що забезпечує зміну наявного стану особистості на інший – активний функціональний чи пасивний дисфункціональний стан та сприяє запуску копінг-поведінки, впливаючи на вибір людиною тих чи інших копінг-стратегій. Щоб обґрунтувати механізм дій такого феномену, як “копінг”, необхідно насамперед

описати етіологічне поле, на якому відбувається породження даного феномену, а саме – розглянути копінг-поведінку в контексті критичної ситуації. Для цього окреслимо деякі, хоч і контрверсійні уявлення вчених стосовно розуміння феномену критичної ситуації.

Будь-яка критична кризова ситуація, на думку Є. Туманової, передбачає наявність об'єктивних обставин та певного ставлення до неї людини залежно від ступеня їх значущості, що супроводжується емоційно-поведінковими реакціями різного характеру та ступеня інтенсивності [10, с. 7]. У свою чергу, Р. Харе складні критичні ситуації кваліфікує як проблемні епізоди життя, наголошуючи на тому, що в них активність людини максимальна, і саме в ці періоди у неї є більше можливостей діяти не за правилами, а за планом; у проблемному епізоді людина певним чином інтерпретує ситуацію і у відповідності з обраним нею рішенням діє [2, с. 22-23]. Ф. Василюк наголошує, що існують чотири ключові поняття, якими в сучасній психології описуються критичні життєві ситуації: це поняття стресу, фрустрації, конфлікту та кризи [1, с.31-32].

Як бачимо, одним із понять, за допомогою якого описується критична життєва ситуація, є поняття кризи. Слід зауважити, що розуміння кризи в психології досить багатоаспектне, починаючи від нормативного, зумовленого віковим розвитком, даного феномену і закінчуючи аналізом його біографічного, екзистенційного тлумачення. У контексті даного дослідження основний наголос зробимо на нормативній кризі.

Теоретично життєві події можуть кваліфікуватися як такі, що призводять до кризи, якщо вони створюють потенційну або актуальну загрозу задоволенню фундаментальних потреб і при цьому утворюють перед індивідом проблему, яку він не може вирішити за короткий час звичним способом. Згідно з Дж. Якобсоном, прикметною рисою теорії криз є те, що вони розглядають людину в її власній екологічній перспективі, в її природному людському оточенні та підкреслюють не тільки можливі патологічні наслідки кризи, але і можливості зростання та розвитку особистості [1, с. 45-47].

Слід прояснити, що в широкому розумінні криза трактується як стан людини, який виникає при блокуванні її цілеспрямованої життєдіяльності зовнішніми по відношенню

до її особистості причинами, або внутрішніми, зумовленими зростанням, розвитком особистості та її переходом до іншого життєвого циклу (дискретний момент розвитку особистості в такому розумінні кризи переживаються кожною людиною) [8, с. 305-306].

На думку Г. Крайга, під кризою слід розуміти певний відрізок часу в життєвому циклі організму, коли якийсь середовищний чинник здатний викликати певний ефект, тобто, як пояснює вчений, є періоди переважаючого розвитку якоїсь здатності або властивості особистості, і зовнішній вплив на організм в цей період або травмує, або, навпаки, сприяє розвитку цієї здатності чи властивості [5, с. 14]. О. Хухлайова описує кризу як зіткнення двох реальностей: психічної реальності людини з її системою світогляду, патернами поведінки тощо і тією частиною об'єктивної дійсності, яка суперечить її попередньому досвіду. Як пояснює О. Хухлаєва, ця дійсність вже сприйнята людиною, але ще не перетворена з огляду на те, що зараз її перетворення або неможливе, або ускладнене, оскільки для такого перетворення потрібні якісно інші механізми, в даний момент відсутні [11, с. 48].

Враховуючи те, що розуміння кризи в психології багатаспектне, необхідно виділити основні ідеї, щодо яких існує консенсус. І в зарубіжній, і у вітчизняній психології підкреслюється неминучість криз, хоча продовжуються дискусії з приводу механізмів криз, їх прив'язаності до віку, до конкретних подій тощо. Слід зауважити, що традиційне розуміння кризи в психології пов'язано з розумінням розвитку (становлення) особистості через вікові (нормативні) кризи, які неминуче виникають на життєвому шляху людей, під час яких спрямованість та зміст задає адаптація біологічного матеріалу до великих систем – соціальної та культурної. При цьому під розвитком розуміється перехід людини від одного вікового етапу до іншого, між якими існують розриви, що переживаються як кризи. У процесі цих стрибків розвитку відбувається переструктурування внутрішнього світу, руйнування попередньої форми взаємин людини з навколишнім світом та формування нової системи взаємостосунків, що супроводжується значними психологічними труднощами, які характеризуються сплутаністю та дезорганізацією. Результатом стрибка є нова смислова структура,

що викристалізувалася в процесі важливої духовної роботи: виявлення суперечностей, переоцінки цінностей тощо [4, с. 18-19].

Загалом у вітчизняній психології існують дві принципові позиції в розумінні нормативних криз. Перша позиція – Л. Виготського та Д. Ельконіна, яка полягає у визнанні нормативних криз необхідними моментами розвитку, в яких відбувається особлива психологічна робота, що складається з двох протилежно спрямованих, але єдиних у своїй основі перетворень: виникнення новоутворення (перетворення структури особистості) і виникнення нової ситуації розвитку (перетворення соціальної ситуації розвитку). Позиція О. Леонтєва та Л. Божович полягає у визнанні якісних перетворень, що супроводжують зміну провідної діяльності і пов'язану з нею систему ставлень, при цьому акцент робиться на зовнішніх умовах, соціальних, а не психологічних механізмах розвитку.

У зарубіжній психології розрізняють також декілька уявлень стосовно природи нормативної кризи. Позиція Ж. Піаже та Л. Кольберга виходить із розуміння кризи як зміни деякої структури, організованості, хоча сам Ж. Піаже не досліджував спеціально механізм зміни стадій, а тільки вказав на те, як це може виглядати в експерименті. Реконструюючи позицію Ж. Піаже, Я. Боом моделює своє бачення кризи як психологічного механізму виникнення істотно нового і особливу увагу звертає на механізм "рефлексивної абстракції", що визначається ним момент зміни позиції активно діючого суб'єкта. Виявлення власної логічної структури, що використовується для експлікації явищ, рефлексія цієї структури є необхідною умовою переходу на новий рівень, що вимагає реорганізації когнітивної діяльності [3, с. 81-82, 102; 5, с.6]. Розуміння кризи як органічної частини процесу розвитку особистості присутнє також у працях психологів екзистенційно-гуманістичного та трансперсонального напрямків – Р. Ассаджіолі, С. Грофа, А. Маслоу, К. Юнга тощо, – криза розглядається цими вченими в аспекті духовного зростання людини. На думку С. Грофа, стан кризи може бути достатньо складним, але він має величезний еволюційний та цілющий потенціал, що може призвести до сприятливих змін особистості та вирішення важливих життєвих проблем [5, с. 18].

Як бачимо, для багатьох теорій особливо важливим конструктором є поняття структури. Слід зауважити, що загальний алгоритм розвитку з врахуванням криз виглядає так: спочатку відбувається зростання та наповнення цієї структури, з одного боку, а з іншого боку, відбувається нагромадження неузгодженостей, тих аспектів, що не вписується в структуру, і тоді, коли неузгодженостей більше, ніж структурованого, настає наступна криза [4, с. 18]. При патологічному перебігу кризи може відбуватися викривлення нормальної динаміки, “застрягання” на якомусь етапі кризи і, як наслідок, – ущербність новоутворень кризи. Можуть розвиватися і компенсаторні механізми, які деформують подальший нормальний розвиток у стабільному періоді [5, с.20]. Окрім цього, затяжна, хронічна криза несе в собі загрозу соціальної дезадаптації, суїциду, нервово-психічного або психосоматичного страждання; хронізація кризи характерна для людей з вираженою акцентуацією характеру та незрілим світоглядом, або односпрямованістю (негармонійністю) життєвих установок, саме такі люди можуть сприймати кризу не тільки як складний та відповідальний період в житті, але як безвихідь, що робить подальше життя марним [8, с. 305-306].

Нову концепцію кризи, відмінну від традиційного бачення, пропонує О. Коструб. Так, учений пояснює, що в ситуації, коли зовнішні структури дробляться, переміщуються та розпадаються, втрачаючи свою універсальність, період стабільної структури скорочується, і людина практично постійно знаходиться в стані сплутаності та дезорієнтації (традиційний механізм реалізації кризи), тобто в перманентній кризі. О. Коструб стверджує, що людина постійно перебуває в процесі розвитку і, відповідно, безперервно створює свої межі у взаємозв'язку з іншими, що також мають своє унікальне призначення і є частинами великої живої системи. Процес пошуку та осмислення себе в русі, осмислення світу, що змінюється у його взаємозв'язках, відбувається перманентно, і саме цей процес супроводжується відчуттями сплутаності та дезорганізації. Як зауважує вчений, цей факт є природним та нормальним, оскільки для людини немає єдиного готового шляху, і кожний новий крок у невідоме становить унікальний шлях, але якщо відбувається заци-

клювання на якомусь одному патерні дії, який фіксується в певній структурі, то саме цей факт відображає кризу. А всяка зупинка руху, припинення обмінів, втрата різноманітності і є головною небезпекою для життя, тобто, те, що традиційна психологія називала “кризою”, по суті, є фазою розвитку, а те, що вважалося “етапом”, – і є криза для сучасної людини [4, с. 18-19].

Основний матеріал та результати дослідження. Функції копінг-поведінки як механізму розв’язання нормативної кризи проаналізуємо в рамках стадіальної концепції кризи Дж. Каплана. Учений вважає, що нормативна криза проходить чотири послідовні стадії (етапи). Предметом нашого дослідження є знаходження пропущених зон або механізмів переходу від однієї стадії до іншої. Отже, перша стадія (етап) кризи, за Дж. Капланом, характеризується первинним зростанням напруги, що стимулює звичні способи вирішення проблем; друга стадія призводить до подальшого зростання напруги в умовах, коли ці способи виявляються безрезультатними; третя проявляється у ще більшому зростанні напруги і потребує мобілізації зовнішніх та внутрішніх джерел; четверта настає тоді, коли всі застосовані дії виявилися нерезультативними, і характеризується дезорганізацією особистості, підвищенням тривоги та депресії, почуттям безпорадності та безнадійності. Як зауважує вчений, криза може закінчитися на будь-якій стадії, якщо небезпека зникає або знаходиться вирішення проблеми [1, с.45-47].

Концепцію Дж. Каплана, на наш погляд, необхідно доповнити механізмами виходу із зони кризи, що може відбутися на будь-якому етапі, та механізмами переходу від одного етапу до іншого (рис. 1).

Таким чином, ми вважаємо, що моделювання та реалізація копінг-стратегій відбувається на двох стадіях (етапах) – першій та третій. Щоб визначити, як відбувається входження в зону кризи та актуалізується перший етап кризи, необхідно сфокусуватися на процесі запуску тригерного механізму, ще до вступу суб’єкта у зону кризи, тобто на вихідному стані. Зазначимо, що такого роду стан може мати будь-які поведінкові, емоційні та функціональні прояви, не спричинені даною кризою. Відповідно перший етап кризи запускає тригерний механізм первинного порядку, і стан суб’єкту змі-

нюється на інший функціональний чи дисфункціональний, різка зміна умов свідчить про вступ суб'єкта у зону першого етапу кризи, що проявляється в первинному зростанні напруги, яка релевантна кризовій ситуації, а це, в свою чергу, призводить до актуалізації деяких звичних способів подолання, що є в арсеналі суб'єкта, за допомогою яких раніше вирішувалися подібні проблеми. Якщо система копінгових стратегій та тактик, на думку суб'єкта, є релевантною у цій ситуації, то він реалізує копінг-рефрен (копінг, що повторюється, стратегії якого раніше були змодельовані суб'єктом і колись вже використовувалися, можливо, неодноразово).

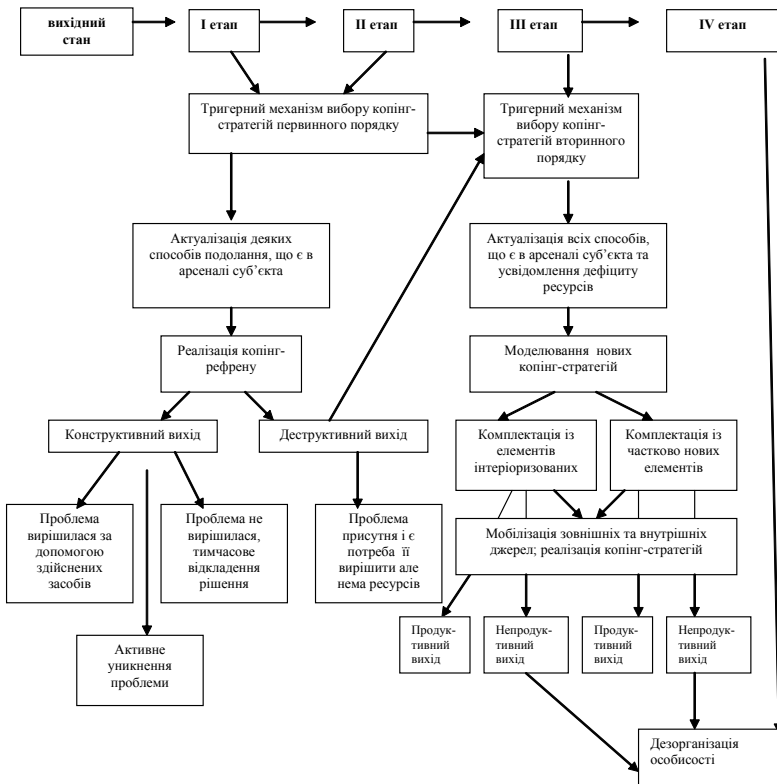


Рис. 1. Психологічні механізми вибору копінг-стратегій у процесі переривання нормативної кризи

Після реалізації копінг-рефрену можливі дві лінії розвитку виходу із ситуації кризи – конструктивний та деструктивний. У свою чергу, якщо копінг-рефрен призводить до конструктивного виходу, – це означає, що або проблема вирішилася за допомогою саме цих стратегій подолання (суб'єктом були використані адаптивні копінг-стратегії), або проблема не була нейтралізована і залишилася не вирішеною (суб'єктом були використані відносно адаптивні копінг-стратегії, напр., тимчасова відмова від вирішення проблеми, делегування відповідальності за вирішення проблеми іншим тощо), або було здійснено активне уникнення (суб'єкт використав дезадаптивні стратегії подолання, напр., відмова від вирішення проблеми, уникнення думок про неприємності, навмисна недооцінка неприємностей тощо). Слід зауважити, що під конструктивністю виходу ми розуміємо цілковитий вихід суб'єкта із зони кризи, при цьому зовсім неважливо, з яким результатом був здійснений вихід (вирішилася проблема чи ні), важливим є сам факт виходу і небажання докладати зусиль (тимчасово або зовсім) для подальшого подолання кризової ситуації.

Друга лінія розвитку виходу із ситуації кризи – деструктивний вихід, під яким ми розуміємо, по-перше, вихід не із зони кризи взагалі, а тільки вихід із зони першого етапу кризи та перехід у наступний, тобто деструктивність пролонгується у часі, і, по-друге, деструктивний вихід характеризується резистентністю суб'єкта до змістового наповнення ситуації кризи, тому і відбувається запуск тригерного механізму вторинного порядку. Таким чином, деструктивний вихід характеризується наявністю проблеми, але при цьому в суб'єкта є потреба та прагнення її вирішити, тільки не вистачає особистісних або/та середовищних ресурсів, і фактично друга лінія виходу кваліфікується як другий етап кризи, за Дж. Капланом. Це означає, що суб'єктом було усвідомлено неможливість вирішення проблеми за допомогою стратегій копінг-рефрену, що, в свою чергу, призводить до подальшого зростання напруги в умовах, коли дані способи виявляються безрезультатними, що і спричиняє запуск тригерного механізму вторинного порядку, який змінює не вихідний стан суб'єкта, а функціональний стан, що переважав в рамках першого етапу. Коли актуалізується тригерний меха-

нізм вторинного порядку – це фактично реалізація третього етапу кризи за Дж. Капланом – її функціональний зміст полягає у мобілізації зовнішніх та внутрішніх джерел активності. Але перш ніж мобілізувати ці джерела, їх потрібно або віднайти серед великої кількості способів подолання проблем, або при усвідомленні дефіциту ресурсів моделювати нові копінг-стратегії в додачу до тих, що були суб'єктом раніше інтеріоризовані й автоматично відтворювалися. Саме моделювання нових копінг-стратегій може розгортатися у двох напрямках: перший – комплектація нових стратегій із раніше інтеріоризованих структурних елементів, що належали до стратегій звичних способів вирішення проблем в певних ситуаціях (мається на увазі перестановка складових у копінг-стратегіях, тобто, деякі елементи однієї структури копінг-стратегії вилучаються з неї та включаються до іншої, причому нішу вилучених елементів заповнюють інші констеляції). Для цього використовуються копінг-стратегії, які зовсім не релевантні даній ситуації; інший вектор реалізується у механізмі інтеркаляції (поява нових структур, процесів у системі, що вже склалася), відбувається комплектація зовсім нових стратегій подолання з цілком нових елементів, які не були інтеріоризовані особистістю (чужих, зовнішніх або потенційних) – це один спектр комплектації, або частково з елементів нових та інтеріоризованих – це другий спектр комплектації. Відповідно, тільки після цього відбувається мобілізація зовнішніх та внутрішніх джерел, що укомплектувалися особистістю в необхідній їй комбінації, та реалізація даних копінг-стратегій.

Після реалізації копінг-стратегій можливі чотири лінії розвитку виходу із ситуації кризи, а саме: дві пари продуктивних і непродуктивних рішень нормативної кризи, кожне з яких розвивається із певного вектору. Слід уточнити, що обидві продуктивні лінії, незалежно від того, з яких комплектуючих векторів вони походять, характеризуються абсолютним виходом із зони кризи, хоча можливі варіанти використання частково адаптивних копінг-стратегій (див. експлікацію конструктивного виходу із зони кризи у першому етапі). Що стосується непродуктивних виходів, з обох комплектуючих векторів, вони призводять до переходу на четвертий етап кризи, що характеризується дезорганізаці-

єю особистості, підвищенням тривоги та депресії, почуттям безпомічності та безнадійності.

Отже, поняття “копінг” використовується для опису способів поведінки людини в різних складних життєвих ситуаціях. Необхідною умовою для актуалізації копінг-механізмів виступає змістове наповнення ситуаційного поля, що кваліфікується як складна критична ситуація, а одним із ключових понять, яким у сучасній психології описуються критичні життєві ситуації, – це поняття вікової (нормативної) кризи. Тому в контексті копінгового феномену цю кризу необхідно кваліфікувати як тригерний фактор, що забезпечує перехід наявного стану особистості в інший функціональний стан. При цьому особистість проявляє себе як суб’єкт використання готових (звичних), або самостійно сконструйованих копінг-стратегій, що зумовлюють вихід із кризи на її ранніх етапах (конструктивне розв’язання нормативної кризи), або затяжний характер кризи з можливим продуктивним чи непродуктивним виходом.

Література

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
2. Духновский С. В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях. – Курган, 2003. – 124 с.
3. Йонт У. Р., Созданы чтобы учиться. Введение в педагогическую психологию для системы христианского образования. – СПб.: “Библия для всех”, 2001. – 375 с.
4. Коструб Е. П. Работа с жизненными кризисами в идеологии развития // Экстрим и Контроль: психологический бунт и правила поведения, духовные кризисы и рост, предельные переживания и ориентация в экстремальных ситуациях. – Харьков, 2005. – С. 18-19.
5. Малкина-Пых И. Г. Кризисы подросткового возраста. – М.: Эксмо, 2004. – 384 с.
6. Мамайчук И.И. Экспертиза личности в судебно-следственной практике. – СПб.: Речь, 2002. – 255 с.
7. Нартова-Бочавер С. К. “Coping behavior” в системе понятий психологии личности. // Психологический журнал. – Т. 18. – № 5, 1997. – С. 20-30.
8. Психотерапевтическая энциклопедия // Под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2002. – 1024 с.

9. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. // Обзор психиатрии и мед. психологи. 1993. – №1. – С. 53-60.

10. Туманова Е. Н. Помощь подростку в кризисной ситуации жизни. – Саратов, 2002. – 124 с.

11. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Академия, 2001. – С. 48 – 59.

12. Losoya S., Eisenberg N., Fabes R.A. Developmental issues in the study of coping // International Journal of Behavioral Development, 1998, 22 (2), 231–237.

13. Lazarus R.S., Folkman S. Coping and adaptation. – P. 282 – 325.

Хомич Т. М.

ПСИХОЛОГІЧНЕ НАСИЛЬСТВО В СІМ'Ї

У статті визначено поняття насильства в соціологічному, юридичному та психологічному значенні, встановлені види насильства в сім'ї та їх співвідношення між собою. Окремо розглянуто поняття “психологічне насильство”, проаналізовано форми його можливого вираження та наслідки, до яких воно може призвести. Запропоновано комплексні заходи захисту членів сім'ї від проявів насильства щодо них з боку інших членів сім'ї.

В статье дано определение насилия в семье в социологическом, юридическом и психологическом значении, определены виды насилия в семье и их соотношение между собой. Отдельно проанализировано понятие “психологическое насилие”, форм его возможного проявления и последствия, к которым оно может привести. Предложено комплексные меры защиты членов семьи от насилия со стороны других членов семьи.

The article deals with the notion of violence in a sociological, legal and psychological sense, the kinds of violation in a family and their correlations. The particular attention is paid to the notion of psychological violence, forms of its use and the results it causes. The complex methods for protection of each member against the violence used by the others in the family are proposed.

Читаючи газети, дивлячись новини, фільми, ми щодня стикаємося з проявами насильства у світі. У повсякденному житті людина намагається проявляти максимум уваги та пильності, аби не стати жертвою насильства. Проте, за даними соціологічних досліджень, 73-95 % людей зазнають насильства в місці, яке вважається найбезпечнішим та найзатишнішим – вдома, від рідних та дорогих їм людей. Мова йде про насильство в сім'ї.

Одним із найбільш розповсюджених видів сімейного насильства є психологічне насильство. Разом з тим його найважче виявити, оскільки воно не залишає видимих ознак, та важко діагностувати, оскільки в більшості випадків сама жертва сприймає його як належне і не ідентифікує такі дії як прояв насильства, хоча і страждає від них. Крім того, як законодавство, так і наука не дає однозначного переліку форм вираження психологічного насильства, що ускладнює його виявлення, ідентифікацію, а також розробку заходів його протидії.

Наукове дослідження проблеми насильства в сім'ї розпочалося не так давно – в 60-ті – 70-ті роки ХХ століття в межах психології та кримінології. Відомими дослідниками даного питання за радянських часів були Ю.Н. Крупка, В.О. Лобанов, Ф.А. Лопушанський, М.П. Мішляєв, Г.Г. Мошак, А.Д. Тартаковський, С.В. Трофімов, Д.А. Шестаков. Сучасні дослідження проблем насильства в сім'ї здійснюють Л.Л. Ананіан, Ю.М. Антонян, О.В. Бойко, Б.М. Головкін, В.О. Глушков, М.В. Костицький, Л.В. Крижна, Ю.В. Лисюк, С.Д. Максименко, Н.В. Машинська, О.М. Морозова, О.Б. Орлов, Є.М. Потапчик, В.М. Синьов, О.В. Тімченко, В.І. Шахов, О.Д. Шинкаренко, С.І. Яковенко.

Завданнями даного дослідження є визначити поняття насильства, його видів, встановити співвідношення між ними; з'ясувати суть поняття “психологічне насильство в сім'ї”, дати перелік можливих форм його вираження, наслідків, до яких воно може призвести, а також сформулювати заходи захисту особи від проявів та наслідків психологічного насильства в сім'ї.

У тлумачних словниках насильство визначається як: 1) застосування фізичної сили до когось-небудь; силування, гвалт, примус; 2) застосування сили для досягнення чогось-небудь; примусовий вплив на когось, щось [4, с. 303]. З юридичної точки зору насильство – це умисний фізичний чи психічний вплив однієї особи на іншу, проти її волі, що спричиняє цій особі фізичну, моральну, майнову шкоду або містить у собі загрозу заподіяння зазначеної шкоди зі злочинною метою [1, с. 501]. Із психологічної точки зору насильство розглядається як своєрідна форма невротичного протесту особи проти різного роду стресових чинників і

умов соціального життя, які тиснуть на неї і до яких їй важко адаптуватися. Спільним в усіх визначеннях є те, що насильство є негативним явищем, яке завдає фізичну чи моральну шкоду особі.

За формами зовнішнього прояву, в літературі зазвичай виділяють фізичне та психічне (психологічне) насильство [3, с. 68]. Поряд з цим, додатково розрізняють також сексуальне та економічне насильство [7]. Дані види насильства за обсягом співвідносяться між собою за типом включення: поняття сексуальне та економічне насильство за обсягом ширше, ніж поняття фізичне насильство, яке, в свою чергу, ширше, ніж поняття психологічне насильство. Таким чином, як зазначає О.Б. Орлов, “психологічне насильство виступає “ядром” насильства, його початковою формою, на основі якої виникають фізичне і сексуальне насильство” [5, с. 183]. Тобто будь-який вид насильства завжди містить у собі як складову частину психологічне насильство.

Як в теорії, так і на практиці більше уваги приділяється фізичному та сексуальному насильству, оскільки воно є очевидним, а його результати в більшості випадків – видимі. Крім того, довгий час вважалося, що людині можна завдати шкоди лише у фізичному плані. Проте у даній статті мова піде про психологічне насильство, яке застосовується членами сім'ї один проти одного.

У Законі України “Про попередження насильства в сім'ї” психологічне насильство в сім'ї визначається як насильство, пов'язане з дією одного члена сім'ї на психіку іншого члена сім'ї шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими навмисно спричиняється емоційна невпевненість, нездатність захистити себе та може завдаватися або завдається шкода психічному здоров'ю.

Будь-яке насильство має на меті встановлення своєї влади, панування над іншою особою шляхом примусового придушення її волі, обмеження її можливостей до дій. Психологічне насильство відрізняється від інших видів насильства “способом досягнення цієї влади. Інструментом психологічного насильства є грубі слова і дії, які приносять агресору задоволення” [2].

Форми здійснення психологічного насильства є різноманітними і можуть бути як активними діями, так і пасивною

поведінкою суб'єкта, проявлятися як у безпосередньому впливі на жертву, так і діях стосовно інших осіб, спрямованих на завдання психологічних страждань жертві. Класифікувати способи здійснення психологічного насильства можна на такі його види:

– дії проти особи (як словесні, так і поведінкові) – передача інформації, яка здатна вплинути на психологічний стан особи або її психологічні процеси. Таке насильство може проявлятися у формі різноманітних жестів, мімічних рухів, повторень моделей поведінки, різного роду погроз (життю, здоров'ю, майну, розповсюдження інформації), крику, критики, примусу, знущань, приниження, образ, шантажу. Крім того, здійснення насильницького впливу на психіку людини можливо за допомогою образів (тексти, телеінформація, слайд-шоу), мови чисел, звукового впливу, сигналів, запахів, гіпнозу тощо [6, с. 54-59];

– дії, спрямовані на особу, в присутності інших осіб, чим додатково викликається почуття сорому, образи, завдається шкоди не лише гідності особи (як внутрішній самооцінці особи), але й її честі (як відображення якостей особи в свідомості інших людей) [9, с. 115-117], репутації;

– дії проти інших осіб, тварин чи особистих речей (психологічна шкода опосередкована почуттями любові до інших, співчуття, співпереживання) – погрози або вчинення насильницьких дій щодо дітей, домашніх улюбленців, або дії суб'єкта насильства проти самого себе;

– заборона певних дій – ізолювання членів сім'ї, тотальний контроль над діяльністю особи, колом її спілкування, доступом до різних ресурсів (отримання соціальної, медичної допомоги, автотранспорту, здобуття освіти);

– примушування до певних дій;

– бездіяльність – ігнорування як емоційних, так і фізіологічних потреб людини, недобррозичливе ставлення, емоційна депривація.

Наведений перелік форм психологічного насильства є далеко не повним, але містить у собі приклади найбільш поширених способів його прояву. Наслідки таких дій є так само різноманітними, і залежать не лише від форм заподіяння насильства, але й від взаємовідносин суб'єкта насильства з жертвою, тривалості прояву насильства, особливос-

тей характеру та віку жертви, її психологічного здоров'я, умов проживання тощо. Можливими наслідками психологічного насильства є, перш за все, психічні страждання, які не виліковуються прийняттям пігулок чи мікстур; формування і розвиток почуття страху та власного безсилля, пониження самооцінки, втрата довіри до себе та оточуючих, ідентифікація себе як психічно ненормального, тривожність, порушення сну та апетиту (що, в свою чергу, може призвести до пониження імунітету, кишково-шлункових захворювань і т. ін.), депресії, стреси, агресивність, суїцидальні настрої і навіть спроби самогубства.

Особливо небезпечним психологічне насильство є щодо дітей, оскільки у них ще не виробився механізм протидії, емоційного захисту проти зовнішніх впливів та відбувається процес становлення особистості. Тому наслідками психологічного насильства у дітей можуть бути порушення емоційного, фізичного функціонування дитини, затримка фізичного і розумового розвитку, погана успішність, комунікативна некомпетентність, дефіцит самоповаги і впевненості в собі, емоційна нестабільність, надмірна агресивність, особистісна психопатологія різної етіології – наркотична залежність, булімія, анорексія, нарцисичні, мазохістські особистісні розлади. Наслідками вербальної агресії батьків часто є фізична агресія зі сторони дитини, делінквентність, проблеми міжособистісних відносин та соціальної адаптації. Досвід насильства в дитинстві, за спостереженнями О. Б. Орлова, "в деяких випадках призводить до ранньої і глибокої інтеріоризації паттерна відносин "насильник – жертва", до фіксації цього паттерна на фізіологічному рівні з наступною трансформацією ряду базових потреб, які оформлюються в майбутньому в такі ... психологічні і поведінкові розлади як садомазох і серійні вбивства" [5, с. 184].

Так як організм людини є поєднанням біологічного та психологічного рівнів, то вплив на один із них може мати наслідком вияв на іншому рівні: інколи психологічне насильство може призводити до порушення фізичного стану жертви: паралічу, тремтіння, розладів слуху, мови, захворювань серцево-судинної системи тощо [8, с. 51], так само як і фізичне насильство може завдати шкоди психічному здоров'ю особи.

Захист членів сім'ї від психологічного насильства ускладнюється тим, що, по-перше, воно не має явних, видимих наслідків, а коли і виявляється у фізичному плані, то важко встановити причинно-наслідковий зв'язок між ними і довести факти застосування саме психологічного насильства; по-друге, наслідки проявляються через порівняно довгий проміжок часу; по-третє, більшість осіб сприймає психологічне насильство як належне, як невід'ємну складову спілкування чи виховання і, хоча й негативно оцінює таку поведінку своїх близьких, проте не усвідомлює її суспільної небезпеки; по-четверте, таке насильство є видом насильства в сім'ї, яке є досить латентним явищем, а "замкнутість" сім'ї як соціальної групи перешкоджає ефективному його виявленню та протидії. Крім того, саме суспільство не сприймає психологічне насильство як небезпечне явище, і якщо навіть жертва і звернеться за допомогою, немає гарантій, що їй допоможуть.

Усе це ставить перед державою і суспільством завдання розробки комплексних заходів протидії як психологічному, так і іншим видам насильства в сім'ї, які б сприяли не лише його діагностиці та усуненню, але й запобіганню його виявам. По-перше, слід сприяти утвердженню нової суспільної моралі, яка б засуджувала будь-які прояви насильства та агресії як в суспільстві, так і в сім'ї. По-друге, законодавчо забезпечити роботу як правоохоронних органів, так і соціальних служб, кризових центрів для жертв насильства в сім'ї, які б надавали повний спектр допомоги – від надання професійної консультації, забезпечення притулку, до юридичного супроводу в суді. По-третє, допомога повинна надаватися не лише жертві, але й суб'єкту насильницьких дій: обов'язкове психологічне консультування повинно допомогти знайти та нейтралізувати причину таких дій. Варто пам'ятати, що звернення за допомогою – це не ознака слабкості, а якраз навпаки – справжньої внутрішньої сили.

Таким чином, психологічне насильство в сім'ї – це насильство, пов'язане з дією одного члена сім'ї на психіку іншого члена сім'ї шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими навмисно спричиняється емоційна невпевненість, нездатність захистити себе та може завдаватися або завдається шкода психічному здоров'ю.

Форми прояву та наслідки застосування психологічного насильства в сім'ї є різноманітними і залежать як від фізичних та психічних особливостей суб'єкта насильства та жертви, так і від умов проживання, характеру взаємовідносин між ними, тривалості та інтенсивності психологічного впливу на жертву.

Література

1. Великий енциклопедичний юридичний словник / [за ред. Ю. С. Шемшученка]. – К.: ТОВ Видавництво "Юридична думка", 2007. – 992 с.
2. Власова О. А. К вопросу формализации определения психологического насилия в семье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unn.ru/rus/f14/k2/students/hopes/2.htm>.
3. Ігнатів О. Кримінальне насильство: окремі питання / О. Ігнатів // Право України. – 2005. – № 3. – С. 67-72.
4. Новий тлумачний словник української мови / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К.: "Аконіт", 2003. – Т. 2. – 926 с.
5. Орлов А. Б. Психологическое насилие в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи / А. Б. Орлов // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3. – С. 182-187.
6. Петин И.А. Механизм преступного насилия / И. А. Петин – СПб., 2004. – 109 с.
7. Про попередження насильства в сім'ї: Закон України від 15 листопада 2001 року // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 10. – Ст. 70.
8. Сердюк Л. В. О понятии насилия в уголовном праве / Л. В. Сердюк // Уголовное право. – 2004. – № 1. – С. 51-52.
9. Шишенина А. В. Понятия чести и достоинства граждан в современном обществе / А. В. Шишенина // Адвокат. – 2008. – № 10. – С. 115-117.

Хунавцева Н. О.

СТАНОВЛЕННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті окреслено природу творчого мислення, проаналізовано критерії продуктивності мисленнєвого процесу в творчій діяльності. Визначено психологічні особливості становлення продуктивності творчого мислення особистості.

В статье описано природу творческого мышления, проанализировано критерии продуктивного мышления в творческой деятельности. Определено психологические особенности становления продуктивного творческого мышления личности.

In this article the creative thinking of the person was analyzed. It was shown the process of thinking in the creative activity as a creative one. The psychological peculiarities of the development of creative thinking of the person were determined.

Вивчення творчого мислення є досить важливою психологічною проблемою. Однак однозначного визначення поняття творчого мислення в науковій літературі до цих пір не існує. Цей факт, на наш погляд, пов'язаний, перш за все, з тим, що існують різні підходи стосовно розуміння природи творчого мислення, специфіки, визначення його критеріїв. Так, Я. О. Понамарьов відзначає, що на даний час налічується більше двадцяти визначень творчого мислення, а також велика кількість критеріїв, які зумовлюють особливості визначення даного поняття. Основними критеріями постають: суб'єктивна новизна отриманого продукту та формування його основних структурних компонентів. Слід зазначити також відсутність єдиної термінології, яку використовують для опису процесів творчого мислення та його окремих видів.

Аналіз проблеми розуміння природи творчого мислен-

ня та його критеріїв, на відміну від мислення “repositor” або репродуктивного, дозволяє виявити декілька основних підходів, які розроблені різними авторами для розв’язання цієї проблеми.

Отже, завдання нашої статті:

- Окреслити природу творчого мислення особистості.
- Проаналізувати критерії продуктивності мисленнєвого процесу в творчій діяльності.
- Визначити психологічні особливості становлення продуктивності творчого мислення особистості.

Один із підходів розуміння природи творчого мислення полягає в тому, що будь-яке мислення слід розглядати як творче. А. В. Брушлинський відмічає, що “...мислення завжди є творчим” [4, С. 26]. Основою даного підходу є розуміння творчого мислення як знаходження дещо нового, до того ж незнайомого для суб’єкту, і саме в цьому бачиться його особливість як творчого процесу. Відповідно зазначається, що мислення як реалізація виключно наявних знань особистості в чистому вигляді не існує. Безумовно, не може бути мислення, яке лише реалізовувало б вже наявні у людини знання. Навіть у процесі запам’ятовування, причому саме за рахунок включення у людини мислення, має місце утворення кінцевого матеріалу, а не просто рідкі випадки точної презентації вивченого.

Під час розробки критеріїв творчого мислення дослідниками був виділений підхід, відповідно до якого фундаментальним критерієм творчого мислення вважається створення людиною нових продуктів діяльності, які мають неабияку суспільну значущість. Але у такому розумінні у більшості виокремлюється соціологічний аспект порівняно з психологічним. При знятті соціального критерію суспільної значущості діяльності новизна її продукту (результату) залишається як критерій творчості, але розглядається відповідно до суб’єкта з огляду на досягнення ним нового для себе самого результату. Такий підхід дозволяє розглядати як творчі найрізноманітніші види діяльності людини – гру, розв’язання задачі, проблеми, творчого завдання і т. д.

Критерій суб’єктивної новизни використовується багатьма дослідниками творчого мислення. Зокрема, Л. Секкей визначає продуктивне мислення як мислення, що харак-

теризується можливістю створювати дещо нове, оригінальне, яке не траплялося раніше в індивідуальному досвіді особистості. До особливостей продуктивного мислення В. Келлер і М. Вертгеймер відносять утворення в мисленні нової якості; К. Майер виділяє прагнення суб'єкта змінити і створити свій суб'єктивний образ.

У результаті продуктивне мислення вивчалось багатьма дослідниками. Так, у роботах З. І. Калмикової відзначалося, що продуктивне мислення – це мислення, в якому розв'язується проблема, виробляється нова стратегія, фіксується дещо нове.

Дослідження творчого мислення згідно з процесуальними характеристиками має давню історію, хоча вони майже завжди були обмеженими через застосовані щодо них методи. До них належать різні варіанти ділення творчого процесу на окремі стадії і встановлення між стадіями окремих взаємодій. Так, П. К. Енгельмейр виділив у творчому процесі три стадії або акти (задум, план, вчинок); Г. Уоллес – чотири (підготовка, дозрівання ідеї, озаріння, перевірка); П. М. Якобсон – сім: інтелектуальна готовність, бачення проблеми, зародження ідеї, пошук рішення, отримання результату, перетворення його в схему, технічне оформлення. У психолого-педагогічній літературі представлені інші варіанти ділення творчого процесу на стадії, етапи, акти і т. д. Варто відзначити, що, незважаючи на наявні відмінності, у всіх варіантах можна виділити спільні риси. До них, перш за все, належить виокремлення у процесі творчого мислення так названих “критичних” моментів – знаходження ідеї (озаріння), перевірка та реалізація.

У процесі вивчення проблеми творчого мислення не можна недооцінювати і внесок самої особистості, тому що творчість за своєю природою вимагає оригінальності, вміння відмовитися від стереотипів діяльності, подолати психологічну інерцію мислення тощо.

Своєрідну та цікаву розробку даної проблеми мають дослідження Д. Б. Богоявленської. Як одиницю творчого потенціалу особистості вчена розглядає інтелектуальну активність, визначає її “як інтегральну властивість деякої гіпотетичної системи, основними компонентами (або підсистемами) якої є загально розумові здібності, а не інтелектуальні

(перш за все мотиваційні) чинники розумової діяльності"[3, С. 16]. Такий підхід дозволяє аналізувати творчість "як дериват інтелекту, переломленого через мотиваційну структуру, яка або гальмує (і тоді розумові здібності можуть "дрімати"), або стимулюють їх прояв"[3, С. 41]. Інтелектуальна активність проявляється в інтелектуальній ініціативі, під якою розуміється продовження мисленнєвої діяльності за межами допустимого. Інтелектуальна ініціатива розглядається в такому разі як важлива якість творчої особистості.

Вивчення якостей творчої особистості відображено в численних дослідженнях зарубіжних психологів. У розгляді, проведеному Є. Д. Телегіною, розглянутий внесок зарубіжних та вітчизняних психологів згідно з проблемами розвитку творчого мислення і становлення творчої особистості. Так, А. П. Андерсон, Ф. Баррон, Дж. Брунер, К. Дункер, А. Муссен, Г. Мюнстерберг, Г. Хелстон розглядали творче мислення як деякі риси людини, які можуть виявитися за умов наявності сприятливих умов і бути обрахованими спеціальними тестами на креативність. У цих тестах створюються специфічні "креативні" ситуації, або ж суб'єкт стимулюється до виконання особливих інтелектуальних дій, в результаті виконання яких робиться спроба встановити потенціал продукування оригінальних відповідей і гіпотез у даного індивіда.

Використовувались спроби поєднати між собою креативність і різні риси характеру. Так, Г. Мюнстерберг та А. Муссен виявили, що існують позитивні кореляції між креативністю та інтроверсією, а також негативні кореляції між творчістю та агресивністю. Г. Хелсон встановив, що творча особистість відрізняється яскраво вираженою потребою у незалежності, прагненням до оригінальності, активної позиції.

А. П. Андерсон, Ф. Баррон, К. Дункер, С. Тейлор вважають, що для творчої людини характерними є відкритість досвіду, чутливість нового, здатність до широких узагальнень, продуктивність, здатність формулювати оригінальні відповіді, вміння включати предмет у множину різноманітних і неочікуваних зв'язків. Дж. Брунер відзначав, що творче мислення пов'язане з розвитком у людини впевненості та сміливості.

Творче мислення у психології розглядається і як специфічний вид здібностей (Дж. Гілфорд, П. Торренс). Вказані

автори визначали творче мислення як здібність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення.

Дж. Гілфорд розглядав творче мислення на основі прояву якісних індивідуальних характеристик мислення у розв'язанні проблеми. Він виокремлює чотири чинники "творчості" (креативності) мислення:

- оригінальність, нетривіальність, незвичність висловлюваних ідей, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни. Творча людина майже завжди прагне знайти своє власне, яке відрізняє від інших, розв'язання;

- семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт під новим кутом зору, знаходити його нове використання, розширювати функціональне застосування на практиці;

- образна адаптивна гнучкість, тобто здатність змінити сприйняття об'єкта таким чином, щоб бачити його нові, приховані від спостереження сторони;

- семантична спонтанна гнучкість, тобто здатність розмірковувати над різноманітними ідеями у невизначеній ситуації, саме в такій, яка не вміщує орієнтирів для цих ідей.

П. Торренс визначає творче мислення як процес, у ході якого людина стає чутливою до проблем, дефіциту або проблем у знаннях, до змішування різнопланової інформації, до дисгармонії елементів навколишнього середовища, визначає ці проблеми, шукає їхнього розв'язання, формує гіпотези, модифікує них, знову перевіряє й обумовлює кінцеві результати.

Відображення цієї гіпотези мало місце в дослідженнях вітчизняних психологів. Так, Л. Б. Ітельсон [9] відзначав, що головною характеристикою творчого мислення є вміння не обмежуватися звичними поняттями і методами мислення, а охопити реальність у всіх її відношеннях, а не тільки тих, які закріплені у звичних поняттях та уявленнях.

Реалізація особистісного підходу до дослідження творчого мислення має місце і в роботах К. А. Альбуханової-Славської. Акцентування ролі особистісних чинників, у першу чергу, соціально-психологічної позиції особистості, дозволило отримати опис особистісних типів мислення, кожен із якою з'єднує у собі особистісні та когнітивні характеристики суб'єкта діяльності.

О. К. Тихомиров як основні механізми творчого мислен-

ня розглядає такі особистісні чинники, як емоції, мотиви, цілеспрямованість. У цих дослідженнях було виявлено та вивчено регулюючу функцію емоцій. Було показано, що наявність чи відсутність емоцій впливає на швидкість та якість мисленнєвого процесу, тобто вони виступають у ролі каталізатора. Зростання емоційного збудження чи емоційного задоволення називається О. К. Тихомировим “почуттям близькості розв’язання”. Експериментальне дослідження О. К. Тихомирова показали, що у міру зростання особистісно значущої мотивації зростають показники продуктивності та оригінальності відповідей. Це є доказом підпорядкованості змістових і структурних особливостей творчої діяльності мотивам, вміщених в основі цієї діяльності.

Серед сучасних досліджень творчого мислення слід відзначити підхід, згідно з яким основою репродуктивного мислення виступають вербальні здібності, а основою продуктивного – невербальні, серед яких домінує наочно-образний компонент інтелектуальної активності. Такого підходу дотримується і Є. Л. Яковлева. Але ця точка зору має доволі суперечливий вигляд, тому що автором подано неповне обґрунтування такого явища, як вербальна творчість. Крім того, експериментальні дані Є. І. Щєбланової свідчать, що для учнів перших-других класів найбільш позитивним чинником для розвитку оригінальності є перевага вербального інтелекту, тоді як у тих, хто навчається з переважанням невербального, – збільшується поверховість, гнучкість, оригінальність тощо.

Також, на наш погляд, слід розглянути підхід Г. А. Берулави, А. Вайн, Н. Ю. Хусанової та ін., які, відзначаючи орієнтацію сучасної системи навчання на розвиток лівопівкульного мислення, підкреслюють, що творчий процес висуває підвищені вимоги до розвитку правопівкульових функцій індивіда. Так, Г. А. Берулава вважає, що “інтеграційне мислення, передбачене функціонально розвиненою правою півкулею, спонукає становленню синтетичного когнітивного стилю, який, у свою чергу, забезпечує більш високий рівень розвитку креативності” [2, С. 16]. В основі даного підходу є особливість так званої правопівкульової стратегії – формування багатозначного контексту (чи то образ, чи символічне його слово). Очевидно, що при такому розумінні феноме-

на творчого мислення вербальний інтелект ніяким чином не буде обмеженням творчості, швидше навпаки: чим вищим є рівень його розвитку, тим більше шансів виразити чутливий образ, створити багатозначність контексту. Як ще один аргумент на користь правопівкулькової стратегії щодо визначення творчого мислення прибічники даного підходу демонструють зв'язок правої півкулі з несвідомим, роль якої у процесі творчої діяльності приймається не тільки філософами, поетами і письменниками, але і дослідниками творчих процесів. Безумовно, мозок є інтегральним цілим, і, на наш погляд, неможливо пов'язати процес творчого мислення виключно з діяльністю правої півкулі, тому лівопівкульна та правопівкульна стратегія взаємно доповнюють одна одну.

Як ще один підхід до розуміння природи творчого мислення можна виділити дослідження А. Ротенберга, згідно з яким у творчому процесі виділяють дві пізнавальні функції – однопросторове мислення та янусіанське мислення. Однопросторове мислення має на увазі активне мисленнєве об'єднання двох або більше окремих якостей, які перебувають в одному і тому ж самому просторі, і тим самим впливають на формування нових сутностей. Янусіанське мислення передбачає одночасне об'єднання двох або більше протилежностей. Термін “янусіанське мислення” походить від героїв стародавньої римської міфології Януса, який мав декілька сторін (дві, чотири або шість), спрямованих у різні боки. За розумінням А. Ротенберга, цей тип мислення відіграє вагомий роль у всіх проявах творчості, його вияв слугує показником творчих можливостей особистості. Роль протилежностей або протиріч у творчому процесі відзначається також й іншими авторами. Так, А. П. Барчугов [1], говорячи про творче мислення як мислення з необхідністю проблеми, відзначає, що універсальною формою проблемності людської діяльності виступає протиріччя. С. П. Дудель [8] виділяє як один із компонентів творчої діяльності діалектичні протиріччя. Продовжуючи розмову про протиріччя, Н. Є. Веракса відзначає [5], що для розвитку творчого мислення дуже важливим є формування переходу від одного уявлення об'єкта до протилежних або включення в образ об'єкта систем протилежних властивостей.

Займаючись вивченням проблеми творчого мислення,

В. В. Давидов вказував, що даний вид мислення є нічим іншим, як теоретичним мисленням [7], виділяв при цьому такі основні компоненти: аналіз як спосіб виявлення генетично висхідної основи деякого цілого; рефлексію, завдяки якій людина постійно розглядає основу своїх власних дій і тим самим розкриває при цьому їхнє внутрішнє взаємовідношення. Таким чином, рефлексію було включено в структуру творчого мислення.

У процесі вивчення творчого (теоретичного) мислення В. В. Давидов вказував, що під час розв'язання задач досліджуваними використовуються різні підходи. Узагальнений спосіб розв'язання задач (мислення теоретичного типу) має місце тоді, коли задача розв'язується для даного конкретного випадку, але не для всіх подібних випадків. Неузагальнений спосіб (мислення так званого емпіричного типу) має на увазі розв'язання задачі для даного конкретного випадку. Різним підходам у такому розв'язанні відповідають також і різні дії. Досліджувані з емпіричним типом мислення знайомляться з умовою задачі, намагаються її розв'язати, спираючись на безпосередньо наочні ознаки, що можуть свідчити про рівень розвитку формальної рефлексії. Досліджувані з теоретичним типом мислення мають зрозуміти умову задачі, виокремивши із тексту відношення величин. Процес пошуку учнями розв'язання, спрямоване на знаходження відношень між якостями, суттєвими для всіх випадків, однакових з описаними в даній задачі, свідчать про рівень розвитку змістової рефлексії.

У дослідженнях теоретичного (творчого) мислення в учнів молодшого шкільного віку П. В. Новіковим, крім змістової та формальної видів рефлексії, виділяють вербальний та невербальний види рефлексії. Рефлексія вербального виду визначається під час виконання завдань, розв'язання яких реалізовується у словесно-знаковій формі, а невербальна рефлексія – у процесі виконання завдань у наочно-дієвій формі.

Одним з підходів до вивчення механізмів творчого мислення є вивчення рефлексивних процесів, включених у структуру мислення. Як основна термінологія для характеристики рефлексивних процесів у мисленні використовуються поняття "рефлексивна дія" та "рефлексивні прийо-

ми”. Так, у роботах І. Я. Лернера, Я. О. Понамарьова вказується, що творче мислення являє собою складний процес, який складається з різних рефлексивних дій, серед яких виділяють: перенесення знань, вмінь у нову ситуацію, бачення нової проблеми у звичних умовах, визначення нових функцій вже вивченого об’єкта, виділення альтернативних рішень, комбінування раніше відомих способів у нові структури, створення оригінальних способів розв’язання тощо.

У дослідженнях, проведених під керівництвом С. Л. Рубінштейна (Л. І. Анциферової, А. В. Брушлинським, А. М. Матюшкіним та ін.) при вивченні механізмів дії творчого мислення як ефективний прийом використаний у ньому, висувається “аналіз через синтез”. На основі такого аналізу певні властивості об’єкта виявляються під час включення цього об’єкта у ту систему зв’язків і відносин між об’єктами, з якими ці властивості можуть бути зіставлені. Також вказувалось, що у цьому процесі нерідко має місце раптове винайдення шляху розв’язання проблеми – інсайт, причому воно часто виникає тоді, коли людина безпосередньо не була зайнята у процесі розв’язання проблеми. Так, Славська К. А. відзначає, що реально таке розв’язання залежить від вже набутого людиною досвіду, і від попередньої аналітико-синтетичної діяльності, перш за все – від досягнутого кінцевого рівня словесно-логічного понятійного узагальнення. Однак сам процес пошуку розв’язання значною мірою досягається інтуїтивно, підсвідомо, не знаходячи свого адекватного відображення у слові, і саме тому його результат, “прориваючись” у сферу свідомості, усвідомлюється як інсайт, нібито не пов’язаний з раніше реалізованою діяльністю, спрямованою на відкриття нових знань (1994).

Ю. М. Кулюткін, Л. Г. Гурова та інші дослідники розглядають творче мислення як процес, підпорядкований визначеним законам, який призводить до розв’язання нових для людини проблем та задач. При цьому, відзначає Л. Л. Гурова, саме проблемність ситуації задачі виступає головною об’єктивно необхідною умовою, за умов якої мисленнєвий процес набуває властивостей продуктивності. Цей факт пов’язаний з тим, що, “потрапивши у проблемну ситуацію, суб’єкт не може застосувати стандартний алгоритм дій”, тобто виявляє суперечність між ресурсами набутого досвіду

та унікальністю умов і вимог ситуації задачі [6, С. 17]. Механізмом регуляції в цій ситуації виступає рефлексія, яка дозволяє людині застосувати набуті знання адекватно вимогам задачі, докладаючи при цьому активні особистісні зусилля, тобто самостійне подолання людиною створеної суперечності стає у кінцевому результаті творчим розв'язанням людини. Таким чином, за даним підходом теоретично обумовлюється зв'язок між рефлексивними процесами у мисленні та його продуктивністю, придбання мисленням властивості творчої діяльності. У ряді психологічних досліджень цей зв'язок стає предметом поглибленого аналізу, спрямованого на виявлення залежності між особливостями рефлексивних прийомів і характером мислення, на виявлення особливостей рефлексивності творчого мислення.

Значне місце у процесі вивчення рефлексивних механізмів творчості та їх зв'язки з творчою діяльністю відображено в дослідженнях І. М. Семенова, який розглядає продуктивне мислення у взаємозв'язку чотирьох його компонентів: особистісного та рефлексивного (разом утворюють смислову сферу), предметного й операційного (утворюючих змістову сферу). Він характеризує продуктивний тип мислення за такими показниками: високою зацікавленістю смислової сфери та домінуванням її над змістовою сферою (предметний та операційний компоненти); високою інтенсивністю рефлексії; високим ступенем розуміння засобів розв'язання.

І. М. Семенов вважає, що зростання продуктивності мислення обумовлено, в першу чергу, розвитком особистісно-рефлексивних та інтелектуально-рефлексивних механізмів за рахунок збільшення самостійності людини у процесі розв'язання задач. При цьому під особистісно-рефлексивними механізмами продуктивного мислення розуміється рефлексивність як психічна властивість особистості, характеризуючи оволодіння суб'єктом способами контролю та оцінці власних психічних станів, а під інтелектуально-рефлексивними – рефлексивність мислення, відображаючи специфіку мисленнєвої діяльності, включене у її структуру.

Рефлексивність мислення ряд дослідників (І. М. Семенов, А. В. Лосєв, І. В. Байер та інші) визначають як комплексну властивість мислення, характеризуючи оволодіння суб'єктом способами контролю та оцінки власних мислен-

невих дій та їх включення у структуру мисленнєвої діяльності. Формування рефлексивності мислення відбувається як закріплення різнотипних рефлексивних прийомів та процесів, їх стійке застосування у діяльності суб'єкта тощо. При чому в процесі мисленнєвої діяльності суб'єкт може свідомо використовувати рефлексивні прийоми, що являються показником рефлексивного мислення, а може користуватися ними несвідомо, що свідчить про існування складних і неоднозначних типів взаємозв'язку між рефлексією і творчим мисленням.

Один із підходів до розкриття особливостей такого роду взаємозв'язків має місце у встановленні функцій рефлексивних прийомів, які формуються у ході мислення як його специфічне новоутворення. Цей підхід розвивався у дослідженнях О. К. Тихомирова, Є. Д. Телегіної та інших на основі уявлень про природу і структуру творчого мислення. В цих дослідженнях було показано, що основним критерієм та особливістю творчого мислення є формування різного типу новоутворень у ході самого мисленнєвого процесу. Як новоутворення, які формуються у ході мислення, виступають нові мотиви, цілі, гіпотези, оцінки, емоції і т. д.

На основі уявлень О. К. Тихомирова про творче мислення як формування новоутворень у мисленнєвому процесі розробляється концепція Є. Д. Телегіної, згідно з якою механізмом формування творчого мислення є оволодіння системою продуктивних дій на відміну від репродуктивних. При цьому репродуктивні дії розглядаються як ті, що здійснюються на основі внутрішніх засобів регуляції згідно з заданими критеріями, які виконуються на основі мисленнєвих шаблонів. Внутрішні засоби – це засоби організації і спрямованості мислення, завдання ззовні, тобто сформовані для суб'єкта іншими людьми цілі, задачі, питання, пропонувані йому зразки та способи дій. Творча діяльність прогнозує утворення всього відомого і заданого, а для цього необхідними є дії іншого типу, які проявляють нові, ще не відомі властивості і залежності об'єкта, утворюючи об'єкт у новому напрямку, оцінюючи нові результати за невідомими ще критеріями. Специфіка таких дій (продуктивних) – у тому, що всі основні компоненти – ціль, спосіб реалізації, результат, критерії його оцінки – визначаються суб'єктом само-

стійно. Побудова продуктивних дій, які можуть призводити до формування новоутворень у ході мислення і до утворення суб'єктивно нових продуктів, відповідно, потребує і самостійного формування суб'єктом нових засобів саморегуляції, заснованих не тільки на використанні минулого досвіду, але і на результатах безпосередньої взаємодії з об'єктом, тобто реалізація продуктивних дій потребує утворення зовнішньої регуляції у процесі саморегуляції.

У своїх дослідженнях Є. Д. Телегіна показала, що сформовані у ході мислення продуктивні дії, результати яких набувають регулюючої функції, можуть функціонувати не тільки як компоненти, включені у процес мислення, але й автономно. Знання закономірностей їх автономного здійснення є важливою умовою для їх цілеспрямованого розвитку як механізмів і засобів саморегуляції творчої діяльності. Це дає можливість контролювати не лише кінцевий результат мислення, але й формувати його окремі компоненти і властивості, такі як самостійність, оригінальність, гнучкість, рефлексивність та інші.

Отже, процес формування продуктивних мисленневих дій і формування засобів саморегуляції розвивається як цілісний процес: визначені засоби саморегуляції формують мисленневі дії, результати яких набувають нової регулюючої функції і, у свою чергу, перетворюються у нові засоби саморегуляції, визначаючи наступне розгортання мисленневої діяльності і, відповідно, детермінують її результат. Застосування суб'єктом рефлексивних прийомів підвищує рівень усвідомлення діяльності, окремих дій людини, і виступає як умова перетворення мислення у творчий усвідомлений відрегульований процес. Таким чином, у творчому мисленневому процесі як один із засобів саморегуляції виступають рефлексивні прийоми, які є новоутвореннями мисленневої діяльності особистості.

Література

1. Барчугов А. П. Противоречие и рациональность. – Петрозаводск, 1992.
2. Берулава Г. А. Психология естественно научного мышления. /Под ред. К. М. Гуревича. – Томск, 1991.

3. Богдавленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 1993.
4. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
5. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 5-14.
6. Гурова Л. Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структурно одаренности // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 14-21.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 240 с.
8. Дудель С. П. Логика противоречия и противоречия логики. – М., 1989.
9. Ительсон Л. Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. /Под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. – М., 1981.

Чернюшок О. В.

УЧБОВИЙ АНАЛІЗ КОМПОЗИЦІЇ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО ТА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Автор статті розглядає проблему аналізу композиції художніх творів на лекційних та практичних заняттях з методики викладання образотворчого та декоративно-го мистецтва. Конкретно обґрунтовуються етапи мистецтвознавчого аналізу та його зв'язок із педагогікою та психологією сприйняття.

Автор статьи рассматривает проблему анализа композиции художественных произведений на лекционных и практических занятиях с методики преподавания изобразительного и декоративного искусства. Конкретно обосновываются этапы искусствоведческого анализа и его связь с педагогикой и психологией восприятия.

The article considers the problem of composition analysis of the artworks at the lectures and practical studies of Teaching Methodology of Visual and Decorative Arts. The stages of art criticism analysis and its connection with pedagogy and psychology of perception are specifically substantiated.

У процесі підготовки вчителя образотворчого мистецтва важливе місце має формування вміння педагогічного керівництва образотворчою діяльністю учнів на заняттях із тематичної та декоративної композиції.

Система вузівської підготовки майбутнього педагога побудована таким чином, що основну частину своїх методичних умінь студент повинен набувати через власну художню практику – на заняттях із живопису, рисунку, спецкомпозиції, роботи в матеріалі. Проте в педагогічній діяльності вчителя образотворчого мистецтва існує ще один не менш важ-

ливий напрямок – розвиток в учнів художнього сприйняття мистецьких творів.

На заняттях-бесідах, де в процесі аналізу підбраного візуального ряду творів живопису, графіки, скульптури, декоративно-прикладного мистецтва, педагог повинен закласти основи художніх знань, активізувати інтерес до мистецтва, викликати бажання самостійно спілкуватися з художніми творами. Отже, учбовий аналіз композиції односторонньо повинен бути присутнім на заняттях-лекціях з історії мистецтва, методики викладання образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, кольорознавства, спецкомпозиції та роботи в матеріалі.

Композиція властива практично всім видам мистецтва. За законами композиції створюються твори музики, архітектури, скульптури, живопису, графіки, декоративно-прикладного мистецтва, літератури, а також театру і поезії [3].

Актуальність вивчення проблеми композиції не піддається сумніву на даному етапі розвитку суспільства. Потужні потоки візуальної інформації, яку одержують сьогодні студенти, здобуваючи художній фах, зовсім не є гарантією формування бажаної естетично збагаченої культури сприйняття.

У даному випадку кількісні показники само собою не переходять у якісні. Шляхи, щоб такий перехід реально втілювався, повинна віднайти педагогічна методика.

Розвиток композиційного мислення – дуже складний процес. У ході даного процесу формується вміння спілкуватися на мові мистецтва, будувати “образотворчі образи” і “контексти” [3].

Тут буде доцільна аналогія з викладанням мови. Форми мови, якими володіє і вміє користуватись учень або студент, можна довести до його свідомості шляхом аналізу морфологічного або синтаксичного в практичних вправах.

Постійний зв'язок змісту з формою потребує, щоб викладач або вчитель ніколи не розглядав частини мови і окремі форми самі по собі, а постійно їх уявляв в органічному цілому, тобто в окремому реченні або абзаці.

Викладач художніх дисциплін може взяти чимало позитивного з даного досвіду. Для навчального аналізу композиції художньої форми можна поєднати, виходячи з вищесказаного, синтаксично-морфологічний підхід з “анатомуван-

ням" художнього твору, що може стати необхідним кроком у процесі його пізнання як цілісного смислового вираження митця [3].

Розкриваючи відповідний контекст композиції твору, ми виходимо на рівень його "психології", а далі – "філософії", вступаючи в діалог з особистістю автора та його твором.

Доцільно використати тенденцію, яка полягає в "комплексному вивченні" художньої творчості, у синтезі різних наукових досліджень, а саме таких, як "психологія сприйняття", "механізм процесу мислення", "мистецтвознавчий аналіз твору", "філософія та психологія мистецтва".

Традиційне протиставлення раціонального чуттєвого, мабуть, більшою мірою зберегло свою силу саме в галузі мистецтвознавства. Немає потреби наводити приклади, щоб показати, як фахівці акцентують протиставлення, віддаючи перевагу "живому відчуттю". Розмежовувати розум і відчуття не обов'язково, достатньо навіть поверхово поглянути лише на назви психологічних досліджень, а саме: "візуальне мислення", "розумне око" і т.д. Тобто, сприйняття орієнтовано на певний "категоріальний апарат". Визнавши це, ми можемо прийти до сприйняття в межах образотворчої діяльності. Відповідні тези відображені Р. Арнхеймом [1, с.21].

Все це потребує певного системного поєднання і розглядається як єдність логіки та інтуїції, раціонального й емоційного в єдиному процесі аналізу і певної алгоритмічної послідовності. Алгоритм аналізу композиції полягає в певній визначеній послідовності розгляду складових побудови композиції твору мистецтва. При цьому історичний аспект не є основоположний, а основний акцент фокусується на композиційній структурі, її відповідності та зв'язку з темою. Інші складові: лінійне пластичне, колористичне рішення, образно-асоціативні стильові якості розглядаються в контексті умовної геометрії композиційної структурної будови. Технічні та технологічні особливості підпорядковуються вищезгаданим складовим.

Для студентів основний інтерес полягає в аналітичному розгляді композиції з подальшими узагальненнями, що дозволяє цілісно сприймати твір мистецтва. Відчуття і сприйняття мистецького твору є першим етапом у процесі аналізу.

Сам процес відчуття і сприйняття пов'язаний з осмис-

ленням і віднесенням до певного класу явищ того, що суб'єкт процесу відчуває і бачить. Цей вид перцептивної діяльності є процесом категоризації, у ході якого людина робить логічний висновок, класифікує одержані сенсорні сигнали і в такий спосіб забезпечує зворотній зв'язок із зовнішнім об'єктом [2]. Оскільки формування суб'єкта образу того чи іншого явища включає акти виявлення інформативних ознак їх аналізу, порівняння відбору, абстрагування сприйняття є першим і обов'язковим етапом будь-якого розумового процесу.

Дане твердження дає базову основу для розуміння особливостей художнього сприйняття, яке вимагає не тільки чисто логічного осмислення одержаної інформації, але й потреби усвідомлення образно-символічного змісту художнього твору. У процесі сприйняття обов'язково відбувається поєднання глядацької реакції і думки, виникає понятійне, духовне тлумачення баченого.

Наведені міркування дають підстави розуміти внутрішню суть художнього сприйняття, його рівень культури, розвинути здатність суб'єкта досягнути й оцінити, емоційно пережити і осмислити те, що сприймається. З метою фіксації збагаченого рівня художнього сприйняття використовується категорія "сприйняття мислення", тобто в такий спосіб позначається взаємозв'язок інтелектуально-логічних та емоційно-інтуїтивних актів художньо-пізнавальної діяльності, а також обов'язкових ознак художнього сприйняття – адекватності та індивідуальності.

Різне тлумачення ролі даних ознак процесу сприйняття у педагогічно керованому процесі художнього пізнання супроводжує процес розвитку мистецької освіти і становить суть вибору методів впливу на особистість – надання пріоритету авторитетним джерелам аналізу твору, а відтак готовим результатом критичного аналізу форми, або стимулюванню готовності до власних оцінок творів мистецтва. Але використання другого методу потребує наявності попереднього досвіду художнього сприйняття (аперцепції).

Отже, перший етап аналізу композиції спрямований на загальне орієнтування в художній формі, в її складових компонентах. Характер тематики дає можливість сфокусувати увагу на цілісному сприйняттю, першому враженню.

Другим етапом аналізу композиції є перехід сприйнятої інформації в аналітичний її розгляд, тобто починається дія мислительної складової даного процесу.

Дана складова пов'язана з переходом від перцепції сенсорної інформації до освоєння виразно-сміслових значень художньої форми. Вона характеризується прагненням суб'єкта сприйняття "прочитати" твір, вловити його суть, зрозуміти при цьому роль тих чи інших засобів художньої мови.

На даному етапі проходить аналіз та синтез того, що виділяється шляхом аналізу, потім абстрагування та узагальнення, які є вихідним від них. Закономірність цих процесів полягає у взаємопов'язаності, що становить суть мислення. Абстрагування дозволить виділити необхідні для аналізу твору сторони художньої форми, виділити їх від інших. Узагальнення дозволяє повернутись знову до цілісності сприйняття композиційної структури в контексті твору.

Подальший розгляд художнього твору потребує уваги з позиції оціночно-орієнтаційної діяльності, яка базується на індивідуальності суб'єкта процесу аналізу твору мистецтва.

Тобто третім етапом аналізу є оцінка виявлення власного, індивідуального ставлення до ціннісних особливостей художнього твору.

Художньо-образний зміст завжди викликає в особистості певну реакцію, індивідуальні асоціації, основою яких є особистий життєвий та художній досвід.

Асоціативне мислення, інтуїція, виявлення тих чи інших аспектів твору, осягнення його глибокого "підтекстового" змісту знаходить своє вираження в художній оцінці, оскільки диференційоване сприйняття завжди супроводжується переживанням художньої цінності [4].

Такий багатопаровий процес аналізу композиції дає позитивний результат у практичній художній діяльності, а також підвищує загальний розвиток художньої культури майбутніх художників-педагогів.

У відповідності до вищезгаданих завдань з лекційних та практичних занять з методики викладання образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, кольорознавства, нами використовуються активні форми роботи, спрямовані на формування педагогічних умінь у студентів: проблемні

бесіди, візуальне опитування, тестові завдання, підбір словесних та зображувальних аналогів, відбір ключових слів до аналізу творів та інші прийоми.

Нагромаджений досвід проведення занять дозволяє рекомендувати відібрані методи до більш широкого використання в підготовці вчителів образотворчого мистецтва та керівників гурткової роботи.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що дана проблема безпосередньо пов'язана не тільки з самим процесом методики викладання композиції, але й з розвитком візуальної культури підростаючого покоління, тому що значення візуальної культури сприйняття не менше, ніж значення культури мовного спілкування, яке є проблемним в українській спільноті.

Література

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М., 1974. – С. 21.
2. Брунер Д. Психология познания за пределами непосредственной информации. – М., 1977. – С. 15-16.
3. Волков Н.Н. Композиция в живописи. – М., 1978. – С. 27-33.
4. Естетика: Підручник / За заг. редакцією Л. Т. Левчук. – К., 1997.

Чубук Р. В.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ПРИЙОМНИХ СІМЕЙ

У статті з'ясовано організаційно-технологічні аспекти роботи соціальних працівників на етапі підготовки до створення прийомних сімей; розглянуто теоретичний аналіз впливу організаційно-технологічних аспектів роботи на формування готовності прийомних батьків до створення прийомних сімей.

В статье рассмотрено организационно-технологические аспекты работы социальных работников на этапе подготовки к образованию приемных семей и теоретический анализ влияния организационно-технологических аспектов работы на формирование готовности приемных родителей к образованию приемных семей.

The organizational and technological aspects of the social worker's job on the stage of preparation to the formation of the receiving families and the theoretical analysis of the influence of the organizational and technological aspects of the work on the forming of the readiness of the receiving parents to formation of receiving families are considered in the article.

Однією із форм державної опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, є прийомна сім'я, створення якої зумовлено соціальним замовленням суспільства та необхідністю пошуку оптимальних форм її організації. На сьогодні в Україні негативним фактом є стрімке збільшення кількості дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. На кінець 2008 року кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, за даними Державного комітету статистики, вдвічі перевищувала показники 1995 року. Переважна кількість дітей, що залишилися без батьківського піклування, потрапляють до інтернатної

системи, яка є домінуючою формою державної опіки. Діти в державних інтернатних закладах отримують комплекс освітніх, медичних і соціальних послуг, водночас, спостерігаються відхилення у процесі їхньої соціалізації, які виявляються у відсутності навичок і умінь до самостійного життя, невмінні домовлятися, будувати стосунки в сім'ї, колективі тощо.

Мета статті полягає у з'ясуванні організаційно-технологічних аспектів роботи соціальних працівників на етапі підготовки до створення прийомних сімей. **Завданням** цієї статті є теоретичний аналіз впливу організаційно-технологічних аспектів на формування готовності прийомних батьків до створення прийомних сімей.

Дослідники проблем сирітства, такі як: М. Дубровіна, С. Мещерякова, В. Мухіна та інші – акцентують увагу на тому, що дитині для повного і емоційно-комфортного розвитку найкраще зростати в сім'ї, в атмосфері щастя, любові та взаєморозуміння; саме в умовах сім'ї дитина може бути повністю підготовлена до самостійного життя у суспільстві; лише сім'я здатна забезпечити задоволення основних потреб дитини.

Вчені А. Капська, І. Іванова, А. Полянничко та інші виокремлюють причини, які є передумовами соціального сирітства. Г. Бевз, Н. Комарова, І. Пеша розглядають технології створення прийомних сімей. Л. Артюшкіна виокремлює два види сирітства: природне і соціальне. Природне сирітство дослідниця характеризує як наявність у суспільстві дітей, біологічні батьки яких померли, або у судовому порядку визнані такими, що пропали безвісти. Соціальне сирітство розглядає як явище, що зумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків щодо неповнолітньої дитини.

Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідники практично не торкалися такого важливого, на наш погляд, аспекту, як теоретичний аналіз впливу організаційно-технологічних аспектів на формування готовності прийомних батьків до створення прийомних сімей.

Організаційні, правові, соціальні засади та гарантії державної підтримки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, визначаються Законом України „Про забезпечення організаційно-правових умов соціального за-

хисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" [2], який набрав чинності 13 січня 2005 року і є складовою частиною законодавства про охорону дитинства. Дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, законодавчо задекларовано такі гарантії особливого захисту та державного забезпечення: матеріальна підтримка; оздоровлення; пільги під час вступу та навчання у ПТУ та ВНЗ; працевлаштування; забезпечення житлом після закінчення навчання або досягнення повноліття; запобігання жорсткому поводженню. Передбачено запровадження принципово нового механізму гарантованих норм забезпечення виховання, розвитку та утримання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, незалежно від того, де перебуває така дитина на утриманні та вихованні: у прийомній сім'ї чи державному закладі. Основні повноваження під час створення, забезпечення функціонування, подальшого розвитку сімейних форм виховання мають служби у справах неповнолітніх та соціальні служби сім'ї, дітей та молоді.

Організації та розвитку сімейних форм виховання сприяли пілотні проекти, які були здійснені за підтримки міжнародних донорів, зокрема ЮНІСЕФ. Постановою Кабінету Міністрів №241 від 2 березня 1998 року „Про проведення експерименту з утворення прийомних сімей у Запорізькій області та затвердження Положення про прийомну сім'ю" [7] започатковано створення прийомних сімей в Україні за ініціативою Міністерства у справах сім'ї, дітей та молоді. У Запорізькій області впродовж трьох років здійснювався експеримент щодо створення прийомних сімей. У наступному році експеримент було поширено на м. Київ, Львівську, Одеську, Харківську області та Автономну Республіку Крим. Серед результатів цього експерименту – розробка та запровадження Постановою Кабінету Міністрів „Положення про прийомну сім'ю" (2002 р.), перші національні публікації, методичні посібники, науково-практичні конференції щодо цієї проблеми.

Соціальна робота з сімейними формами виховання має декілька етапів, а саме: підготовка до створення, створення прийомної сім'ї або дитячого будинку сімейного типу, здійснення соціального супроводу з ними. На кожному етапі діяльності соціальний працівник вирішує конкретні завдання. Починаючи з підготовчого періоду, центри соціальних

служб діють спільно зі службами у справах неповнолітніх. Для того, щоб забезпечити позитивні результати соціальної роботи з сімейними формами виховання, необхідно:

- вміти успішно проводити інформаційні заходи, спрямовані на формування позитивної громадської думки щодо сімейних форм виховання;

- вести пропаганду з метою добору кандидатів у прийомні батьки;

- забезпечити якісне спеціальне навчання прийомних батьків і батьків-вихователів з метою ефективного виконання своїх функцій;

- здійснювати соціальний супровід прийомних сімей, особливо впродовж першого року створення, надаючи кваліфіковану допомогу і підтримку батькам, особливо під час вирішення проблемних ситуацій;

- вміти використовувати ресурси, працюючи у партнерстві з сім'єю, іншими фахівцями, державними та недержавними структурами.

Науковці Н. Комарова [5] і Г. Бевз [1] пропонують соціальну роботу зі створення прийомних сімей здійснювати в три етапи.

Перший етап передбачає інформування населення з метою залучення бажаючих виховувати дитину-сироту в сім'ї, який розпочинається рекламною кампанією, що проводиться за двома напрямками. Перший напрям – забезпечує формування позитивної громадської думки щодо сімейних форм виховання і передбачає досягнення таких завдань:

- підвищити обізнаність громадськості про інститут прийомної сім'ї як форму державного влаштування дітей, які позбавлені батьківської опіки;

- продемонструвати позитивні сторони роботи органів опіки та піклування, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Другий напрям роботи спрямований на залучення потенційних кандидатів у прийомні батьки і передбачає досягнення таких завдань:

- отримати достатню кількість звернень громадян як потенційних кандидатів у прийомні батьки;

- на початковому етапі надати кандидатам інформацію щодо умов, за яких вони можуть стати прийомними батьками [1].

У кожному конкретному випадку соціальні працівники мають самостійно визначитися, які інформаційні матеріали необхідно підготувати та які засоби використовувати для проведення дієвої рекламної кампанії.

Такими засобами можуть бути:

- соціальні рекламні оголошення в місцевих незалежних газетах;
- соціальна реклама на транспорті (автобусах, таксі, поїздах тощо);
- соціальна реклама на місцевих радіо та телеканалах;
- інформаційні столи під час проведення різних громадських заходів;
- підготовка прийомних батьків, які вже виховують прийомних дітей, до проведення інформаційних вечорів для їхніх сусідів та кандидатів у батьки;
- написання статей, публікацій в інформаційних виданнях [5].

Отже, результатом інформаційної кампанії є звернення і залучення громадян, яких зацікавила інформація щодо влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, з метою створення прийомної сім'ї.

Другий етап передбачає оцінку кандидатів у прийомні батьки. Ця робота з кандидатами у прийомні батьки спрямована, з одного боку, на збір інформації про сім'ю, а з іншого, на формування у кандидата готовності взяти на себе відповідальність за нову соціальну роль вихователя дитини, позбавленої батьківського піклування. Попередня робота з кандидатами на створення прийомних сімей щодо формування у потенційних прийомних батьків готовності до створення прийомної сім'ї передбачала:

- проведення з батьками бесід, орієнтованих на оцінку життєдіяльності сім'ї з точки зору забезпечення умов гармонійного розвитку дитини;
- підготовка кандидатами документів, необхідних для юридичного оформлення прийомних сімей та формування їх банку даних;
- відвідування сім'ї кандидатів у прийомні батьки комісією;
- перевірка правильності інформації про кандидатів у прийомні батьки;
- участь прийомних батьків у соціально-педагогічному тренінгу [5].

Однією із обов'язкових умов прийняття рішення щодо створення прийомної сім'ї є відвідування спеціалістами помешкання потенційних прийомних батьків. Перший візит до помешкання родини кандидатів у прийомні батьки має відбутися якомога раніше. За результатами відвідування сім'ї кандидатів у прийомні батьки соціальний працівник складає акт обстеження житлово-побутових умов сім'ї, у якому комісія робить висновок про відповідність можливостей прийомних батьків задовільнити матеріальні потреби дитини і забезпечити сприятливе середовище для її повноцінного розвитку. Якщо стан помешкання і навколишнє середовище не задовільняє вимоги влаштування прийомних дітей, то роботу щодо подальшої оцінки слід припинити, але контакти не переривати. У випадку поліпшення умов проживання, кандидат може звернутися знову. Основні позиції, на які необхідно звернути увагу під час збору інформації про кандидатів, є такі:

- умови життя сім'ї та наявність місця в квартирі для поселення прийомних дітей (місце для відпочинку, навчання, особистих речей, ігор);
- територіальна доступність школи або дитсадка, медичної установи, транспорту та інших зручностей;
- демонстрація членами сім'ї можливостей для влаштування дитини;
- сімейні стосунки між подружжям, між дітьми і батьками;
- стосунки членів сім'ї із старшими дітьми, які проживають окремо. Для цього доцільно зустрітися з ними або зателефонувати та попросити прокоментувати бажання своїх батьків взяти на виховання прийомних дітей. У тому випадку, коли дорослі діти продовжують жити разом з батьками, ситуацію слід додатково вивчити;
- сімейні взаємостосунки, цінності членів сім'ї, сімейні реліквії та ставлення до них, ставлення батьків до проявів зрілості дітей, особливо у питаннях сексуальності тощо [1].

Під час роботи Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з потенційними прийомними батьками і батьками-вихователями проводяться бесіди, в більшості, два рази. Ми поділяємо точку зору Н. Комарової [6], яка вважає, що спілкування з кандидатами не повинно обмежуватися двома бесідами; зустріч має бути більше. На її думку, це залежить, по-

перше, від рівня сприйняття кандидатом умов і вимог щодо їхньої подальшої діяльності. По-друге, у родини можуть виникати запитання, які потребують додаткових консультацій, що можуть вплинути на прийняття остаточного рішення.

Перша зустріч з кандидатами у прийомні батьки є початком процесу їхньої оцінки, яка проводиться соціальним працівником та відбувається у формі інтерв'ю. Для того, щоб розмова при першій зустрічі з кандидатом у прийомні батьки була продуктивною, важливо створити довірливі стосунки. Мета першої зустрічі полягає в обміні певною інформацією між кандидатом та спеціалістом, який проводить бесіду. Соціальний працівник ставить коректні запитання до кандидата у прийомні батьки, щоб отримати інформацію для подальшої оцінки та скласти перші конкретні уявлення про кандидата та його сім'ю. Водночас важливо, щоб і кандидат отримав чіткі відповіді на поставлені запитання та одержав інформацію для подальших роздумів щодо висловленого бажання взяти на виховання дитину-сироту.

Під час розмови спеціаліст повинен звернути увагу кандидата на важливість інформування всіх членів сім'ї про намір батьків взяти на виховання дитину-сироту з метою прийняття спільного для всіх членів сім'ї рішення про створення прийомної сім'ї. Соціальний працівник з'ясовує погляди кандидатів у прийомні батьки щодо прийомних дітей, яких бажають прийняти у свою сім'ю (стать, вік, особливості тощо) та їхнє обґрунтування, обговорює наявні в сім'ї можливості та ресурси для забезпечення нормального розвитку прийомних дітей, підкреслює про необхідність підтримки зв'язків прийомних дітей з біологічними родичами. Спеціаліст, що проводить бесіду, має переорієнтувати тих кандидатів, які хочуть отримати „власну” дитину і не вважають за необхідне співпрацювати з соціальним працівником та заперечують корисність контактів з біологічними родичами.

Наприкінці бесіди кандидату пропонують буклет з повною інформацією щодо особливостей створення та функціонування прийомної сім'ї. Ознайомлення з друкованими матеріалами допоможе батькам ґрунтовніше обговорити ситуацію у сімейному оточенні та остаточно вирішити, чи продовжувати співпрацю, чи відмовитися від прийнятого раніше рішення. Для осмислення отриманої інформації нада-

ється певний термін (місяць). У разі прийняття позитивного рішення спеціаліст запрошує на другу зустріч подружню пару або особу, яка виявила бажання за підсумками першої зустрічі стати кандидатом у прийомні батьки [1].

Друга зустріч з кандидатами у прийомні батьки спрямована на поглиблення знань клієнтів щодо специфіки функціонування прийомної сім'ї. Вона орієнтує їх на з'ясування реальних можливостей сім'ї виховувати нерідних дітей. Під час бесіди соціальному працівнику важливо підвести батьків до усвідомлення тих труднощів, які їх очікують під час виконання обов'язків прийомних батьків. Кандидатів ознайомлюють з особливостями їхньої підготовки у прийомні батьки, інформують про перелік документів, необхідних для юридичного оформлення прийомної сім'ї, акцентується увага на необхідності співпраці з соціальними працівниками. Кандидатів у прийомні батьки повідомляють, що вся надана ними інформація підлягає перевірці з урахуванням умов конфіденційності (права на приватне життя, не розголошення окремих даних тощо). Кандидат на створення прийомної сім'ї заповнює анкету, що містить загальну інформацію про його сім'ю. Під час проведення співбесід соціальні працівники вивчають такі аспекти життєдіяльності родини [5]:

– наскільки благополучною є родина, стиль спілкування, стосунки між її членами, коло інтересів, друзі, проведення вільного часу;

– стан здоров'я дитини-сироти;

– чи позитивним є досвід виховання власних дітей;

– чи є згода усіх членів сім'ї на прийом у сім'ю вихованця;

– стан здоров'я кандидатів у прийомні батьки, для чого їм видають направлення на безкоштовне медичне обстеження;

– відповідність житлово-побутових умов вимогам, що оформляється актом обстеження житлово-побутових умов сім'ї;

– гарантія забезпечення прийомних дітей особистим простором для життя (окреме місце для відпочинку, навчання, ігор тощо);

– релігійні орієнтації, чи є розуміння з боку дорослих у забезпеченні прийомній дитині права вибору віросповідання;

– спроможність адекватно використовувати наявні фінансові та інші ресурси на потреби дитини;

- матеріальне забезпечення сім'ї, при цьому враховуються не лише прямі прибутки професійної діяльності батьків, але й наявність підсобного господарства, земельної ділянки тощо;
- розуміння труднощів попереднього життя вихованця, що призвели до влаштування у прийомну сім'ю, наявність мотивації працювати над їх подоланням і згода отримувати послуги від соціальних служб;
- спроможність співпрацювати із соціальною службою та командою спеціалістів, з метою моральної та психологічної підтримки дитини [6].

За результатами другої співбесіди, після додаткового обговорення намірів створення прийомної сім'ї, кандидати у прийомні батьки пишуть заяву про взяття на облік подружжя як кандидатів у прийомні батьки на ім'я керівника спеціалізованої соціальної служби, що надає соціальний супровід прийомним сім'ям. Соціальний працівник не повинен прискорювати рішення кандидатів на створення прийомної сім'ї, поки вони не пройдуть тренінг і не буде перевірена надана інформація. На завершення розмови кандидатам у прийомні батьки пропонується заповнити спеціальну анкету кандидата у прийомні батьки. Анкета має бути заповнена окремо чоловіком і дружиною. Кандидатам у прийомні батьки слід також порекомендувати обговорити у сімейному колі отриману під час другої зустрічі інформацію. Виконання цього завдання пропонується здійснити протягом місяця. Цей термін надається кандидатам у прийомні батьки для того, щоб спільно з іншими членами сім'ї прийняти виважене рішення про створення прийомної сім'ї та ще раз узгодити його з усіма членами родини.

Відтак, результатом другого етапу було проведення з кандидатами у прийомні батьки бесід, підготовка документів, необхідних для створення прийомних сімей і формування банку даних потенційних прийомних батьків. Основними завданням соціального працівника на цьому етапі є остаточне з'ясування мотивів стати прийомними батьками та психологічно підготувати їх до створення прийомної сім'ї. На сьогодні не існує єдиної методики, за допомогою якої можна визначити наміри яких кандидатів є стабільними, а яких помилковими, а звідси, – яка сім'я буде кращою для дитини. І. Зверева [3] запропонувала комплексну методику проведення оцін-

ки кандидатів у прийомні батьки, яка складається з 4 зустрічей, що логічно поєднані між собою. Автор переконана, що під час оцінки кандидатів у прийомні батьки має відбуватися спільна діяльність, спрямована на досягнення єдиної мети. Рекомендована кількість зустрічей може коригуватися відповідно до конкретного випадку і ресурсів соціального працівника. Перелік питань також не є вичерпним. Соціальний працівник, який готує кандидатів до створення прийомної сім'ї, може доповнювати та скорочувати цю методiku.

Третій етап є найважливішим, оскільки саме на цьому етапі завершується підготовка і починається безпосереднє створення прийомної сім'ї – взаємодобір прийомних батьків і прийомних дітей, у процесі якого беруть активну участь прийомні батьки, соціальні працівники, працівники закладу для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, рідні діти прийомних батьків. Здебільшого від продуктивності роботи соціальних працівників на цьому етапі залежить функціонування, благополуччя і розвиток майбутньої прийомної сім'ї. Досить часто на практиці цій діяльності не приділяють належної уваги. Витрачаючи основні ресурси на підготовку прийомних батьків, спеціалісти недооцінюють важливість підготовки прийомних дітей. Для забезпечення ефективності взаємодобору та успішної реалізації потреб прийомної дитини, необхідно враховувати не лише бажання всіх зацікавлених сторін, але й збіг потреб дитини та можливостей сім'ї в основних сферах життєдіяльності, щоб у подальшому не виникали кризи невідповідності у стосунках. Водночас, основними критеріями, на які має зважати соціальний працівник, оцінюючи здатність кандидатів у прийомні батьки створити прийомну сім'ю, є такі:

– здатність батьків задовольняти потреби дитини (батьки здатні виховувати дитину, вміло спілкуються з нею, розуміють потреби дитини);

– здатність батьків створити сприятливе середовище (оточення) для дитини (знають, як забезпечити та стимулювати сприятливе середовище для життєдіяльності дитини, щоб вона могла усвідомлювати своє життя і посилено керувати ним на кожному етапі свого розвитку);

– здатність забезпечити подальший всебічний розвиток дитини (батьки володіють навичками навчання, виховання

і захисту дитини, вміють розпізнавати її вразливі сторони, знають, як сприяти адаптації дитини до нового середовища навчання і проживання тощо) [6].

Відтак, з метою реалізації потреб прийомної дитини необхідно організувати більше різних форм бесід, тренінгових занять для психологічної підготовки майбутніх прийомних дітей до проживання, виховання та доброзичливого спілкування у прийомній сім'ї.

Особливу увагу варто звернути на критерії відповідності потреб дитини та можливостей сім'ї, які можуть стати ризиком. Серед них такі як: віросповідання, мова, вік, хобі, інтереси, бажання, взаємна симпатія, згода біологічних дітей, інфраструктура місця проживання, готовність підтримувати стосунки з біологічними родичами, готовність до виходу дитини із прийомної сім'ї, готовність продовжити контакт із дитиною після виходу з сім'ї, впевненість у своїх переконаннях, культура, традиції, сприйняття оточення дитини, готовність взяти в сім'ю брата чи сестру дитини, готовність допомогти дитині повернутися в біологічну сім'ю, готовність прийомних батьків боротися з наслідками насильства над дитиною та підтримати біологічних батьків дитини тощо [6].

З метою допомогти клієнтам прийняти усвідомлене рішення шляхом зіставлення його з наявними можливостями, соціальний працівник організує зустріч із психологом для проведення співбесіди з потенційними прийомними батьками. Психологічна оцінка спрямована на допомогу потенційним прийомним батькам усвідомити власні наміри та реальні можливості. Основними завданнями психолога під час співбесіди є:

- зрозуміти мотивацію кандидатів створити прийомну сім'ю;
- допомогти потенційним прийомним батькам усвідомити причини, що спонукають їх взяти на виховання нерідну дитину;
- встановити ймовірність ризику насилля над дитиною;
- оцінити здатність кандидатів забезпечити захист прийомної дитини;
- встановити рівень відкритості сімейної системи кандидатів;
- виявити показники мобільності та здорового функці-

онування сім'ї (здатність сім'ї вирішувати життєві ситуації без порушення її цілісності);

- обговорити показники стабільності шлюбу кандидатів;
- з'ясувати стиль виховання, що практикується сім'єю у вихованні дітей;
- з'ясувати ставлення членів сім'ї до захворювань дитини [6].

Готовність батьків до виховання прийомних дітей передбачає наявність у них певних особистісних якостей, які соціальному працівнику необхідно з'ясувати у процесі оцінки кандидатів у прийомні батьки. Серед них такі як: надійність – розуміння наявної ситуації у власній сім'ї для розвитку дитини; адекватність надання належної турботи дитині; реалістичність – здатність надати дитині безпечне середовище для проживання і зростання; готовність її захистити; вміння долати складні життєві ситуації; чесність – готовність відкрито обговорювати життєві цінності, здатність задовольняти реальні потреби дитини; відкритість – уміння співпрацювати із соціальними працівниками, родичами дитини, брати до уваги точку зору дитини та діяти відповідно до ситуації; емпатійність та співпереживання – здатність до збалансованості почуттів; відповідальність – бути відповідальним за виховання дітей та готовим прийняти дитину на виховання без осудження.

Наступним кроком для кандидатів у прийомні батьки є участь у соціально-педагогічному тренінгу. Для цього, на підставі проведення всіх перерахованих вище заходів, кандидатам у прийомні батьки, які пройшли передбачений добір, видають висновок про доцільність направлення їх на тренінг. Соціально-педагогічний тренінг має чітко визначені орієнтири для надання можливості стати прийомними батьками, такі як:

- навчитися проявляти більше розуміння до проблем у різних ситуаціях;
- навчитися поважати потреби дітей з різним життєвим досвідом;
- краще усвідомлювати себе, свої сили, емоції, особистісні якості;
- зважити, наскільки є серйозним бажання взяти на себе піклування про чужу дитину;
- оцінити різні аспекти власного сімейного життя і порівняти їх із тими, які необхідні для виховання чужої дитини;

– сформуванню уявлення про особливості виховання прийомних дітей, що допоможе набуту впевненості та гнучкості у ролі прийомних батьків;

– розбудити відчуття, що прийомні батьки є частиною єдиної системи піклування про дітей і можуть будувати свої стосунки з соціальним працівником як з партнером, без осуду та гордині;

– впевнитись, що звернення за допомогою до інших прийомних батьків у скрутні часи та пропозиції власної допомоги сприяють покращенню наявної системи піклування про дітей у прийомних сім'ях [4].

Кандидати у прийомні батьки розуміють, що таке сирітство, але у більшості випадків не усвідомлюють, як відбивається на розвитку дитини відсутність батьків, не уявляють, як може поводити себе дитина, потрапивши в нові умови, не зовсім розуміють процес її адаптації; не знають про особливості психофізичного розвитку дитини в різні періоди її життя; не знають, як знайти вихід із складних ситуацій, сподіваючись лише на власне добре ставлення і любов до дитини. Відтак, кандидати у прийомні батьки на перших порах не готові до виховання прийомних дітей, живуть ілюзіями, не уявляють майбутніх труднощів і змін у їхньому житті. Отже, соціально-педагогічний тренінг надає можливості стати прийомними батьками.

Майбутнім прийомним батькам не пропонується перелік рекомендацій, які допоможуть їм вийти із складних ситуацій. Курс підготовки допомагає їм розглянути основні типові проблеми, які виникають у прийомних сім'ях, обговорити та оцінити їх, краще уявити завдання, реалії та проблеми майбутньої роботи у ролі вихователів. Основна мета тренінгової програми – формування свідомого рішення батьків щодо створення прийомної сім'ї, підготовка до здійснення функцій прийомних батьків шляхом формування у них готовності і здатності до цього [4].

Одним із завдань тренінгу є оцінка тренером, соціальними працівниками поведінки учасників. Ці спостереження позитивно впливають на прийняття остаточного рішення стосовно можливості кандидатів створити прийомну сім'ю. Не виключена ситуація, що хтось із кандидатів у прийомні батьки змінить своє рішення і не прийде на наступне заняття

(принцип добровільності). Тренінг можна вважати остаточною ланкою попереднього відбору кандидатів на створення прийомної сім'ї.

Отже, спеціальна тренінгова підготовка створює передумови для осмислення внутрішнього потенціалу і реалізації прагнення до батьківства, виступає складовим компонентом відображення цієї потреби на чуттєвому і когнітивному рівнях, що призводить до виникнення бажання спрямовувати та регулювати взаємодію з прийомними дітьми на рівнях, адекватних ситуації розвитку дитини.

Резюмуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що аналіз організаційно-технологічних аспектів дав можливість визначити готовність кандидатів у прийомні батьки до створення прийомної сім'ї як провідну категорію, що є показником їхньої підготовки до прийомного батьківства. Перспективою подальшого розгляду є виявлення критеріїв готовності кандидатів у прийомні батьки до створення прийомних сімей, відповідно до яких стане можливим визначити та охарактеризувати рівні готовності кандидатів у прийомні батьки до створення прийомних сімей.

Література

1. Бевз Г. М. Прийомні сім'ї. – К., 2004. – 105 с.
2. Закон України від 13 січня 2005 року “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”.
3. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації / За ред. Звереві І. Д. та Петрович Ж. В. – К., Фенікс, 2007. – 525 с.
4. Книга для батьків. Посібник до тренінгового курсу “Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі” в 3-х томах / За ред. Т. Ф. Алексеєнко – К., 2007. – 383 с.
5. Комарова Н. М. та ін. Посібник для прийомних батьків та батьків-вихователів. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
6. Комарова Н. М., Пеша І. В., Методичні рекомендації для соціальних працівників, державних службовців щодо розвитку сімейних форм виховання. – К.: Держ. інститут проблем сім'ї та молоді, 2006. – 92 с.
7. Постанова Кабінету Міністрів України №241 від 2 березня 1998 року „Про проведення експерименту з утворення прийомних сімей в Запорізькій області та затвердження Положення про прийомну сім'ю”.

Шостак І. В.

ВИКОРИСТАННЯ ГЕНДЕРНОГО АНАЛІЗУ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: ВСТУП ДО РОЗГЛЯДУ ПРОБЛЕМИ

У статті розкрито проблему специфіки застосування гендерного аналізу в психологічній науці. Зроблено наголос на інтерпретації понять “гендер” та “гендерні дослідження”. Розкрито у загальних рисах еволюцію гендерних досліджень у психології. Автор відзначила, що методологія і методика гендерних досліджень на сьогодні у психології ще не стали домінуючими.

Статья освещает проблемы специфики использования гендерного анализа в психологии. Сконцентрировано внимание на интерпретации категорий “гендер” и “гендерные исследования”. В общих чертах показана эволюция гендерных исследований в психологии. Автор отметила, что сегодня методология и методика гендерных исследований в психологии еще не доминируют.

A problem of specialized gender analysis in psychological science is explored in this article. It has made the interpretations of the ideas of “Gender” and “Gender research”. And also the evolution of gender research in psychology is discovered. The author has noted that the methodology and methods of gender research in psychology has not yet become dominant up to date.

Початок ХХІ століття в українській науці характеризується активізацією гендерних досліджень. І соціологія, і політологія, і психологія та низка інших дисциплін одним із завдань своїх студій визначають гендер.

Гендерні дослідження у психології розвивалися не так інтенсивно, як в інших гуманітарних дисциплінах. Пошук статевих відмінностей, який здійснювався в рамках диференціальної психології, переважно опирався на досвід і дос-

лідження чоловіків, породжуючи подвійний зсув і нормування, виходячи з маскулінного. Ситуація почала змінюватися в останні роки.

“Гендерні студії”, або “Gender Studies”, входять в науковий обіг в західноєвропейських країнах, США і Канаді на початку 1980-х років. Ще в 1960-ті роки поняття “гендер” в тому значенні, в якому воно використовується сьогодні як “співвідношення людей різної статі” або “соціальний конструкт статі”, було абсолютно невідоме і вживалось для опису лише граматичної категорії, яка дослівно перекладається українською мовою, як “рід”.

Слід зауважити, що є певна невизначеність та проблемність категорій, на яких ґрунтуються гендерні дослідження, – статі й гендера. Це, а також паралельний і не завжди односпрямований розвиток поняття “гендер” у різних сферах (філософії, літературознавстві, соціології та психології), постійне обговорення його у термінах постструктуралізму і постмодернізму, породило досить широкий спектр різних тлумачень. Це змусило вчених зосередити увагу, перш за все, на тому, яким чином і з яких компонентів конституювалося і конституюється сучасне уявлення про систему стать-гендер [14].

Зазначимо, що гендер може розглядатись як історична та соціальна категорія. Природна гендерна ієрархія пов’язується з функціонально-рольовою моделлю поведінки. Тому гендер, будучи культурно та історично відносним феноменом, визначається не біологічно, а соціокультурно. Він також розглядається як сукупність уявлень про особистісні та поведінкові особливості чоловічого та жіночого. Ці особливості, взяті окремо, визначають фемінінність або маскуліність: чоловіче в жіночому і жіноче в чоловічому. Жіноче ідентифікується з тонкою інтуїцією, емоційністю, покірністю. Чоловіче – з агресивністю, логікою. Поняття гендер характеризує психологічну, соціальну та культурну різницю між чоловіками та жінками [5].

Значний інтерес, який сьогодні відчувається у психології до гендера як поняття, що відкриває нові теоретичні і пізнавальні перспективи, свідчить про те, що в останні десятиріччя відбулось не лише переосмислення проблеми взаємовідношення статей, але що співвідношення статей лише тепер стало сприйматись як форма соціальної організації.

Гендерні дослідження – це дослідження способів відображення соціального розуміння статевих відмінностей, дослідження існування людського роду у вигляді значень і сенсу: залежно від розподілу за ознакою статі в соціальних організаціях та інституціях (ринок праці, сім'я, освіта) нормативних значень, які виражаються в політичних і релігійних доктринах; символів; значень особистісного сприйняття.

Поняття „гендерні дослідження” ще нещодавно ототожнювалося в науковій практиці з „феміністськими” чи „жіночими” дослідженнями. Нерідко використовували і поняття „дослідження жіночих проблем”. Насправді ж об'єкт гендерних досліджень – не жінка, а весь спектр соціальних взаємодій між статями, заснованих на міжстатевій стратифікації соціуму. Центральне місце в сфері гендерних досліджень займає вивчення відмінностей і подібності в соціальній поведінці статей. Предметом гендерного аналізу є обидві статі, їх стосунки між собою, їх взаємозв'язки і взаємодетермінації з соціальними системами різних рівнів. Виходячи з цього, гендерний підхід можна використовувати у вивченні як жіночих, так і чоловічих моделей статевої ідентифікації та самореалізації.

Якщо звертатися до проблеми еволюції гендерних досліджень у психології, то відправною точкою є не 1975 рік, коли до наукового вжитку було введено термін “гендер”. Піонером нової галузі вважають Г. Гейманса, автора праці “Психологія жінки” (1911 р.). Проблеми гендерної ідентичності та гендерної соціалізації були розкриті у праці М. Мід “Дорослішання на Самоа” (1928 р.). Ці теоретичні праці дали поштовх для експериментальних досліджень (Х. Томпсон, Л. Холлінгворс, Х. Дойч, Дж. Лампл де Грут та ін.), які показали, що інтелектуальні подібності між чоловіками та жінками є більшими, аніж відмінності [3].

Дослідження гендерної проблематики пов'язане з поглибленим вивченням таємниць людської психіки. Зокрема, К.-Г. Юнг зазначав, що немає чоловіка, який був би повністю позбавлений жіночих рис. І навпаки. Він увів поняття архетипів „чоловічості” та „жіночості”, тобто анімус, який формує думку, та аніму, котра відтворює настрої [8].

Аналізуючи гендерні дослідження, можемо помітити, що дослідники неодноразово звертаються до ідей З. Фрейда,

хоча його самого важко зарахувати до т.зв. “гендерних психологів”. Він є автором праці “Психологія жінки” (1933), статті “Жіночність” та ін., які стосувалися розвитку жінки та в яких він розробив уявлення про нарцисизм у чоловіків та жінок. Його ідеї міцно вкоренилися у психологічній науці й на багато років утвердили стереотипне сприйняття жінки [3].

Хоча, як зазначає Т. Булавіна, безумовною заслугою психоаналізу З. Фрейда стало зняття жорсткої межі між нормою та патологією і акценту на аномальності при вивченні психологічної динаміки, що особливо було характерне для опису жіночої психіки. Поза тим психоаналітична теорія, як і більшість інших, при поясненні виявлених відмінностей зверталася перш за все до біології, яка не є надійним для цього ґрунтом. Інтерпретація цієї ситуації психогенетиком Р. Левонтіним вкладена у парадоксальну тезу: “Всі вони [статеві, расові і т. ін. відмінності] – навіть суто біологічні – мають історичне походження та всі оголошуються біологічними – навіть суто історичні...” [14].

Ґрунтовну критику позиції З. Фрейда здійснила його учениця Карен Хорні, яка наголосила на тому, що ідеї про жінок вийшли із маскулінного нарцисизму. І хоча у подальшому відносини між психоаналізом та гендерною психологією розвивалися суперечливо, психоаналіз і надалі залишається одним із класичних напрямків у розвитку жінки.

Однією з перших робіт, яка звернула увагу на існування системи стать-гендер, була робота Гейл Рабін “Обмін жінками” (1947 р.). Використовуючи методи психоаналізу та структурної антропології, вона дослідила символічне значення факту обміну жінок в архаїчних суспільствах, дійшовши висновку, що саме обмін жінок між племенами відтворює чоловічу владу і структури ідентичності, які відносять жінок виключно до сімейної сфери і оцінюють їх як біологічний чинник. Це породжує статево-гендерну систему як набір угод, через які суспільство трансформує біологічну сексуальність у продукт людської активності. Іншими словами, гендерна система, яка конструює дві статі як відмінні, нерівні і взаємодоповнюючі, фактично є системою влади і домінування, метою якої є концентрація матеріального і символічного капіталу в руках батьків [18].

Активізуються, виходять на новий рівень гендерні дослі-

дження у 1960-х роках. За даними журналу “Psychological Abstracts”, протягом 1950-1980 років було опубліковано 30 тисяч робіт із проблеми статевих відмінностей. Це праці таких вчених: М. Хорнер (розробила програму “Подолання страху успіху”), Е. Маккобі та К. Жаклін (спільна праця “Психологія статевих відмінностей”), С.Бем (розробила теорію гендерної схеми), Н. Ходоров (здійснила синтез психоаналітичної та соціологічної теорій з фемінізмом), К. Гілліган (стаття “Іншим голосом”) та ін. [3].

Теорія гендера знайшла подальшу розробку в роботі “Про редифініцію понять стать і гендер” психолога Р. Унгер. Вона запропонувала застосовувати слово “стать” лише щодо специфічних біологічних аспектів людини і використовувати слово “гендер”, коли мова йде про соціальні, культурні і психологічні аспекти. Таким чином, щоб описати співвідношення статей у суспільному значенні, довелось відмовитись від поняття розрізнення статей, яке базувалось на утвердженні біологічних особливостей, і насамперед тому, що таке розрізнення передбачало незмінність жіночих і чоловічих статевих ролей, що не лише сприяло легітимації патріархальної системи влади, але й розглядало її як природно дану. Розрізнення понять стать і гендер мало сприяти усуненню цього причинного зв'язку і вести до усвідомлення того, що поняття “жіночість” і “мужність” обумовлені багатоманітністю культурних значень.

Якщо статеві особливості ставляться у залежність не від біологічних параметрів, а від соціально-культурних класифікацій, то відношення між статями не може більше розумітись як репрезентація природного порядку, а повинне розглядатись як репрезентація внутрішньокультурних систем правил. “Гендер не можна ототожнювати з “природною” статтю. Скоріше мова йде про репрезентацію деякого відношення, яке є основою для відношень індивідуума і суспільства і базується на сконструйованій і усталеній опозиції двох біологічних статей”.

Починаючи з 1960-х років, проблематика гендера стає популярною насамперед у соціальній психології. Гендерні дослідження привели до розуміння того, що проблема нерівності набагато глибша, ніж це уявлялось; що вона впирається у відтворення нерівності можливостей. Була переосмислена

роль культури, популярних стереотипів, упередженості науки у формуванні уявлень про жіноче й чоловіче, про мужність і жіночність та їх роль у творенні бар'єрів перед жінками й чоловіками. Гендерні дослідження вивчають динаміку змін чоловічих і жіночих ролей у суспільстві й культурі, розробляють перспективну стратегію досягнення фактичної рівності можливостей жінок і чоловіків [19].

У 1980-90-ті роки гендерні дослідження в західних країнах стають досить поширеними, проникаючи в академічні дисципліни. Розвиток цих досліджень виокреслив як складність у розумінні гендера, так і різноманітність методів дослідження гендера. Одним із найбільш поширених є розуміння гендера як соціальної конструкції, в межах якої розглядається конструювання гендера через різні інститути соціалізації, культуру, поділ праці. У межах цього підходу гендер розуміється як організована модель соціальних відношень між жінками і чоловіками, яка не лише характеризує їх взаємини у сім'ї, але й визначає їх соціальні відношення в основних інститутах суспільства. Соціальне відтворення гендерної свідомості на рівні індивідів підтримує засновану на статевій ознаці соціальну структуру. Втілюючи у своїх діях очікування, пов'язані з гендерним статусом, індивіди конституюють гендерні відмінності і одночасно обумовлені ними домінування і владу. На думку Джоан Скотт, усвідомлення гендерної приналежності – конституюючий елемент соціальних відношень, заснованих на сприйнятті міжстатевих відмінностей, а стать – це пріоритетний спосіб вираження владних відношень [14].

На сучасному етапі в українській науці гендерна психологія набирає обертів. Вона характеризується проведенням експериментальних досліджень, теоретичним осмисленням емпіричних фактів, початком крос-культурних досліджень, адаптуванням відомих методів психології для вивчення гендерної проблематики і розробкою специфічних гендерних методик. Починають видаватися підручники на основі гендерних досліджень. Розпочато впровадження результатів гендерних досліджень у практику. Гендерна психологія розвивається в основному у таких напрямках, як психологія статевих і гендерних відмінностей. При цьому слабкою стороною і надалі залишається невелика кількість уза-

гальнюючих теорій. Дослідження, які проводяться за різними напрямками, поки що не об'єднанні жодною теоретичною базою чи спільною програмою. З іншого боку, приємним є факт все більшого зацікавлення гендерною проблематикою наших вчених-психологів [3].

Виділення жінок як самостійної частини дослідження дозволяє проявити цілу низку методологічних і методичних зміщень минулих експериментів, які, як наслідок, призводять до спотворення отриманих знань щодо психології чоловіків та жінок. У цьому зв'язку критиці піддаються процедури психологічного дослідження, де сексистські тенденції часто спровоковані феноменом соціальної бажаності. Прагнення психологів до об'єктивності отримання знань ускладнюється тим, що упередження щодо тієї чи іншої статі можуть міститися вже у формулюванні проблеми, висуненні гіпотези чи підборі тестових завдань. Стаття дослідника також суттєво впливає на результуючі показники вже на етапі збору та обробки первинної інформації, а інтерпретація отриманих даних з використанням гендерно нечутливої або й відверто сексистської теорії породжує замкнене коло самосправджуваних припущень [14].

Гендерні дослідження вивчають суспільні інститути, які формують „традиційні” ролі й культурні норми: державу, сім'ю, систему освіти, церкву, мову, законодавство, механізм суспільного розподілу праці, засоби масової інформації. Вони дають змогу розкрити соціальні та культурні механізми, за допомогою яких у традиційному суспільстві формується нерівність людей на основі їх біологічної статі. Гендерні дослідження, що становлять важливий розділ сучасного суспільствознавства, вивчають соціальні і культурні відмінності в становищі і поведінці чоловіків та жінок у конкретному соціокультурному середовищі. Вони безпосередньо пов'язані з реалізацією прав людини.

Сам гендерний підхід за наявності смислової варіативності поняття „гендер” може також включати в себе певні специфічні особливості теоретичного ракурсу, що свідчить про дискусійність і багатоплановість гендерних досліджень, що приводять до неоднозначності рішень. Так, гендерно-чутливий підхід концентрує увагу на індивідуальних відмінностях і на відмінності поглядів чоловіків і жінок, при ви-

знанні статусної рівності між ними. Гендерно-нейтральний підхід наполягає на визнанні рівностей статей при тому, що гендерні відмінності визнаються незначними й не допускають ціннісних визначень. При гендерно-стереотипізованому підході визнаються відмінності, але заперечується рівність між статями. Жінки і чоловіки повинні культивувати статевої відмінності, причому, в цій системі стосунків жінка завжди повинна потребувати захисту і підтримки з боку чоловіка. Гендерно-орієнтовані дослідження соціалізації дітей за статтю, не заперечуючи значення й впливу біологічної статі, віддають перевагу впливу соціуму на становлення й конструювання гендерної ідентичності індивідів і гендерних відносин. Гендерна психологія бере за основу те, що гендерна ідентичність не є одноманітною, жорсткою, однаковою для всіх чоловіків і для всіх жінок у рамках своєї статі.

Серед психологів популярне пояснення різної поведінки чоловіків та жінок ступенем вираженості таких психічних рис, як агресивність та домінантність, які, своєю чергою, виводяться із особливостей гормональної природи кожної статі. Цікава з цього приводу думка І. Кона, що чоловіча агресивність справді має природні передумови, але вона не є суто біологічним феноменом і не завжди буває антисоціальною, пов'язаною із застосуванням насильства. Механічно вивести її з рівня тестостерону неможливо – тут слід розрізняти базовий, більш або менш постійний рівень тестостерону і його тимчасові, ситуативні флуктуації, а також розрізняти змагально-домінантну і агресивно-насильну поведінку. Між рівнем тестостерону і поведінкою існує обернений взаємозв'язок. Вимірювання рівнів тестостерону в ситуації змагання показали, що у переможців рівень тестостерону різко підвищується, а у тих, хто програв, залишається таким же або знижується. При цьому ключовим чинником був не сам по собі тестостерон, а досягнення успіху: внаслідок переживання успіху, здобутого в боротьбі, секреція тестостерону підвищується, але передбачити за рівнем тестостерону, хто перемаже, неможливо. До речі, це правильно і для жінок [13].

Як показують психологічні дослідження, далеко не всі чоловіки і хлопчики напористі й агресивні. Агресивність хлопчачих груп і чоловічих компаній – не стільки індивідуально-

психологічний, скільки груповий феномен: сильним і агресивним хлопчикам легше завоювати престижне становище в ієрархічній структурі хлопчачої групи. Це сприяє закріпленню відповідного стилю взаємовідносин і системи цінностей, які пред'являються іншим як норма, незалежно від їх індивідуальних якостей. Ототожнення маскуліності з насильством психологічно типово не стільки для сильних, скільки для слабких чоловіків, які не впевнені у своїй маскуліності.

Загалом, аналіз численних експериментів із диференціальної психології, націлених на пошук статевих відмінностей, демонструє, що однозначно доведених фактичних відмінностей між різностатевими групами небагато. Наприклад, була виявлена у чоловіків помітна латералізованість півкуль головного мозку і їх рівноактивність у жінок. Вчені, долучивши інші результати щодо відповідності півкуль різним пізнавальним процесам, почали робити далекосяжні висновки, але, в залежності від уявлення про "кращість" тих чи інших функцій, їх зміст змінювався на прямо протилежний. Тож виводити з цього факту ті чи інші психологічні наслідки, навіть вираховані зі статистично значущою різницею між груповими середніми, слід дуже обережно, пам'ятаючи про математичну, а не сутнісну природу самих показників і неможливість в експерименті забезпечити рівність соціалізаційних чинників.

Тож не дивно, що навіть коректно отримані відмінності між жінками і чоловіками виявляються не настільки значущими і часто не перевищують 5 %. Більш того, як доводить Г.Крайг, протягом останніх десятиріч фіксовані відмінності стають менш виразними, що відбувається на фоні зменшення гендерної сегрегації процесів соціалізації [14].

Методологія і методи гендерних досліджень на сьогодні у психології ще не стали домінуючими. Проте дослідження, які стосуються аналізу статево-ролевих відмінностей, що виконані за традиційним алгоритмом, стають важливими для розвитку вітчизняної гендерної психології. Виділення гендерної специфіки може виступати для дослідника як розв'язання одного із завдань у контексті загальної програми дослідження. При цьому слід пам'ятати, що рівень такого завдання настільки високий і суттєвий, що його вирішення

здатне змінити першопочаткову ієрархію проблем і цілей. Таким чином дослідження, побудоване в руслі певної проблематики, набуває інших акцентів, виходить на постановку принципово інших завдань, коли в програму дослідження вводиться гендерний аспект [15].

На цьому ґрунті виникає “нова психологія статі”, котра прагне подолати вказані обмеження традиційних психологічних досліджень. Ця теорія пояснює становлення статі у дітей на основі наявних в культурі соціальних стереотипів і говорить про те, що діти використовують стать як принцип пізнання світу, тому що культура всіма засобами наполягає на тому, що стать є найважливішою категорією в соціальному житті. Змін зазнає поняття статі, яке постає як складне поєднання психологічних рис, соціальних ролей та поведінкових стратегій, сформованих за впливу ситуаційних вимог. Сама ж поведінка, як зауважує І.Клецина, не має ознаки статі, вона обумовлена психосоціальним досвідом індивіда, його здатністю до навчіння і мінливими умовами конкретних соціальних обставин [11].

Наявна різноманітність підходів до проблеми гендера, а також наявність певної кризи в розробці теорії самі по собі є свідченням ступеня її розвиненості і теоретичної глибини. Використання гендерного підходу в психологічному пізнанні надає широкі можливості для переосмислення культури, але разом з тим необхідно усвідомлювати, що це не просто нова теорія, а теорія, прийняття якої передбачає зміну ціннісних орієнтирів і перегляд багатьох усталених уявлень.

Література

1. Агеев В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопр. психологии. – 1987. – №2. – С. 152-158.
2. Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины: [Психол. исслед.] // Вопр. психологии. – 1991. – № 4. – С. 74-82.
3. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
4. Бендас Т. В. Гендерные исследования лидерства // Вопр. психологии. – 2000. – № 1. – С. 87-95.
5. Бурн Ш. Гендерная психология // www.koob.ru

6. Визгина А. В., Пантелеев С. Р. Проявления личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопр. психологии. – 2001. – № 3. – С. 91-100.

7. Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ: Фоліант, 2003. – 300 с.

8. Гендерні дослідження в історичній соціології // ua.textreferat.com

9. Гідденс Е. Соціологія. – К., 1999. – 726 с.

10. Грабовська І. Україна – простір гендерних утопій чи реальних проблем? // Сучасність. – 2002. – № 6. – С. 11-13.

11. Клещина И. С. От психология пола – к гендерным исследованиям в психологии // Вопр. психологии. – 2003. – № 1. – С. 61-78.

12. Клещина И. С. Теоретические проблемы гендерной психологии // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С. 162-179.

13. Кон И. С. Психология половых различий // Вопр. психологии. – 1981. – № 2. – С. 47-57.

14. Малес Л. В. Біологічні, психологічні та соціокультурні чинники гендеру // Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: "К.І.С.", 2004. – С. 109-131.

15. Радина Н. К. Об использовании гендерного анализа в психологии16. ческих исследованиях // Вопр. психологии. – 1999. – № 2. – С. 22-27.

17. Ренкін П. Гендер і державна політика. – К.: Основи, 2004. – 394 с.

18. Семенова Л. Э. Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста // Вопр. психологии. – 2002. – № 6. – С. 23-31.

19. Чухим Ч. Гендер та гендерні дослідження в ХХ столітті // <http://www.ji.lviv.ua/n17texts/chuhym.htm>

20. O'Donnell G. Mastering Sociology. – Hampshire, 2002. – 426 s.

Юрченко В. М.

ВИВЧЕННЯ СВІДОМОСТІ ЛЮДИНИ ЯК ПРЕДМЕТ МЕТАПСИХОЛОГІЇ

У статті аналізується концепція свідомості як предмета метапсихології, яка створює методологічну базу розгляду її духовної природи. На основі порівняльного аналізу філософського, психологічного, християнського підходів до розуміння “духа”, “душі” і “тіла” та нейрофізіологічних даних підтверджується висновок про духовну природу людської свідомості.

В статье анализируется концепция сознания как предмета метапсихологии, которая создает методологическую базу рассмотрения его духовной природы. На основе сравнительного анализа философского, психологического и христианского подходов к пониманию “духа”, “души” и “тела”, нейрофизиологических данных подтверждается вывод о духовной природе человеческого сознания.

The article contains the analysis of the conception of human consciousness as the subject of metapsychology, which creates methodological basis to consider its spiritual nature.

Психологічна природа людської свідомості та самосвідомості продовжує залишатись найбільш важливою, складною та таємничою психологічною проблемою, від розв'язання якої значною мірою залежить прогрес у подальшому розвитку всієї психологічної науки. Так, ще Л.С. Виготський (8) застерігав про такі негативні наслідки для формування наукової психології ігнорування цієї проблеми, як закриття доступу: до дослідження складних форм людської поведінки та їх внутрішнього забезпечення; до пояснення принципової різниці між психічною діяльністю людини та тварини; до виходу з зачарованого кола біологізму в поясненні людської поведінки тощо. Окреслюючи актуальні і зараз напрямки

вивчення проблеми свідомості на перспективу, Виготський писав: "Нетрудно понять, что сознание не приходится рассматривать биологически, физиологически и психологически как второй ряд явлений. Ему должно быть найдено место и истолкование в одном ряду явлений со всеми реакциями организма. ... основные вопросы, связанные с сознанием, – проблема сохранения энергии, самосознание, психологическая природа познания чужих сознаний, сознательность трёх основных сфер эмпирической психологии (мышления, чувства и воли), понятие бессознательного, эволюция сознания, тождество и единство его" (8,с.83).

В іншій своїй роботі Л.С.Виготський (9), по-перше, аналізує основні уявлення про свідомість у класичній психології (1. Ясперс: свідомість – простір, сцена, на якій розігрується драма, позбавлена будь-якої якісної характеристики; Е. Гуссерль, В. Дільтей: наука про свідомість – наука про ідеальні відношення; 2. Свідомість – деяка загальна якість усіх психологічних процесів, яка не береться до уваги) і, по-друге, викладає власну об'ємну гіпотезу свідомості у вигляді таких постулатів: 1) свідомість – цілісна; 2) свідомість – це динамічний зв'язок діяльностей; 3) свідомість має смислову будову відношень до зовнішнього світу; 4) мова – корелят свідомості, а не мислення; 5) свідомість має системну будову.

Як бачимо, Виготський дуже добре усвідомлював складність та системність природи людської свідомості, поставив надзвичайно глибокі та актуальні завдання її подальшого психологічного вивчення. І хоч він не виділив, через зрозумілі причини, окремо напрямку вивчення надприродності свідомості, але його необхідність, безумовно, проглядає в його баченні цієї проблеми. У цьому зв'язку великий інтерес викликає сучасна концепція свідомості як предмета метапсихології М. Л. Мусхелішвілі та Ю. О. Шрейдера (10), яка, на наш погляд, відкриває нові підходи до розуміння духовної суті людської особистості. Згідно з цією концепцією людську свідомість слід розглядати як надприродний феномен, який хоч і неукорінений у природному бутті людини, але постійно реалізується в результаті особистісних інтенцій в кожному вчинку особистості через актуалізацію її духовної потенції в акт усвідомлення. Звідси феномен свідо-

мості, на думку авторів, принципово не може редукуватися до сукупності душевно-тілесних станів та реакцій людини і вивчатися тільки у рамках психології, яка досліджує людське душевне життя в його закономірних зв'язках з тілесним і встановлює ті чи інші психічні детермінанти людської поведінки. Людину, з її природними властивостями (відчуття, емоції, інтелект тощо), вони розглядають як сценічний майданчик, де розгортається драма людської свідомості (само-свідомості), головний конфлікт якої полягає у протиборстві між прагненням реалізувати себе у повноті людської духовної особистості та страхом втратити опору в звичних природних та соціальних стереотипах, гарантуючих комфорт звичного існування.

Оскільки смисл цієї драми знаходиться за межами психології, автори концепції усі дослідження свідомості зараховують до предмета метапсихології, подібно до того, як вивчення глибинних властивостей буття, які визначають умови існування і пізнання природи, належать не до фізики, а до метафізики. При цьому вони підкреслюють, що метапсихологія, не заперечуючи психологію, виступає важливим контекстом її розвитку, без якого остання неминуче редукується до психофізіології, до дослідження стимулів, реакцій та детермінацій. Тобто заперечення духу як особливої сфери справді тягне за собою редукацію душі (свідомості та самосвідомості) до її тілесних зв'язків та проявів. Але для чіткої диференціації духовної природи людської свідомості необхідне уточнення вихідних понять “дух” та “душа”.

Енциклопедичний словник (2) справедливо стверджує, що поняття “дух” є одним з найзагальніших та найстаріших філософських понять (в античній філософії “дух”- пневма, нус, логос) для визначення ідеального, неречовинного початку, на відміну від матеріального, природного. Тобто, факт об'єктивного існування духу є, згідно з цим визначенням, філософськи загально визнаним, але в матеріалістичній філософії, як відомо, його вважають похідним від матерії, “найвищим цвітом матерії” за Ф.Енгельсом. В усіх же ідеалістичних філософських вченнях, навпаки, дух виступає самостійним, незалежним від матерії або поняттям (панлогізм), або субстанцією (пантеїзм), або особистістю (теїзм, персоналізм).

Що стосується психологічних уявлень про природу людського духу та його “стосунки” з людською душею, то слід відзначити, що і в їх формуванні простежується головне розмежування між матеріалістично-світською та ідеалістично-релігійною точками зору, яке почалося ще за часів філософської психології. Так, античні філософи-матеріалісти вважали, що людський дух є найбільш розумною, розлитою по всьому тілі людини частиною його душі, яка виконує теоретичну пізнавальну діяльність. Для Аристотеля, наприклад, вищою формою діяльності людського духу виступало мислення про мислення.

Філософи-матеріалісти XVII – XVIII ст. звужують уявлення про психологічну природу людського духу до комбінації відчуттів, тобто до різновиду психічного чуттєвого пізнання. Представники діалектичного матеріалізму, який вважався єдиною методологічною основою радянської психології, хоч і відходять від такого вузького тлумачення, стверджуючи, що дух у широкому психологічному розумінні є свідомість, а в вузькому – мислення (1), але, знов-таки, не визнають можливість його незалежного від тіла існування, тобто отожднюють із психікою (душею). Звідси можна зробити висновок, що, згідно з діалектико-матеріалістичною точкою зору, людський дух (те ж саме душа, психіка, свідомість) – це нерозривна з матеріальним субстратом (мозком), сформована в процесі життя психологічна властивість людини, що забезпечує, перш за все, її пізнавальну діяльність. При цьому слід відзначити, що в жодному сучасному вітчизняному психологічному словнику не міститься тлумачення поняття “дух”.

Цілком зрозуміло, що з такого аморфного, нівелюючого специфіку явища діалектико-матеріалістичного тлумачення поняття про людський дух та його співвідношення з поняттям про психіку (душу) могли народитися такі ж самі нечіткі, взаємоперекриваючі психологічні поняття про людську духовність та душевність. Так, у психологічному словнику (4) дається визначення духовності людини як такої її специфічної риси, яка виявляється в багатстві її духовного світу: ерудиції, розвинутих інтелектуальних і емоційних запитах, моральності.

Таким чином, згідно з цим визначенням, духовна людина є людиною ерудованою, інтелектуальною, доброю, висо-

коморальною. Але в цьому ж словнику дається майже таке саме за змістом тлумачення поняття про душевну людину як людину моральну, щирі і відкриту до людей. Цей майже повний збіг якостей (за винятком інтелектуальних) духовної і душевної людини, безумовно, змушує ставити під сумнів необхідність існування двох майже ідентичних понять замість одного. Але тут постає питання, яким з двох воно повинно бути.

В іншому психологічному словнику (3) також дається досить заплутане визначення “духовності” як об’єднуючого дві фундаментальні потреби в системі мотивів людини поняття. Йдеться про потребу в пізнанні та потребу жити і діяти для інших. Але зразу після цього визначення подається уточнення, що насправді ж під “духовністю” слід розуміти переважно першу з вищезгаданих потреб, а під “душевністю” – другу.

Звідси стає можливим, на наш погляд, парадоксальний висновок, що духовна людина “замислюється над питанням про суть та призначення людського життя, навколишнього світу тощо, безкорисливо займається пізнавальною діяльністю для одержання задоволення від цього процесу” і може при цьому бути егоїстичною, аморальною. У той же час душевна людина є “доброю, альтруїстичною, тобто високоморальною”, але обов’язково байдужою до інтелектуальної діяльності. Таким чином, і в цьому випадку має місце суперечність, породжена матеріалістичним тлумаченням таких понять, як “дух”, “душа”, “духовність”, “душевність”.

Ідеалістична філософія принципово по-іншому розглядає питання первинної і незалежної від матерії (тіла), тобто трансцендентної, природи людського духу та його співвідношення з людською душею, хоча і тут, як нам здається, не має повної ясності і чіткості. Так, наприклад, за Гегелем, душа – досить низький, чуттєвий прояв людського духу, який, у свою чергу, проявляється як єдність свідомості та самосвідомості, що реалізується розумом у пізнавальній діяльності, спрямованій, насамперед, на самопізнання. Таким чином, у рамках ідеалістичної філософії вимальовується більш логічне розуміння духовної людини, як людини, що, перш за все, пізнає Дух.

Але слід зауважити, що ця дещо формалізована логіч-

ність ідеалістичного розуміння духовності людини має, безумовно, своє коріння в найбільш повному біблійному її тлумаченні. Е. Нюстрем (5) зауважує, що більш уважне вивчення Біблії виявляє, по-перше, не менше ніж п'ять значень поняття “дух” і, по-друге, суттєву його відмінність від поняття “душа”. Під душею в Біблії частіше всього розуміється сама особистість, а “дух” – це та внутрішня надприродна глибина істоти, в яку проникає душа.

Таким чином, як узагальнює О. Мень (6), християнська антропологія визнає в людині три рівні існування, які відповідають трьом головним аспектам пізнання і потрібній структурі реальності. Перший, найбільш пов'язаний з навколишньою природою рівень – тіло; другий, проміжний – душа або психіка; третій, найбільш глибокий – дух. Саме дух створює людське “Я” і ті найвищі властивості його свідомості, в яких відзеркалюються “образ та подоба Божії”. Тобто перші два виміри є спільними для людини та інших живих істот, а духом володіє лише вона одна.

З усього вищевикладеного зрозуміло, що в людині співіснує природне та духовне, які якимось чином взаємодіють між собою. Пояснення принципу цієї взаємодії з точки зору матеріалізму, який не визнає трансцендентності ідеального взагалі і духовного в людині зокрема, відоме. При цьому сучасна нейрофізіологія вважає, що зв'язок “свідомість-мозок” працює у двох напрямках: від мозку до свідомості в тій же мірі, що і навпаки, через вольові акти. Так, Ч. Екклс, видатний учень Ч. Шеррінгтона, користуючись своєю унікальною дуже тонкою методикою вивчення роботи нервових клітин, довів високу мозкову чутливість та здатність сприймати вплив духу (свідомості), який може існувати незалежно від мозку. Таким чином, не можна не погодитись із висновком (О. Мень, Н. Бехтерева та ін.), що вірогідна мета еволюції мозку – ускладнення до такого рівня, на якому він міг би стати “провідником” духу, духовного життя людини. При цьому треба відзначити, що якщо тіло людини (повністю), а її психіка (частково) можуть вивчатися природничими методами, то людський дух (свідомість) пізнається переважно шляхом інтуїції та самопізнання.

Узагальнюючи наведені дані, можна стверджувати, що психологічно в найбільш загальному вигляді людський дух

реалізує себе через всю психіку людини, тобто через її особистість (“Я”) у взаємодії з іншими особистостями. Найбільш виразно він реалізує себе через розум людини, який набагато складніший, об’ємніший, ніж людське мислення як його обов’язкова складова. З одного боку, думка людини зливається з підсвідомістю (вона є і в тварин у вигляді інстинктів), а з другого – з глибинами буття Духу. Саме тут, на думку О.Меня (6), з якою не можна не погодитись, знаходяться витoki найвищої інтуїції, таємничих містичних здібностей людського духу, саме тут знаходиться трансцендентний суб’єкт (“Я”) людини.

Література

1. Философский словарь. – М., 1975.
2. Энциклопедический словарь. – М., 1988.
3. Психология. Словарь. – М., 1990.
4. Психологічний словник. – Київ: “Вища школа”, 1982.
5. Нюстрем Э. Библиейский словарь. – С-П., 1995.
6. Мень А. И История религии. – В 7 т. – М., 1992.
7. Бердяев Н. А. Самопознание. – М., 1991.
8. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения. Собрание сочинений в шести томах. – М., 1982. – Том 1. – С. 78.
9. Выготский Л. С. Проблема сознания. Собрание сочинений в шести томах. – М., 1982. – Том 1. – С. 156.
10. Мухелишвили Н. Л., Шрейдер Ю. А. Сознание как предмет метапсихологии // Системные исследования. Ежегодник 1989-90. – М., 1991. – С. 190.

dr Monika Jurewicz

"CZAS WOLNY MŁODZIEŻY I JEGO SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA"

Problem czasu wolnego młodzieży oraz sposoby jego wykorzystania należą do istotnych zagadnień współczesnego świata. Intensywny rozwój technicznych środków komunikacji stwarza młodym ludziom duże możliwości, ale też niesie ze sobą szereg pokus. Zmniejszona aktywność ruchowa współczesnego człowieka, przewaga biernych form wypoczynku to ważne zagrożenia wpisujące się w codzienną rzeczywistość.

Przez czas wolny rozumie się na ogół ten czas, który pozostaje człowiekowi do jego swobodnej dyspozycji po wykonaniu czynności obowiązkowych takich jak praca, nauka, zajęcia w gospodarstwie domowym, dojazd do domu oraz czynności związanych z zaspokojeniem potrzeb biologicznych i higienicznych (sen, jedzenie)¹.

Czas wolny to taki rodzaj aktywności człowieka, który powinien być źródłem wielu przyjemności, nie może mieć charakteru obowiązkowego ani też nie może stanowić podstawowego źródła dochodów.

Według A. Kamińskiego zagadnienie czasu wolnego powinno być analizowane zarówno w kontekście ilościowym jak i jakościowym. W rozumieniu autora czas wolny "jest to ta część budżetu czasu, która nie jest zajęta przez pracę zarobkową normalną i dodatkową, ani przez systematyczne kształcenie się uczelniane, ani przez stałe obowiązki domowe – i może być spożytkowana bądź na swobodne wczasowanie, bądź na życie rodzinne i aktywność przynoszącą doraźne korzyści"².

W podobny sposób pojęcie czasu wolnego interpretował R. Wroczyński. Uważał, iż problem czasu wolnego dzieci i młodzieży oraz sposoby jego wykorzystywania stanowią najważniejsze zagadnienia

¹ K. Przeclawski, *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*, WSIP, Warszawa 1978, s. 56.

² A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1974, s. 352.

społeczne. W swojej koncepcji czasu wolnego opierał się z jednej strony na wykluczeniu czynności obowiązkowych, a z drugiej strony na preferowaniu takich zachowań jak: odpoczynek, rozrywka oraz rozwój własnych zainteresowań zgodnie z zamiłowaniem i upodobaniami³.

Podobne założenia odnajdujemy w rozważaniach A. Zawadzkiej, która za czas wolny przyjęła czas poza obowiązkami i zaspokajaniem elementarnych potrzeb fizjologicznych, którym jednostka dysponuje dobrowolnie i wypełnia odpoczynkiem, rozrywką i pracą nad sobą. Równocześnie jest to sfera życia w największym stopniu kierowana osobistymi potrzebami, dyspozycjami, nawykami oraz akceptowanymi wzorami postępowania⁴.

Czas wolny w życiu jednostki i społeczeństwa może pełnić wielorakie funkcje. Jak zauważa A. Kamiński możemy wyodrębnić trzy zasadnicze funkcje czasu wolnego. Należą do nich: odpoczynek, zabawa i praca nad sobą. "Sens odpoczynku polega na odreagowaniu zmęczenia i znużenia na odnowieniu sił fizycznych i psychicznych zużytych nie tylko w pracy zawodowej, ale i w kłopotach zajęć i obowiązków życia codziennego"⁵.

Zmiany, jakie dokonują się każdego dnia we współczesnym świecie wskazują na potrzebę racjonalnego organizowania czasu wolnego człowieka. Z jednej strony zmiany wywołane i stymulowane przez postęp naukowo-techniczny umożliwiają wzrost wydajności pracy i efektywności całej gospodarki, co przyczynia się do podniesienia poziomu i poprawy jakości życia ludzi. Z drugiej zaś tempo życia, postępujące procesy cywilizacyjne powodują, iż dysponujemy coraz mniejszą ilością czasu wolnego. Praca, dom, obowiązki, zajęcia dodatkowe, w planie dnia często brakuje czasu na odpoczynek.

W dobie współczesnej cywilizacji – zdaniem A. Kamińskiego – czas wolny staje się nieodzownym elementem ludzkiego życia. Dzięki niemu możliwe jest odreagowanie tempa produkcji i związanych z tym napięć psychicznych, jak również napięć wynikających ze stopnia zurbanizowania miejsca zamieszkania, a także z jego jakości⁶.

³ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1985, s. 226.

⁴ A. Zawadzka, K. Ferenz, *Społeczne aspekty wypoczynku młodych kobiet*, Wyd. Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1998, s. 11-14.

⁵ A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965, s. 99.

⁶ M. Orłowska, *Problemy czasu wolnego w pedagogice społecznej [w:] S. Kawula (red.), Pedagogika społeczna, dokonania – aktualność – perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 591.

Badacze, którzy zajmowali się problematyką czasu wolnego również podejmowali próby określenia jego funkcji.

W grupie różnorodnych klasyfikacji można odnaleźć trzy zasadnicze funkcje czasu wolnego: odpoczynek, zabawa i praca nad sobą.

Zdaniem A. Kamińskiego "sens odpoczynku polega na odciążeniu zmęczenia i znużenia, na odnowieniu sił fizycznych i psychicznych zużytych nie tylko w pracy zawodowej, ale i w kłopotach zajęć i obowiązków życia codziennego⁷.

Kolejna funkcja czasu wolnego to zabawa, rozrywka. W przeciwieństwie do pierwszej funkcji – rozrywka – postrzegana jest w kategoriach wypoczynku czynnego. B. Sułkowski zwraca uwagę, iż nasycona jest bogactwem wrażeń i zmiennością, dzięki czemu przynosi odprężenie po znużeniu monotonią codziennych obowiązków⁸

Trzecia z wyróżnionych funkcji czasu wolnego zakłada doskonalenie jednostki w dowolnej dziedzinie kultury. Jest funkcją kreatywną w sferze norm życia społecznego, postaw, wiedzy i wyobraźni. Fakt ten podkreśla także A. Kamiński określając wszechstronny rozwój i udział w życiu społecznym w kategoriach "pracy nad sobą".

Jak zauważa Z. Kwieciński rodzice w pogoni za pieniądzem poświęcają dzieciom coraz mniej czasu, a w szkole z powodów finansowych zlikwidowano wiele działających kółek zainteresowań, organizacji wychowawczych, które skupiały dzieci i pozwalały im wszechstronnie się rozwijać. Problem ten szczególnie dotyczy dzieci ze środowisk wiejskich, gdzie często szkoła jest jedynym ośrodkiem kulturalnym, a zajęcia pozalekcyjne są głównym sposobem wychowania do czasu wolnego, ponieważ bezpośrednio organizują uczniom w różnych formach czas wolny⁹. Dlatego też problem czynnego wypoczynku ucznia stanowi jedno z istotniejszych zagadnień pedagogicznych, a organizacja czasu wolnego jest zadaniem tak samo ważnym, jak organizacja pracy szkolnej.

Zagadnienie czasu wolnego stało się, więc poważnym problemem życia społecznego. Warto jednak poznać, jakie są preferowane przez dzieci i młodzież formy spędzania czasu wolnego. Dlaczego warto? Otóż jak wynika z mojego doświadczenia szkoła, która jest

⁷ A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Wrocław 1965, s. 99.

⁸ B. Sułkowski, *Zabawa*, Warszawa 1984, s. 27.

⁹ Z. Kwieciński, *Organizacja czasu wolnego dziecka wiejskiego*, WSIP, Warszawa 1976, s. 49.

głównym organizatorem zajęć dla dzieci w czasie wolnym niejednokrotnie kieruje się innymi względami (finansowymi, organizacyjnymi, kadrowymi, lokalowymi) aniżeli rzeczywistymi potrzebami poszczególnych grup dzieci i młodzieży w tym zakresie. Dość często szkoła koncentruje się wokół działalności czysto dydaktycznej zapominając, lub niedoceniając, iż racjonalnie zaplanowany czas wolny dzieci staje się szczególnie ważną sferą oddziaływań pedagogicznych.

W celu poznania preferowanych przez uczniów form spędzania czasu wolnego przeprowadziłam szczegółowe badania w wybranych szkołach podstawowych województwa mazowieckiego. Badaniami zostali objęci uczniowie szóstej klasy szkoły podstawowej w trzech środowiskach: wiejskim, miejskim, wielkomiejskim. Ogółem w badaniu uczestniczyło 280 uczniów. W tym z dużego miasta pochodziło 96 uczniów (34,28%), z miasta średniej wielkości 89 uczniów (31,78%), ze wsi 95 uczniów (33,94%). Badania zostały przeprowadzone od kwietnia do czerwca 2008 roku.

Analizę przeprowadziłam na podstawie danych pochodzących z kwestionariusza ankiety. Kwestionariusz ankiety dla ucznia był podstawowym narzędziem badawczym pozwalającym zebrać dane o uczniu i jego rodzinie. Badanym uczniom zadałam pytanie:

W jaki sposób najchętniej spędzasz czas wolny? (proszę nadać wartości podanym formom spędzania czasu wolnego, przy czym 1 – będzie oznaczała najchętniej wykorzystywane formy a 5 – najmniej przez Ciebie lubiane).

- oglądanie różnych programów telewizyjnych
- uprawianie sportu
- spotkania z koleżankami, kolegami
- czytanie książek, czasopism
- gry komputerowe

Pod pojęciem czasu wolnego rozumiałam “czas do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych, pracy zawodowej, nauki obowiązkowej w szkole, w domu oraz niezbędnych zadań domowych”¹⁰.

Zdaniem W. Okonia czas wolny racjonalnie przeznacza się na: odpoczynek to jest regenerację sił fizycznych i psychicznych, rozrywkę, która sprawia przyjemność, działalność społeczną o charakterze dobrowolnym i bezinteresownym, rozwój zainteresowań i uzdolnień jednostki przez zdobywanie wiedzy i amatorską działal-

¹⁰ W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa 1998, s.58.

ność artystyczną, techniczną, naukową czy sportową¹¹.

Zwrócenie uwagi na fakt, iż czas wolny jest częścią ogólnego budżetu czasu sugeruje, iż nie można go analizować w oderwaniu od innych składowych życia ludzkiego. Jednocześnie wskazuje na istniejące związki między ilością posiadanego czasu wolnego a jego treścią.

Jak zauważa M. Orłowska sam fakt posiadania określonej liczby godzin czasu wolnego o niczym nie stanowi. Muszą być jeszcze spełnione pewne warunki, które najczęściej utożsamiane są z określonym statusem ekonomicznym i poziomem wykształcenia¹².

Analiza zebranego materiału badawczego pozwala stwierdzić, iż uczniowie dysponują przeciętnie 4-6 godzinami czasu wolnego. Szczegółowa analiza wykazała, iż większą ilością czasu dysponują uczniowie pochodzący ze środowiska miejskiego aniżeli ich rówieśnicy wychowujący się w środowisku wiejskim. Organizacja czasu wolnego związana jest z najbliższym otoczeniem dziecka: rodziną, szkołą, grupą rówieśniczą.

R. Wroczyński wyraża pogląd, iż "na skutek nadmiaru narzuconych obowiązków uczeń nie może wykorzystać czasu przeznaczanego na odnowę sił i skumulowanie energii umysłowej poprzez różne formy zajęć i odprężenie, bowiem czas ten jest mu pod różnymi pozorami zabierany"¹³.

Istotnym czynnikiem warunkującym sposób spędzania czasu wolnego jest poziom kulturowy rodziny. Im wyższy poziom kulturalny rodziny tym efektywniej wykorzystany czas wolny. Jak wykazują badania preferowany kierunek aktywności dzieci w czasie wolnym nadaje rodzina poprzez osobisty przykład rodziców i opiekunów. Nawyki kulturalne rodziców, preferowane rodzaje zajęć, panująca w domu atmosfera, pozycja rodziny w środowisku, status społeczno-ekonomiczny rodziny kształtują system potrzeb dziecka oraz sposoby ich zaspakajania. Młody człowiek w toku współdziałania i codziennego życia z rodziną przejmuje od niej część doświadczenia społecznego i kulturalnego, której oni są uczestnikami i reprezentantami.

¹¹ Tamże, s.58.

¹² M. Orłowska, dz. cyt., s. 584.

¹³ R. Wroczyński, dz. cyt., s. 208.

Jakiego typu formy spędzania czasu wolnego preferują uczniowie szóstej klasy?

Wypowiedzi badanych uczniów szkoły podstawowej, świadczą o tym, iż najbardziej powszechnym sposobem spędzania czasu wolnego jest uprawianie sportu (31%), następnie spotkania z kolegami i koleżankami (27,78%), oglądanie różnych programów telewizyjnych (23,1%), gry komputerowe (25,09%) oraz czytanie książek i czasopism (36,65%).

Jak wynika z przytoczonych danych wśród preferowanych zachowań w czasie wolnym dominuje wzór sportowo-towarzyski (zajęcia sportowe, spotkania z rówieśnikami). Ze społecznego punktu widzenia niepokoi piąte miejsce zarezerwowane dla czytania książek i czasopism (aż 37% badanych udzieliło takiej odpowiedzi!). Tymczasem czytelnictwo książek i czasopism jest formą masowego uczestnictwa kulturalnego, źródłem wiedzy czy bieżącej informacji o życiu w kraju i na świecie. Czytanie książek dostarcza ogromnej wiedzy ogólnej, czynnie rozbudowuje słownictwo, uczy myślenia, pomaga zrozumieć siebie i ludzi. Czytelnictwo książek oraz czasopism stanowi świadectwo aktywności kulturalnej. Jego zanik może być wyznacznikiem degradacji kulturalnej człowieka.

Szczegółowe dane dotyczące preferowanych form spędzania czasu wolnego ukazują tabela 1.

*Tabela 1.
Preferowane formy spędzania czasu wolnego.
Rozkład procentowy*

Ranga	Formy spędzania czasu wolnego					
	1	2	3	4	5	Razem
1	22,53	31,00	20,42	8,80	17,25	100,00
2	13,54	22,57	27,78	17,86	18,75	100,00
3	23,10	20,94	21,66	20,94	13,36	100,00
4	23,00	12,89	18,12	20,90	25,09	100,00
5	22,71	15,94	9,56	36,65	15,14	100,00

Oznaczenia:

1. Oglądanie różnych programów telewizyjnych
2. Uprawianie sportu
3. Spotkania z koleżankami i kolegami
4. Czytanie książek i czasopism
5. Gry komputerowe

A jak przedstawiają się wyniki badań w poszczególnych środowiskach?

Prezentację wyników badań, które umożliwiły poznanie preferowanych form spędzania czasu wolnego rozpoczniemy od danych dotyczących uczniów pochodzących ze środowiska wiejskiego. Uzyskane wyniki badań w tej grupie respondentów zestawiono w tabeli 2.

Tabela 2.

Preferowane formy spędzania czasu wolnego przez uczniów szkół podstawowych w środowisku wiejskim. Rozkład procentowy

Ranga	Formy spędzania czasu wolnego					Razem
	1	2	3	4	5	
1	33,33	31,25	16,68	9,37	9,37	100,00
2	12,76	26,59	34,06	11,7	14,89	100,00
3	21,28	25,53	17,02	22,34	13,83	100,00
4	15,62	14,58	15,62	30,22	23,96	100,00
5	16,84	10,53	8,42	26,31	37,89	100,00

Wśród uczniów pochodzących ze środowiska wiejskiego o najbardziej powszechnym sposobem spędzania czasu wolnego jest oglądanie telewizji (33,33%), w dalszej kolejności spotkania z koleżankami i kolegami (34,06%), uprawianie sportu (25,34%), czytanie książek i czasopism (30,22%) oraz gry komputerowe (37,89%).

Warto zauważyć, iż w tej grupie respondentów zajęcia rekreacyjno-sportowe nie należą do najwyżej punktowanych. Uprawianie sportu znalazło się na trzeciej pozycji, podczas gdy w grupie wszystkich badanych sport jest wymieniany jako jeden z atrakcyjniejszych sposobów spędzania czasu wolnego. Czynniki warunkujących taki stan rzeczy najprawdopodobniej jest wiele między innymi należą do nich: dostęp do bazy rekreacyjno-sportowej, wyposażenie sal, postawa i zaangażowanie nauczycieli wychowania fizycznego czy wreszcie upowszechnianie aktywnego trybu życia w środowisku lokalnym. Z wypowiedzi badanych wynika, że szkolna baza sportowa jest wykorzystywana głównie do obligatoryjnych zajęć z wychowania fizycznego, a dodatkowe zajęcia nie oferują atrakcyjnych, oczekiwanych form ruchu. Biorąc pod uwagę znaczenie tej formy spędzania czasu wolnego dla rozwoju fizycznego ucznia należy uznać ten stan za niezadowolającą.

Przyjrzyjmy się z kolei odpowiedziom uczniów pochodzących ze środowiska miejskiego.

Szczegółowe dane dotyczące preferowanych form spędzania czasu wolnego przez uczniów szkół podstawowych w środowisku miejskim przedstawia tabela 3.

Analiza zebranych danych pozwala stwierdzić, iż dominującą formą spędzania czasu wolnego przez uczniów w środowisku miejskim jest uprawianie sportu. Odpowiedziało tak prawie 32% badanych uczniów. Na drugim miejscu znalazły się spotkania z rówieśnikami, kolegami i koleżankami (31,46%), następnie oglądanie telewizji (28,09%), gry komputerowe (32,95%). Zdecydowanie najniższą, ostatnią pozycję zajęło czytanie książek i czasopism, Aż 34% badanych uczniów wskazało taką odpowiedź!.

Tabela 3.

Preferowane formy spędzania czasu wolnego przez uczniów szkół podstawowych w środowisku miejskim. Rozkład procentowy

Ranga	Formy spędzania czasu wolnego					
	1	2	3	4	5	Razem
1	17,98	31,46	21,34	11,24	17,98	100,00
2	12,36	20,22	31,46	17,98	17,98	100,00
3	28,09	19,01	22,48	19,01	11,24	100,00
4	25,00	11,36	17,04	13,48	32,95	100,00
5	22,5	20,00	5,00	34,09	27,05	100,00

Podobnie przedstawiają się wyniki w grupie uczniów pochodzących ze środowiska wielkomijskiego.

Uczniowie pochodzący ze środowiska wielkomijskiego w czasie wolnym najchętniej uprawiają sport (30,30%). Aktywny tryb życia zachowuje pozycję dominującą, ale tuż obok na drugim miejscu, umieszczono gry komputerowe (25,26%). Kolejną pozycję zajmują spotkania z kolegami i koleżankami (25,53%) oraz oglądanie różnych programów telewizyjnych (28,15%). Znamienne jest, iż również w tej grupie badanych uczniów czytanie książek i czasopism zajęło ostatnią pozycję. Aż 38% badanych uczniów wskazało taką odpowiedź!.

Dane dotyczące preferowanych form spędzania czasu wolnego przez uczniów pochodzących ze środowiska wielkomijskiego przedstawia tabela 4.

Tabela 4.
Preferowane formy spędzania czasu wolnego przez uczniów
szkół podstawowych w środowisku wielkomiejskim.
Rozkład procentowy

Ranga	Formy spędzania czasu wolnego					
	1	2	3	4	5	Razem
1	16,16	30,3	23,23	6,06	24,25	100,00
2	16,08	23,26	21,77	13,68	25,26	100,00
3	20,21	18,08	25,53	21,28	14,9	100,00
4	28,15	12,63	21,36	18,45	19,47	100,00
5	23,23	14,14	12,12	37,37	13,14	100,00

Uogólniając powyższe dane mogę stwierdzić, iż preferencje uczniów pochodzących ze środowiska miejskiego i wielkomiejskiego przedstawiają się w zasadzie dość podobnie. Niewielkie różnice polegają na zamianie spędzania czasu wolnego przed komputerem z pozycji drugiej (w przypadku środowiska wielkomiejskiego) na pozycję czwartą (w środowisku miejskim). Najbardziej widoczna różnica o charakterze jakościowym wystąpiła między uczniami pochodzącymi ze środowiska wiejskiego i uczniami pochodzącymi ze środowiska miejskiego w preferowanych formach spędzania czasu wolnego. Uczniowie pochodzący ze środowiska miejskiego na pierwszym miejscu umieścili uprawianie sportu, co skłania do poglądu, iż preferują sportowy, aktywny wzór zachowań. Natomiast uczniowie pochodzący ze środowiska wiejskiego najchętniej oddają się biernej formie spędzania czasu wolnego, a mianowicie chętnie oglądają różne programy telewizyjne. W tym miejscu nasuwa się szereg pytań: dlaczego dominującą formą spędzania czasu wolnego dla uczniów pochodzących ze środowiska wiejskiego jest oglądanie telewizji?, Czy jest to rzeczywista forma wyboru, a może brak alternatywy?

Istotne różnice dotyczą również spędzania czasu wolnego przed komputerem. Wśród uczniów pochodzących ze środowiska wielkomiejskiego gry komputerowe zajęły dominującą, pierwszą pozycję, podczas gdy uczniowie ze środowiska wiejskiego umieścili je na ostatniej, piątej pozycji. Najprawdopodobniej zaobserwowane różnice wiążą się z poziomem warunków kulturalnych rodziny badanych uczniów. O ile prawie wszystkie badane rodziny posiadają telewizor (98,05%), o tyle tylko 66% badanych posiada sprzęt komputerowy. Najmniej rodzin badanych uczniów posiada dostęp do Internetu (36,28%). Występują w tym zakresie duże różnice środowiskowe,

gdyż tylko 11,49% rodzin pochodzących ze środowiska wiejskiego posiada dostęp do Internetu a 47,53% rodzin pochodzących ze środowiska miasta średniej wielkości i prawie 49% pochodzących ze środowiska wielkomiejskiego¹⁴.

Zaobserwowane różnice dotyczące preferowanych form spędzania czasu wolnego przez uczniów w trzech środowiskach nie odbiegają istotnie od odpowiedzi ogółu badanych respondentów.

Mimo zacierania się różnic pomiędzy miastem a wsią, położenie geograficzne i związane z nim funkcje ekonomiczne, kulturalne i społeczne różnicują preferowane zachowania uczniów. Oddziałują na sposób bycia i życia w tym również sposób spędzania czasu wolnego. Dzieci mieszkające w mieście dysponują większą ilością czasu aniżeli ich rówieśnicy mieszkający na wsi, co bezpośrednio wynika ze specyfiki stylu życia (prace w gospodarstwie domowym, prace polowe).

Jak zauważa L. Lebioda właściwa organizacja czasu wolnego sprzyja procesowi wychowania i socjalizacji. Dzięki temu właśnie wchodzi w zakres oddziaływań profilaktycznych, mających na celu prawidłowy rozwój osobowości młodzieży¹⁵.

Niezwykle ważne zadanie spełniają w tej sferze instytucje takie jak szkoła, domy kultury, biblioteki, które z jednej strony powinny kreować akceptowane społecznie formy spędzania wolnego czasu, a jednocześnie wspomagać jednostkę w jej rozwoju intelektualnym i fizycznym oraz przygotowywać do racjonalnego wykorzystywania czasu wolnego, którym jednostka dysponuje.

¹⁴ M. Jurewicz, Kulturowe uwarunkowania poziomu czytelnictwa, Nowa Szkoła 2007, nr 6, s. 5.

¹⁵ L. Lebioda, Czas wolny, Wychowawca 2004, nr 7 – 8.

ЗМІСТ

Пасічник І. Д. ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ.....	3
Антонік О.М. ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ЗАСТОСУВАННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО МЕТОДУ В НАВЧАННІ ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	14
Аргерчук Т. О. РЕЛІГІЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА У НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	21
Білозерська С. І. ВОЛЬОВІ ЗУСИЛЛЯ ТА ЇХ РОЛЬ У СПОРТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	32
Белявська О. О. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ (ПСИХОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ОБУМОВЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ МОВИ).....	40
Бучко В. Б. РОЛЬ ЕМОЦІЙ У РОЗВ'ЯЗУВАННІ ГОСПОДАРСЬКИХ СПОРІВ.....	51
Вербець В. В. ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛУ СОЦІОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ НАУК.....	62
Власюк О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ.....	71
Гандабура О. В. РОЛЬ МОТИВАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	78
Гандзілевська Г. Б. ГРА ЯК СПОСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	86
Грицай Н. Б. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ПРЕДМЕТА ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	97
Даяк Ж. Ю. ОЦІНКА ДІЯЛЬНОСТІ КРЕМЕНЕЦЬКОГО ЛІЦЕЮ ПОЛЬСЬКИМИ І РОСІЙСЬКИМИ ДІЯЧАМИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	107
Зубілевич М. І., Бігунова С. А. ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	117

Каламаж Р. В. КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЯК ПРОЯВ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ.....	127
Камінська О. В. ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ФОРМУВАННЯ САМОСТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	134
Карчевський І. Р. РОЛЬ ШТУЧНО-УСКЛАДНЕНИХ УМОВ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ НОВИХ МОТОРНИХ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	144
Касаткіна О. В. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	151
Квашук О. В. ВПЛИВ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....	162
Кобера А. В. СУДОВО-ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА В ЦИВІЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	173
Коблянський О. В. ПОКРАЩЕННЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ У ВНЗ ІЗ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.....	180
Колісник В. М. МОДЕЛІ ПЕРЕРОВКИ ІНФОРМАЦІЇ ЛЮДИНОЮ – КЛЮЧ ДО ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ.....	192
Коробко О. М. КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ.....	226
Король Л. Д. УКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР ТА ФАКТОРИ ЙОГО ФОРМУВАННЯ.....	234
Костюк О. Ю. НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ЄВРЕЙСЬКИХ СЕРЕДНІХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ВОЛИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ.).....	243
Костюченко О. М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ.....	252
Лазарчук О. В. КЛІНІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НЕВРОТИЧНИХ, ПОВ'ЯЗАНИХ ЗІ СТРЕСОМ, ТА СОМАТОФОРМНИХ РОЗЛАДІВ.....	264

Лотоцька І. В. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	276
Лубіна Є. МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ У ДИДАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	282
Лушпай Л. І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ У ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА БРИТАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	288
Матласевич О. В. СЕКСУАЛЬНІ ДИСФУНКЦІЇ В ПЕРЕЖИВАННЯХ І СТОСУНКАХ ПОДРУЖНЬОЇ ПАРИ.....	295
Мельник Н. М. КОГНІТИВНА МОДИФІКАЦІЯ ПОВЕДІНКИ ЯК МЕХАНІЗМ КОРЕКЦІЇ ЗЛОЧИНЦІВ.....	305
Михальчук Н. О. КОНСТАТАЦІЯ РОЗУМІННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ.....	314
Оксентюк Н. В. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ В УМОВАХ ВНЗ.....	326
Онищук В. І. ЗНАННЯ І ЗДІБНОСТІ КЕРІВНИКА АМАТОРСЬКОГО МУЗИЧНОГО КОЛЕКТИВУ.....	337
П'янкоська І. В. ВПЛИВ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ НА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ НІМЕЧЧИНИ.....	345
Пасічник Н. І. ВПЛИВ НАВЧАННЯ МУЗИКИ НА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНЯ: ГІПОТЕЗИ І ДОКАЗИ.....	359
Пасічник Я. А. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ДОСТУПНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ ЧИСЛОВОЇ ПОСЛІДОВНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	375
Плиска Ю. С. ПІЗНАВАЛЬНЕ ВИОКРЕМЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КУЛЬТУРІ ІНДИВІДА.....	390
Попчук О. В. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДЕФІНІЦІЇ ФЕНОМЕНА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ.....	404
Романюк В. Л. ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ РОЗЛАДІВ ПСИХІКИ І ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ: ГЕНЕТИЧНІ, АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ.....	411

Ситняк О. В. РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ.....	425
Сімак А. А. РЕАЛІЗАЦІЯ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ В ПЕРІОД НОРМАТИВНОЇ КРИЗИ.....	434
Хомич Т. М. ПСИХОЛОГІЧНЕ НАСИЛЬСТВО В СІМ'Ї.....	448
Хупавцева Н. О. СТАНОВЛЕННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	455
Чернюшок О. В. УЧБОВИЙ АНАЛІЗ КОМПОЗИЦІЇ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО ТА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА.....	468
Чубук Р. В. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ПРИЙОМНИХ СІМЕЙ.....	474
Шостак І. В. ВИКОРИСТАННЯ ГЕНДЕРНОГО АНАЛІЗУ В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ: ВСТУП ДО РОЗГЛЯДУ ПРОБЛЕМИ.....	488
Юрченко В. М. ВИВЧЕННЯ СВІДОМОСТІ ЛЮДИНИ ЯК ПРЕДМЕТ МЕТАПСИХОЛОГІЇ.....	499
dr Monika Jurewicz “CZAS WOLNY MŁODZIEŻY I JEGO SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA”.....	506

Збірник наукових праць

Наукові Записки
Серія “Психологія і педагогіка”

Випуск 13

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Відповідальний за випуск *Шугай М. А.*

Упорядник *Музичук І. А.*

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.*

Підписано до друку 8.10.2009. Формат 42х30/4.

Папір офсетний. Друк різнографія.

Ум. друк. арк. 15,27. Гарнітура “PetersburgC”

Наклад 100 прим.

Видавництво Національного університету “Острозька академія”
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво про державну реєстрацію
РВ №1 від 8 серпня 2000 року.