

Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка  
Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України

# **Проблеми сучасної психології**

**Збірник наукових праць  
Кам'янець-Подільського  
національного університету  
імені Івана Огієнка,  
Інституту психології  
ім. Г.С.Костюка АПН України**

**Випуск 2**

Кам'янець-Подільський  
“Аксиома”  
2008

УДК 378(082):159.9  
ББК 74.58+88я43  
П 68

**Рецензенти:**

- Н.А.Побірченко** – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділом профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України
- М.В.Савчин** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
- В.О.Моляко** – доктор психологічних наук, професор, академік АПН України (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)
- М.Л.Смульсон** – доктор психологічних наук, професор (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)

**Редакційна колегія:**

Максименко С.Д., дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор (відповідальний редактор); Балл Г.О., член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; Волтівець С.І., доктор психологічних наук, професор; Боришевський М.Й., член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; Онуфрієва Л.А., кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); Чепелева Н.В., член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор; Шинкарук А.І., доктор психологічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

*Друкуються за ухвалою вченої ради Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 11 від 27 листопада 2008 р.), Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України (протокол № 9 від 27 листопада 2008 р.)*

**П 68 Проблеми сучасної психології:** Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 2. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. – 2008. – 408 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних дослідників. Здійснено аналіз проблем, умов і труднощів психічного розвитку, вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання.

Збірник наукових праць адресований професійним психологам, докторантам і аспірантам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 378(082):159.9  
ББК 74.58+88я43

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 14574-3545Р від 11.11.2008 р.*

© Автори статей, 2008  
© “Аксіома”, видання, 2008

## Психологічний супровід особистісного розвитку школяра

Стаття розкриває актуальні питання психологічного супроводу розвитку школяра. В індивідуальному стилі учіння досягається гармонійність індивідуальних особистісно-створюючих процесів й соціальної взаємодії.

**Ключові слова:** психологічний супровід, особистісний розвиток школяра, внутрішньоіндивідуальні особливості, міжіндивідуальні відмінності.

Статья раскрывает актуальные вопросы психологического сопровождения развития ученика. В индивидуальном стиле обучения достигается гармоничность индивидуальных личностно-образующих процессов и социального взаимодействия.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, личностное развитие ученика, внутрииндивидуальные особенности, межиндивидуальные отличия.

Специфічність людського учіння визначається тим, що людська поведінка регулюється не тільки біологічними потребами, а й соціальними нуждами і вимогами. Крім того, людина не пасивно пристосовує свою поведінку до наявних умов, а й активно впливає і перебудовує їх, і людський досвід не обмежується властивостями, які сприймаються, не вичерпується безпосередніми контактами з конкретно-чуттєвими об'єктами, цей досвід безкінечно розширюється завдяки абстрактному і теоретичному мисленню, завдяки пізнанню. Окремо слід зазначити, що мова людини – це те знаряддя, яке дозволяє створити цілковито нові форми переробки інформації, позначити понятійні структури і здійснити когнітивні операції, обмінятися в процесі спілкування з іншими людьми індивідуальним досвідом, зафіксувати і передати громадський досвід.

У процесі учіння людина набуває не тільки відомостей і рухових автоматизмів, але також і риси характеру, установок, переконань, ідеологічних і світоглядних позицій, мотивів. Всі ці особистісні характеристики, хоча й пов'язані зі змістом знань і засобами дій, однак набуваються та видозмінюються в ході

свідомої діяльності й повинні бути чітко відокремлені від знань і умінь.

Учбова діяльність ще й тому не зводиться до надбання знань і умінь, що вона робить людину все більш здатною свідомо керувати своїми діями, спрямовувати їх на досягнення передбачуваних цілей, які індивід висуває, спираючись на прийняті суспільством норми і цінності, і з якими він співвідносить свій життєвий шлях в цілому. Крім того, в ході учіння набуваються також стратегія і способи регуляції дії. Причому часом, особливо на початкових стадіях учіння, переважають несамотійні, гетерономні, керовані іншими людьми форми дії, а по мірі онтогенетичного розвитку все більшої ваги і значення набувають самотійна регуляція дії, власні цілі й автономна організація дій. Характерний для системи виховання принцип формування таких особистісних якостей, як самотійність і відповідальність, є прикладом навчання свідомому виробленню планів, рішень і самотійним діям.

Учбова діяльність характеризується надзвичайно великими індивідуальними відмінностями. Ці відмінності бачать батьки, що спостерігають за своїми дітьми і порівнюють їх між собою або ж з їх товаришами по іграх, знаходять у своїх учнів учителі, і не тільки в учнів різного віку, але й у тих, хто ходив у один і той же дитсадочок, вчився в одному класі.

Отже, кожна людина вчиться по-своєму. Індивідуальні відмінності в учбовій діяльності мають багато параметрів і значний діапазон. Передусім до них відносяться відмінності між людьми, тобто міжіндивідуальні відмінності.

Але поряд з ними існують ще й відмінності в учбовій діяльності однієї й тієї самої людини. Ці відмінності залежать, зокрема, від вимог і умов ситуації. Скажімо, учень може охоче вивчати математику і неохоче – історію, з готовністю слідувати порадам свого батька і агресивно зустрічати будь-які вказівки матері, місяцями ретельно і добросовісно виконувати домашні завдання, а потім почати робити їх формально і погано. Такого роду відмінності, які спостерігаються в діяльності однієї й тієї ж самої людини, одержали назву внутрішньоіндивідуальних. Вони, виражаючи стійкі і ситуативні особливості учбової діяльності даної людини, відбивають той факт, що не кожна людина вчиться завжди і всьому однаковим чином.

Внутрішньоіндивідуальні особливості і міжіндивідуальні відмінності тісно пов'язані, вони можуть накладатися одна на одну, ускладнюючи тим задачу побудови універсальної типології тих, хто навчається. Незважаючи на це, низка внутрішньоіндивідуальних особливостей є важливою відправною точкою для індивідуальної педагогічної роботи зі школярами. Часто високі результати у галузі знань, що цікавлять учня, здійснюють позитивний вплив на інші сфери його діяльності. Цілеспрямоване спостереження внутрішньоіндивідуальних особливостей учіння дозволяє захочувати і враховувати інтереси дитини, співвідносити вимоги до неї з рівнем її успіхів.

Учіння не є деякою ізольованою когнітивною функцією, воно являє собою органічну складову частину свідомої діяльності і, отже, значною мірою є проявом особистості суб'єкта, що діє. Крім того, воно залежить від того, яким чином його конкретні цілі вбудовані до системи більш широких цілей і перспектив особистості. Так само, як кожна людина відрізняється від інших людей ступенем виявлення численної множини особливостей, структурою цих особливостей визначається унікальність кожної особистості, численною множиною особливостей розрізняються між собою учбові діяльності людей.

Як можна розчленити, згрупувати, упорядкувати, класифікувати компоненти діяльності учіння більш задовільним чином?

Різноманіття індивідуально-психологічних властивостей учнів зумовлює необхідність концептуальної визначеності щодо утворення і виокремлення їх груп для здійснення диференційованого навчання. Традиційно в школі виділяються як найбільш сталі групи за рівнем успішності – “сильні”, “слабкі” та “середні” учні. Зрозуміло, що насправді поділ цей дуже умовний, випадковий і не ґрунтується ні на яких системних особистісно-психологічних показниках. Ми хотіли б підкреслити, що проблема саме в цих системоутворюючих показниках, а не в самій по собі “непсихологічності” такого поділу. Більше того, як буде показано, виокремлення груп учнів насправді й повинне відбуватися саме за педагогічними(а зовсім не психологічними) критеріями. Інша справа, що ці критерії мають бути не штучними і випадковими, а органічно втілювати особливості психологічної природи учня.

Отже, вирішенню конкретної задачі диференціації навчання має передувати вихідна методологічна позиція. Спробуємо її сформулювати.

*По-перше*, до основи нашого розуміння сутності процесу навчання покладено думку Г.С. Костюка про те, що навчання є спільна діяльність вчителя і учня, сутністю якої є те, що вчитель організовує і керує самостійною діяльністю учня (учінням), в якій засвоюються нові знання та способи дій. Загалом, відбувається змінювання дитини. У цій системі фактичною метою вчителя є створення умов для формування учня як суб'єкта учіння. Водночас, такі педагогічні дії, як пояснення нового, система домашніх завдань, оцінювання втрачають свій власний сенс і виступають як засоби (знаряддя) формування і управління самостійною діяльністю (взагалі, все повинно відбуватися з точністю “до навпаки” порівняно зі шкільною практикою). Інша сторона стосується змісту і спрямування цієї організаційно-управлінської діяльності: вона зовсім необов'язково має зводитися до примусу чи маніпулювання. Навпаки, необхідно, щоб переважали гуманні її форми – допомога, заохочення до власного розкриття, підтримка ініціативи тощо. У цій системі різко зростає ступінь професійних вимог до вчителя – він, окрім всього іншого (і ми б сказали – перш за все), має бути фасилітатором, тобто людиною, з якою хочеться взаємодіяти – доброю, відкритою, компетентною.

*Друга* методологічна теза стосується проблеми співвідношення навчання (у викладеному сенсі) і розвитку учня. Видатний представник гуманістичної психології А. Маслоу говорив, що у дітей є *потреба у розвитку*, вони прагнуть розвиватися, люблять розвиватися і радіють, коли відчують, що розвиваються [3]. Навчання як спільна діяльність учня і вчителя, безумовно, *може* стати такою формою вияву активності дитини, в якій вона буде розвиватися. Але може й не стати, і тут все залежить від того, як воно буде організоване, чи отримає дитина радість від приємного, хоча й нелегкого спілкування з учителем, від можливості власного самовияву, від усвідомлення отримання нових знань і засвоєння нових дій. Знову згадаємо Г.С. Костюка, якому належить думка, що не будь-яке навчання організує, “веде за собою”, виступає *формою* розвитку дитини, а лише те, яке зумовлює появу перерахованих результатів, що суб'єктивно переживаються дитиною [2]. З іншого боку, це єдина форма навчання, яка, власне, його виправдовує: виправдовує фізичні і моральні втрати дитини,

згайаний час, регламентовану життєдіяльність тощо. Проте, адекватність навчання розвитку дитини може стати реальністю лише тоді, коли ми будемо виходити з чіткого концептуального розуміння самого по собі розвитку.

*Третя методологічна теза.* Всебічне знайомство з теорією і сучасним станом дослідження проблем розвитку психіки, а також проведення численних власних досліджень, приводять до висновку, що найбільш адекватним методом вивчення цього глобального явища є *генетико-моделюючий*. Наше розуміння цього методу, його змістовно-організаційних особливостей та принципів побудови викладено в ряді публікацій, тому тут ми відзначимо найбільш суттєве [4]. Логіка методу дозволила зрозуміти людську особистість як відпочаткову цілісність, що саморозвивається. Останній термін означає, що ця цілісність завжди має свої власні внутрішні інтенції руху і самозмін, отже розвиток не викликається і не зумовлюється оточенням, він з ним – *взаємодіє*. При цьому, те, що саморозвивається, не є відпочатково тільки в чистому вигляді біологічний індивід (як це прийнято вважати в психології дуже давно). Народжена від злиття соціального (почуття кохання) і біологічного (статевих клітин), нова цінність від самого початку існування є саме єдністю цих двох складових, які постійно взаємодіють, взаємообумовлюють і взаємопереходять в одне (те “біологічне”, що народилося і *стане* соціальним, вже несе на собі, в собі відблиск соціального, адже ще до нього саме соціальне – любов – викликало рух істот одна до одної, і, врешті, як велике диво, – це соціальне стало біологічним – зародком людської істоти).

Саморозвиток і саморух цієї нової цілісності (людської дитини) зумовлений тим, що її пронизує і огортає особлива сила нужди – універсальної інформаційно-енергетичної субстанції, яка в своєму довічному існуванні породжує і зумовлює саморозвиток живих істот. Вона втілюється і в біологічні, і в соціальні прояви: втілена і перетворена у найзагадковіше й найвище людське почуття – любов, нужда в той же час була втілена і в суто натуральний статевий потяг. Саме ця гармонія призвела до того, що людська нужда “запліднила” собою біологічні (фізичні) носії і це призвело до появи нової істоти. Нужда зумовлює генезис людини, і, водночас, вона моделює нові форми взаємодії та поведінки, які сприяють їй зумовлюють

її рух (звідси, до речі, і назва методу). Суб'єктивно людина не може усвідомити цю силу нужди: вона переживає її як відображення потягів, а потім усвідомлює як потребу. Гармонійність взаємовідносин біологічного і соціального в нужді (а отже – і в особистості як втіленій нуждою цілісності) є відпочатково природно обумовленою. Всі безмежні варіанти біологічних особливостей (в тому числі і відхилення) передбачають *відповідних* особливостей соціальної взаємодії з єдиною метою – забезпечити максимальну гармонійність цілісності (людини). І, також – гармонійність її розвитку. Те, про що писав А. Маслоу – радість від розвитку, є суб'єктивно відображеним переживанням комфортності від того, що дві ці сили (внутрішня – нужда, втілена в унікально-своєрідну цілісність, і зовнішня – соціальні контакти) були відповідними і збалансованими, адже, навіть дуже хвора дитина, дитина з серйозними відхиленнями (біологічне) може пережити радість розвитку, якщо в її навчанні ми врахуємо, *по-перше*, її безмежний потяг до нового і до власних змін, і, *по-друге*, її реальні можливості, пов'язані зі специфікою її природи. Дійсна проблема організації навчання зумовлена тим, що ні першого, ні другого ми не врахуємо.

Встановлені закономірності реалізуються конкретно в межах вікових станів розвитку дитини. Покажемо це на прикладі початкової школи. У молодшому шкільному віці відбувається не просто ріст органів і тканин, як це прийнято вважати. Хоча автори і визначають певну *нерівномірність* такого росту, сутність цього не аналізується, а вона є кардинально важливою. Біологічна система цілісної особистості не просто росте, вона *вибудовується* – встановлюються відношення між системами органів, які мають свою “мету”: з урахуванням специфіки (навіть відхилень) ось цього конкретного організму, забезпечити йому все ж таки існування, яке буде ефективним і здоровим (це є глибока понятійна сутність виразу “здоровий спосіб життя”: здоровий – отже такий, що гармонійно відповідає власній складній природі).

Ці дуже складні процеси об'єднуються з іншою цінністю – системою соціальних контактів. Нужда “вимагає” нових знань, а біологічна складова, набуваючи системної якості, – нових осмислених рухів, поведінкових проявів, внутрішніх виявів. Нерозуміння і неврахування цієї складності призводить до того,



що потреба пережити радість від розвитку фруструється і дуже швидко (це – характерна ознака віку) відбивається на медико-психологічні показники: втома, роздратованість, депресивність, зниження апетиту, захворюваність тощо. Загалом, те, що в психології має назву “психосоматики”, у молодших школярів існує як одне – настільки прозорі у них переходи від біологічного до психологічного, соціального, і навпаки. І, відповідно, наслідки цього є серйозними, якщо не катастрофічними: на жаль, ми не маємо емпіричних досліджень, але уявляється змістовною гіпотеза, що саме в цьому віці закладається “букет” нездоров’я, оскільки не складається здоровий спосіб життя в означеному тут розумінні.

У цьому сенсі зовсім недоречною буде диференціація дітей на “сильних” та “слабких” учнів, адже “сильні” можуть бути “негармонійними” в тому плані, що у них не склалася ще відповідність функціонування цілісності. Тож прагнення успіху, великі навантаження будуть виснажувати дітей, і саме з цієї причини (а не інших) “сильні” учні перестають бути такими в підліткових класах.

Загалом, слід погодитися з думкою, що стала загальним місцем – початкова школа покликана “навчити вчитися”. Але що це означає реально? З точки зору генетико-моделюючого аналізу йдеться про необхідність організувати самостійну діяльність учіння дітей таким чином, щоб вона приносила не лише якусь абстрактну і зовсім незрозумілу для дитини користь, а ще й радість і задоволення від можливості самовиявлення. Але для цього виявляється необхідним урахування тих складних індивідуально своєрідних процесів, які відбуваються в цей час у цілісній особистості дитини, зокрема, її біологічній складовій. Слід розуміти – відбувається (поза нашою участю) складний процес вибудовування функціонування цілісної системи з урахуванням всіх її відмінностей. Це вибудовування є природно-доцільним і дуже своєрідним, непомітним. Задача полягає не в тому, щоб його покращити або усереднити чи “відмінити”, а в тому, щоб у плані соціального управління “вбудувати” свої організаційні впливи і допомогти гармонізуватися системі.

Завдання це доволі складне і не під силу лише вчителю. Тут необхідний супровід, причому не лише психологічний, але й медико-генетичний (з цієї точки зору, робота педологічних

служб школи у 20 – 30 роки минулого століття уявляється і необхідною, і виваженою, адже до такої служби входили і педологи, і психологи, і медики). Отже, необхідність медико-психологічного супроводу обумовлюється тим, що вчитель, за визначенням, не може встановити реальних глибинних причин тих чи інших явищ у поведінці дитини. Короткий “абстрактний” приклад. Вчитель може помітити, що неуспішність дитини пов’язана з тим, що вона погано чує. Що він може зробити? Говорити з дитиною голосніше, посадити її ближче до себе, повторювати, врешті, звернути увагу батьків на дане відхилення. Але існує інший бік – всі ці заходи дуже мало допоможуть, оскільки:

1. Призведуть до негативної реакції інших дітей, що буде психологічно травмувати дану дитину.
2. Викличуть підсилену концентрацію свідомості дитини на ваді, що, швидше за все, лише загострить ситуацію.

Медик тут може спробувати допомогти (якщо це можливо). Спеціаліст з медичної психології (медико-генетичної, так буде точніше) буде виходити з кардинально іншої позиції. Ця вада є однією із багатьох індивідуальних особливостей, яка вже врахована в процесі самостановлення цілості, і, безумовно, дитина несвідомо і непомітно вибудовує способи дій в соціальному оточенні, щоб бути все ж таки ефективною і адаптованою. Цей процес, повторимо, вже *йде*, і треба у спостереженні і вивченні життєвої ситуації дитини встановити, про що конкретно йдеться. Тобто, як саме і в чому (за допомогою чого) дитині вдається, маючи таку ваду, адаптуватися.

Далі слід ці знання “перевести” у форму, зрозумілу вчителю і батькам, і разом з ними вибудувати стратегію формування учіння дитини, яка б вписувалася і позитивно продовжувала її власні надбання. Тоді буде ефективний результат. Безумовно, наш приклад штучний і легкий, але головним було відкрити сутність.

Фактично ми бачимо, що завдання навчання і супроводу молодших школярів полягає у формуванні того, що має назву “індивідуальний стиль діяльності”. Зазначимо, що у традиційній науці прийнято вважати, що це новоутворення з’являється у дітей (якщо з’являється!) лише в старших класах школи. З нашої точки зору, ця думка є невірною. “Вміння вчитися” – це й є індивідуальний стиль учіння, в якому

досягається гармонійність індивідуальних особистісно-створюючих процесів, з одного боку, та соціальної взаємодії – з іншого.

#### **Список використаних джерел**

1. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987.
2. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів. – Психологічна наука. Вчитель. Учень. – К.: Радянська школа, 1979. – С. 19-32.
3. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997.
4. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К., 2006.

The article deals with the relevant problems of psychological accomplishment of the pupil's development. Harmonicity of individual personality creating processes and social interaction is achieved in the individual style of studying.

**Key words:** psychological accomplishment, personality pupil's development, innerindividual peculiarities, interindividual distinctions.

*Отримано: 2.10.2008.*

**УДК 378.147.134:53**

*П.С. Атаманчук*

## **Умови цілеспрямованого формування фахових компетентностей учителя фізики**

З позицій діяльнісно-особистісного прогнозування результатів навчання розглянуто проблему моделювання і формування рівнів професійної компетентності та світогляду майбутніх учителів фізики.

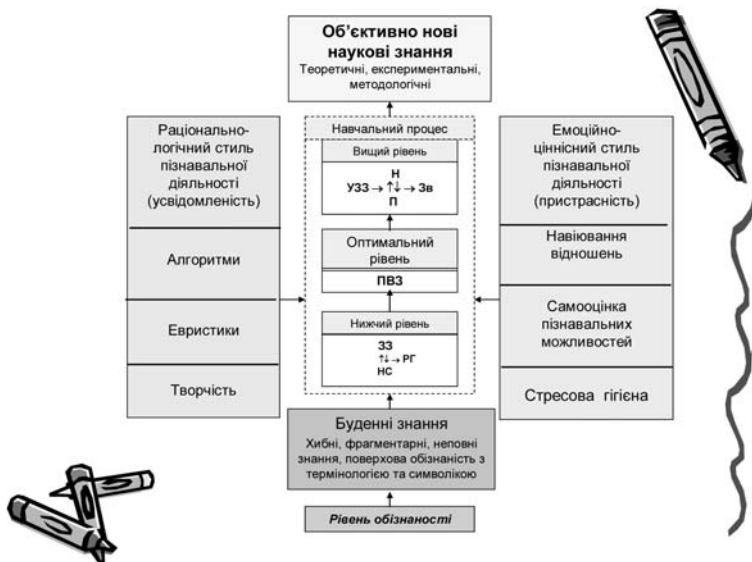
**Ключові слова:** прогноз, модель, еталон, цільова програма, управління, контроль, особистісні орієнтації, компетентність, світогляд, самоосвіта.

С позицій діяльно-особистісного прогнозування результатів навчання розглянуто проблему моделювання і

формування рівней професійної компетентності і мировоззрення майбутніх учителів фізики.

**Ключевые слова:** прогноз, модель, еталон, целевая программа, управление, контроль, личностные ориентации, компетентность, мировоззрение, самообразование.

В умовах прогнозованого навчання, рівні навчальних досягнень відразу ж набувають ознак самокерованості, оскільки вступає в дію механізм цілепокладання, що охоплює як раціонально-логічні, так і емоційно-ціннісні діяльнісно-особистісні начала (рис. 1). Дія механізму формування прогнозованих навчальних досягнень [3] в особистісно орієнтованому навчанні (на рис. 1 – штриховий контур) полягає в поступовому підвищенні рівня обізнаності. Задані в наведеній схемі орієнтири дають підстави для виділення п'яти можливих рівнів навчально-пізнавальних досягнень: *буденного знання, нижчого, оптимального, вищого, об'єктивно нового наукового знання.*



*Рис. 1. Механізм формування прогнозованих рівнів навчальних досягнень в особистісно орієнтованому навчанні*

За таких умов легко дійти до використання причинно-наслідкової залежності результатів навчання від головних

характеристик, можливих в навчальному процесі потоків інформації, а саме: **знань** (суто об'єктивна якість); **цінностей** (об'єктивно-суб'єктивний характер); **проектів** (суб'єктивно-квазіоб'єктивні дії); **діалогізмів** (суб'єктивно-суб'єктивні процеси); **художніх образів** (суб'єктивно-квазісуб'єктивні утворення). Саме завдяки споживанню індивідом різних потоків інформації у нього формуються базові людські якості (компетентності): **обізнаність, вихованість, творчість, товарицькість, художня творчість** (рис. 2).

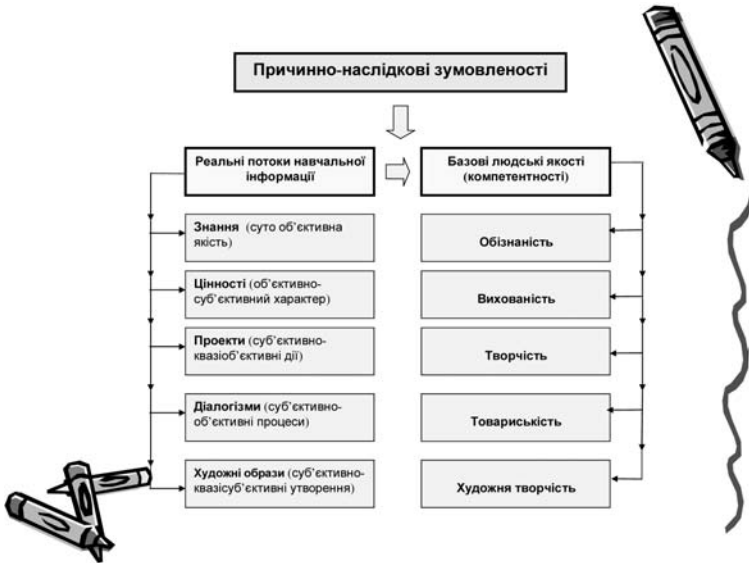


Рис. 2. Ілюстрація взаємозумовленостей

Управління розвитком професійних здібностей поєднує у собі два взаємопов'язані процеси [1; 2; 5]: організацію діяльності студента і контроль цієї діяльності. *Об'єктом управління* виступає студент (як керована і самокерована система); *об'єктом контролю* – професійно значуща діяльність цієї особистості; *предметом управління* є процес досягнення майбутнім фахівцем запланованого результату навчання; *предметом контролю* – протікання процесу оволодіння запланованими професійними набутками. Фактично йдеться про управління активною системою (людина), здатною до самоконтролю, самоуправління та самоосвіти, тобто – ідеальною кібернетичною системою. Якщо в реальному навчанні така

система дає збої, то це свідчить про недосконалість управлінських рішень.

Опанування прогнозованим рівнем навчальних і професійних досягнень в особистісно орієнтованому навчанні можливе за умови забезпечення операційної, матеріальної та психологічної готовності кожного студента до здійснення навчально-пізнавальної діяльності [3]. Рівень *матеріальної готовності* студента до засвоєння навчального матеріалу фактично задається ззовні, через наявне освітнє середовище (матеріально-ресурсна база і навчально-методичне забезпечення), тому розглянемо технологічні аспекти оперативного контролю лише за складовими *операційної та психологічної готовності*.

Пізнавальна діяльність особистості має вдовольняти таким основним результатам: знання основ фундаментальної науки фізики; формування наукового світогляду; оволодіння методологією фізичного знання; набуття творчого досвіду прикладних застосувань фізичних явищ і закономірностей; оволодіння гуманітарною складовою змісту фізики як компонентою культур; дидактичного препарування фізичних знань [2]. Доведено, що засвоєння навчального матеріалу і набуття конкретних знань та досвіду здійснюється за трьома параметрами, які відповідно охоплюють весь часовий простір (минуле, теперішнє, майбутнє) діяльності людини: стереотипність, усвідомленість, пристрасність. Для цих параметрів виведено основні критерії, які виступають як еталонні показники результативного навчання: завчені знання (**ЗЗ**), наслідування (**НС**), розуміння головного (**РГ**), повне володіння знаннями (**ПВЗ**), уміння застосовувати знання (**УЗЗ**), навичка (**Н**), переконання (**П**) [1;2].

Оскільки загальні принципи процедури контролю передбачають точний опис об'єкта контролю, виділення його параметрів та визначення критичних значень для них, то сутність контролю у такому випадку зводиться до порівняння дійсних значень за кожним параметром з обраними еталонами: (**РГ**), (**ЗЗ**), (**НС**), (**ПВЗ**), (**УЗЗ**), (**Н**), (**П**). Орієнтуючись на комплекс цілей, – навчальну, дидактичну, розвивальну і виховну, – в ході експериментальної та фахової підготовки майбутнього учителя виділяємо такі види контролю: *оперативний, поточний, тематичний і підсумковий* [1].

При цьому враховуємо, що кожній із названих цілей діяльності властива своя специфіка: *навчальна мета* пов'язана зі здійсненням первинних перетворень у предметі пізнавальної задачі; *дидактична мета* орієнтує майбутнього спеціаліста на розширення власної обізнаності до таких змістово-діяльнісних меж, які окреслені повним об'ємом конкретної пізнавальної задачі; *розвивальна мета* орієнтує на розвиток певних розумово-моторних особистісних якостей людини, які за умови відповідних тривалості навчання та змісту і кількості вправ, набувають якостей економного функціонування – автоматизму; *виховна мета* орієнтує на формування в підростаючого покоління ціннісно-поведінкових, світоглядних та вольових якостей, особистісних ставлень до явищ суспільного поняття реального світу.

Суттєвою відмінною ознакою *оперативного* є те, що він передусім налаштований (діагностична процедура) на забезпечення готовності студента до засвоєння наступного навчального матеріалу. В той час як інші види контролю фактично співвідносяться з кінцевими результатами, а не з протіканням процесу навчання.



Рис. 3. Структурно-логічна схема оперативного контролю

Структурно-логічна схема оперативного контролю передана на рис. 3. Найвідповідальніший момент у забезпеченні первинного засвоєння пізнавальної задачі – створення *установки* на її засвоєння, готовність студента до *рефлексії* (роздумів, аналізу думок і переживань, критичної оцінки конкретної ситуації та прийняття рішень тощо). Якщо не спрацює механізм входження в навчально-пізнавальну діяльність, зумовлену змістом навчального матеріалу, то й не може бути мови про якісь первинні набутки (**ЗЗ**, **НС**, **РГ**) студента, тобто про досягнення ним навчальної мети. Даремно

у такій ситуації говорити про досягнення людиною більш високих цілей. Індикатором вагоміших устремлінь у навчанні виступає тільки один показник – гарантоване досягнення навчальної мети.

У процедурі управління первинним засвоєнням конкретної пізнавальної задачі визначальним моментом є забезпечення готовності майбутнього спеціаліста до здійснення необхідних наступних перетворювальних дій з предметом цієї задачі (рис. 4). Як бачимо з поданої схеми, основне завдання управління – забезпечити первинне засвоєння навчального матеріалу на рівні розуміння головного (РГ). Проте для багатьох педагогічних ситуацій плідними є і такі рівні, як завчені знання (ЗЗ) або наслідування (НС). Задача результативного первинного формування професійних здобутків розв'язується завдяки тому, що внаслідок оперативного контролю і самооцінки готовності до засвоєння навчального матеріалу в студента складаються певні установки й виробляється здатність до рефлексії.

Вже на цій фазі, — первинного засвоєння навчального матеріалу, — закладаються зародки самоконтролю та самоуправління. Оскільки лише власна саморегульована навчально-пізнавальна діяльність суб'єкта з перетворення об'єкта пізнання виступає засобом і джерелом для отримання ним знань та набуття досвіду, то це означає тільки одне: завдяки цілеспрямованому оперативному контролю первинних навчальних набутоків і корекції готовностей студентів до навчання виникає можливість гарантованого забезпечення первинних досягнень фахівця на будь-якому з проєктованих рівнів: (ЗЗ), (НС), (РГ).

Зміст *операційної готовності* до засвоєння пізнавальної задачі пов'язаний з оволодінням студентами різними операціями, узагальненими способами дій, що використовуються для перетворення предмета задачі. До таких операцій, стосовно фахової обізнаності, відносяться: здатність планувати свою діяльність, готувати обладнання до виконання досліджень, проводити спостереження за явищами і процесами та вимірювати фізичні величини, здійснювати компетентне коментування спостережуваного, обробляти та інтерпретувати результати досліджень, забезпечувати дидактичне і методологічне препарування фізичного змісту тощо. Тому оперативний контроль можна трактувати як єдиний вид контролю,



що здійснюється у двох площинах: протікання процесу (діагностика готовностей до навчання) та результат цього процесу (первинні навчальні досягнення).



Рис. 4. Технологічна схема управління первинним засвоєнням навчального матеріалу

Діагностичний контроль опорного рівня обізнаності і досвіду (індикатор готовності до виконання конкретного завдання). Суттєвим технологічним моментом у цій ситуації є те, що він виступає своєрідним упереджувальним засобом стимулювання навчально-пізнавальної активності суб'єкта. Для виявлення рівня опорних знань (зміст відповідних тем шкільного курсу фізики та зміст фахової обізнаності щодо його методичного препарування) студентам пропонуються діагностичні еталонні завдання (вони можуть проектуватися не лише на рівнях РГ, ЗЗ або Н, але й можуть бути вищого рангу, оскільки йдеться про набутки попередніх етапів навчання студентів):

1. (УЗЗ). Змоделюйте процес введення понять: механічні хвилі, звук.
2. (ПВЗ). Поясніть, з погляду фізики, технологію використання механічних хвиль в побуті та техніці.
3. (П). Переконайте "уявного" учня в тому, що для поширення звукових коливань обов'язково необхідна наявність пружного середовища.

Якщо рівень первинної обізнаності студента недостатній, то це є підставою для надання йому належних консультацій

(можуть залучатися студенти з кращою підготовкою), перш ніж надавати йому можливість просуватись у наступному навчанні.

**Діагностичні завдання, як правило**, призначені для виявлення опорного рівня обізнаності стосовно як змістової складової дисципліни, так і знань методичного характеру, які в сукупності виступають основою фахового становлення майбутнього учителя. На нашу думку, така діагностика — це атестація виконавця, виявлення рівня його компетенції, що є умовою успішного здійснення професійних дій, показником спрацювання механізму психологічної установки, індикатором активності виконавця, яка прийнята на підсвідомому рівні. Основою для збагачення (розширення досвіду) завжди була і залишається активність суб'єкта (або готовність його до дії).

**Контроль первинних навчальних досягнень.** Якщо діагностування є складовою частиною оперативного контролю за процесуальною складовою і якщо ми гарантовано спрямовуємо процес в потрібне русло, то на цій основі можна бути певним, що первинні набутки (РГ, ЗЗ, НС) будуть сформовані. Залишається лише за допомогою доцільно побудованих еталонних завдань, які орієнтовані на вказані рівні, перевірити, хто чого досяг. Проте це не обов'язково має слугувати підставою для виставлення оцінки, атестація виконавця може бути оцінною, але безоцінковою.

Наголосимо на ще одній функції оперативного контролю: психологічній готовності студента до засвоєння пізнавальної задачі. Під психологічною готовністю розуміємо здатність майбутнього фахівця передбачати кінцевий результат пізнавальної діяльності і діяти відповідно до нього. З погляду психології, у той час, коли перед студентом постає те чи інше запитання, у нього завжди зароджуються певні думки-сумніви. Ці сумніви пов'язані з тим, що його запитують про те, що, очевидно, знають, але водночас він знає, що запитують, звичайно, про те, чого не знають. Тому перед викладачем виникає завдання ставити такі запитання, які б не вносили дискомфорт у взаєморозуміння між ним і студентами. Розробляючи завдання, треба враховувати такий психологічний момент: якщо прямі запитання складають для людини певні труднощі, то краще поставити їй такі запитання (відповіді на які ми хотіли б отримати) у вигляді завдань, які опираються на досвід людини та її практичну діяльність. Ці завдання

доцільно формулювати таким чином, щоб вони спонукали студента подумати, перш ніж відповісти.

Суть оперативного контролю при цьому зводиться до наступного. На основі попереднього аналізу операційних можливостей студентів викладач виділяє список операцій, які складатимуть опорну основу для наступних навчальних занять. Відповідно до складеного списку пропонуються певні рекомендації, проводяться консультації, видаються спеціальні домашні завдання для актуалізації цих операцій. І, нарешті, в ході заняття студентам пропонуються спеціально дібрані експериментальні завдання з тим, щоб уже в процесі самого заняття створити можливості для опанування належним рівнем обізнаності. Для прикладу:

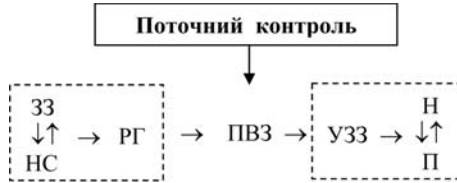
1. (НС). Як практично виміряти частоту коливань камертона з невідомими параметрами?
2. (НС). Як показати, що в безповітряному просторі звукові коливання не поширюються?
3. (РГ). Спроектувати досліди та підібрати обладнання для експериментального доведення факту, що швидкість поширення звуку залежить від густини середовища.

Досвід підтвердив [2; 3], що, крім коригуючої функції, цільове призначення таких завдань полягає у наступному поглибленні рівня професійної підготовки майбутнього учителя фізики через інші види контролю (**поточний, тематичний, підсумковий**).

Якщо оперативний контроль спрямований насамперед на навчальну мету, то інші види контролю відрізняються тим, що здійснюються практично за сумою всіх можливих цілей навчання: навчальною, дидактичною, розвивальною та виховною. Проте, кожен вид контролю має свою особливість.

Так зміст *поточного контролю* визначається логікою конкретного навчального заняття. У цьому виді контролю найбільш повно реалізується дидактична функція навчального матеріалу; в меншій мірі – розвивальна і виховна функції навчального матеріалу. Особливістю поточного контролю є також і те, що в окремих випадках він може бути орієнтований на кінцевий результат, який визначається лише навчальною метою: наслідування, заучування або розуміння головного. Але відомо, що це ті випадки, котрі спричиняють до критичного

перегляду змісту навчального матеріалу. Поточний контроль здійснюється від заняття до заняття і тут важливо витримати логіку інформаційних взаємозв'язків наступних занять з попередніми.



*Рис. 5. Структурно-логічна схема поточного контролю*

Безперечно, що у переважній більшості навчальних ситуацій поточний контроль орієнтує студента на досягнення у навчанні дидактичної мети – повного володіння знаннями (ПВЗ). Проте, як уже зазначалось, у навчанні можуть бути виправданими ситуації, коли орієнтир для навчальних устремлінь у межах конкретного заняття задається нижчими або вищими цілями-еталонами, в залежності від значущості конкретної пізнавальної задачі. Тому структурно-логічну схему цілей-еталонів для поточного контролю можемо зобразити у такому поданні (рис. 5).

Пунктирними контурами окреслено еталони, які призначаються або не призначаються для конкретної пізнавальної задачі, залежно від її “валентності”. У технологічному ключі це означає, що в однаковій мірі недоцільно і навіть згубно буде намагатись “підняти планку” до (ПВЗ), якщо, наприклад, задано орієнтир – (РГ), або – опустити її до (ПВЗ), якщо маємо підстави орієнтуватись на мету-еталон вищого рівня. Необхідно також виходити з того, що функції поточного контролю будуть різними залежно від типу заняття. При первинному “входженні” в нову тему експериментальної роботи, поточний контроль набуває ознак формуючого характеру і здійснюється не лише для виставлення оцінки, а для того, щоб, відповідно до цілей-еталонів скорегувати експериментаторську діяльність студента в наступному, надати необхідну допомогу у разі якихось утруднень, тобто управляти його навчально-пізнавальною діяльністю [3]. Проте при систематизації знань або узагальненні навчального матеріалу поточний контроль здійснюється і

заради атестації студента конкретною оцінкою. Тому завершальний етап такого контролю – це доведення рівня змістової і професійної обізнаності майбутнього фахівця (в рамках конкретної теми) до межі вимог і потреб часу. Як предметна, так і професійна діяльнісні основи фахівця продовжують “відгрананюватись” в процесі наступного узагальнення і систематизації навчального матеріалу за еталонними ознаками.

Суттєвим технологічним моментом у цій ситуації є те, що для виявлення рівня знань (зміст відповідних тем шкільного курсу фізики та зміст фахової обізнаності щодо його методичного препарування) студентам пропонуються спеціально підібрані еталонні завдання для поточного контролю рівня фахової компетентності. Приклад таких завдань:

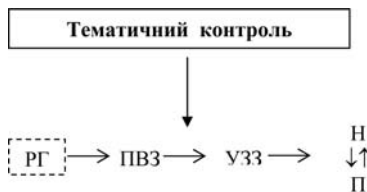
1. (ПВЗ). *Здійсніть порівняльний аналіз недоліків і переваг у запропонованих системах навчального фізичного експерименту для вивчення механічних хвиль та звукових явищ за чинними підручниками фізики.*
2. (ПВЗ). *Опишіть психолого-педагогічні утруднення в коментуванні демонстрації для підтвердження того факту, що тіла, які коливаються, є джерелами звуку.*
3. (РГ). *Серед запропонованої в чинних підручниках системи дослідів даної теми вибрати досліди, які, на вашу думку, варто проводити у вигляді демонстраційного експерименту і ті, які краще було провести у вигляді короткочасного фронтального експерименту.*

Зміст тематичного контролю визначається логікою конкретної теми. При цьому виді контролю повніше, ніж в поточному, реалізується виховна функція навчального матеріалу. Оскільки кожна навчальна тема репрезентує деяку цілісну картину пізнання, яка існує в суспільній свідомості, то при її вивченні особистості доводиться мати справу з класом взаємопов'язаних пізнавальних задач. А оскільки пізнання одних явищ може слугувати ключем для відкриття, в цьому випадку – відкриття для себе, і пізнання невідомих раніше явищ об'єктивного світу, то важливо при здійсненні тематичного контролю орієнтуватися на логіку інформаційних взаємопов'язаних генеральних понять та висновків теми. При цьому частота тематичних перевірок визначається кількістю тем у навчальному курсі. Тематичний контроль може здійсню-

ватись як окрема складова загального контролю знань студентів, які вони здобули в лекційному курсі, в ході практичних та лабораторних занять. Наприклад:

1. (УЗЗ). *Щоб ви запропонували для підтвердження зміни величин, що характеризують звук, при переході звуку з одного середовища в інше?*
2. (Н). *Чи можливо на примітивному рівні (спостереігаючи за природними явищами) забезпечити ілюстрацію явища відбивання звукових хвиль?*
3. (ПВЗ). *Які застереження для виконавця при застосуванні звукового генератора та осцилографа варто зробити?*

Загалом, зі сказаного випливає, що структурно-логічну схему цілей-еталонів для тематичного контролю можна подати так, як зображено на рис. 6.



*Рис. 6. Структурно-логічна схема тематичного контролю*

Дамо деякі пояснення до рисунка. Пунктирний контур щодо рівня розуміння головного (РГ) свідчить про те, що в тематичному контролі здебільшого на таку мету-еталон не орієнтуються (якоюсь мірою це свідчення того, що пізнавальну задачу, засвоєння якої орієнтовано на рівень (РГ) при вивченні певної теми варто зняти з розгляду взагалі). Що ж до інших цілей-еталонів, – (ПВЗ), (УЗЗ), (Н), (П), – якщо такі передбачено цільовою навчальною програмою або ж задано відповідними установками педагога, то існує лише два можливих стани: мета-еталон досягнута (“+”) або – не досягнута (“-”). Якщо наслідки тематичного контролю розглядати з позиції причинної зумовленості наслідками оперативного та поточного контролю (тобто в залежності від того, як здійснювалась і регулювалась навчально-пізнавальна діяльність студентів), то стає зрозуміло, що висока кореляція середніх балів успішності у поточному і тематичному контролі вказуватиме на ефек-

тивність, а низька – неефективність технологічної схеми навчання. Тобто, якщо відстрочений контроль підтверджує в фаховій підготовці наявність таких особистісних набутоків, які закладались вимогами стандартів фізичної освіти та методики навчання фізики, то ми знаходимося на шляху до “бездефектного навчання”.



*Рис. 7. Структурно-логічна схема підсумкового контролю*

Нарешті, зміст *підсумкового контролю* визначається логікою навчального предмета, а якщо говорити більш конкретно – логікою інформаційних взаємозв’язків провідних теорій одного навчального курсу з іншими. У цьому контролі найбільш повно реалізуються розвивальна і виховна функції навчального матеріалу. Здійснюється підсумковий контроль за результатами вивчення великого розділу або всього навчального предмета. Тобто він може бути проведений в кінці навчального семестру або на заключній фазі вивчення навчальної дисципліни. Структурно-логічна схема цілей-еталонів для підсумкового контролю знань студентів подана на рис. 7. Зі схеми бачимо, що підсумковий контроль, в основному, орієнтує майбутнього спеціаліста на вищі цілі-еталони. Штриховий контур щодо такого рівня набутоків як звичка (Зв.) вказує на те, що таку інтегральну особистісну якість засобами одного предмета можна сформувати дуже рідко. Зрозуміло, що завдання для підсумкового контролю мають бути інтегративного характеру, вони можуть бути міжпредметними, наприклад:

1. (УЗЗ). *Розробити технологію постановки досліду для вимірювання швидкості повітряних потоків за допомогою анемометра.*
2. (П). *Яким чином можна використовувати анемометри при вивченні навчальних дисциплін: “Безпека життєдіяльності”, “Географія” та ін.?*

3. (УЗЗ). *Допоможіть учневі розкрити суть мисленнєвого експерименту, яким підтверджується теза про те, що будь-яке тіло зберігає свій початковий стан відносно спокою або прямолінійного рівномірного руху доти, поки дія інших тіл не виведе його з цього стану (1-й закон Ньютона).*
4. (УЗЗ). *“Сила є причиною руху”. Як експериментально довести хибність цього твердження?*

Тестові завдання для підсумкового контролю повинні відповідати еталонним вимогам, які визначаються логікою:

1. Усього курсу чи більшої його частини, у зв'язку з завершенням вивчення (підсумкове повторення, семестрові екзамени).
2. Декількох навчальних предметів, які вивчались у навчальному закладі (захист курсових і дипломних робіт, державні екзамени).
3. Провідних теорій одного або декількох навчальних предметів. Особливо відзначимо, що в завданнях на перевірку індивідуальних набуток студентів з провідних теорій повинні знайти своє найкраще відображення орієнтації на виявлення здатності до узагальнення (розвивальна функція навчального матеріалу) і відстоювання своїх життєвих позицій у світлі цих теорій (виховна функція навчального матеріалу).

Отже, маємо підстави констатувати:

- *засобами цілеспрямованого управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у навчанні можуть виступати: тематичні завдання еталонного характеру, адресні пакети навчальних експериментальних задач еталонного характеру, пакети завдань пошукового і творчого спрямування, коригуючі матеріали (спеціальні завдання для проведення фізичних спостережень і дослідів) для спрямування діяльності двох типологічних груп студентів (студенти однієї групи віддають перевагу заучуванню, іншої – наслідуванню) у відповідні русла: “заучуй – усвідомлюй” та “наслідуй – усвідомлюй”; всі засоби управління навчально-пізнавальною діяльністю мають відповідати вимогам валідності та надійності;*
- *найбільш інтенсивно управління навчально-пізнавальною діяльністю здійснюється на формуючій стадії*



поточного контролю в ході конкретного заняття будь-якого типу (проте необхідно враховувати, що цілі-еталони, залежно від типу заняття, змінюють свою “валентність”, тобто вагомість); ефективність управління навчанням зростає, коли в рамках конкретного заняття органічно поєднуються еталонні вимоги оперативного та поточного контролю, тобто, коли діяльність студента коректно спрямовується від здійснення первинних перетворень у предметі конкретної пізнавальної задачі (навчальна мета) до розширення власного тезауруса в ході засвоєння даного навчального матеріалу переважно на рівні (ПВЗ) – досягається дидактична мета;

- аналіз результатів тематичного та підсумкового контролю через призму цілей-еталонів, окреслених у навчальній цільовій програмі (або установками викладача), дає можливість коригувати і регулювати діяльність студентів на завершальних фазах навчання; чим вищого рівня об’єктивності, результативності та вдовolenня успіхом досягаємо на цьому етапі, тим у більшій мірі процес навчання набуває ознак саморегульованого протікання; допомога викладача студентові стає все менш необхідною [1;2].

Тому, на підставі технологічної схеми розгортання процедури прогнозування (глобальна мета діяльності, план (стандарт) діяльності, управління діяльністю) [1], легко продукується модель цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців в її головних частинах, якими охоплюються змістова, організаційна та операційна складові навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечує можливість гарантованого набуття професійних компетенцій та світогляду на різних етапах навчання. Доведено також [4], що головна функція будь-якої дидактичної моделі – стимулювання і доведення якості пізнавальної активності тих, хто навчається до рівня самоосвіти та здатності самореалізувати цей принцип на певному етапі навчання.

#### Список використаних джерел

1. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики: Монографія. – Кам.-Под.: Інф.-вид. відділ, 1999. – 174 с.

2. Атаманчук П.С., Мендерецький В.В. Управління продуктивною навчально-пізнавальною діяльністю на основі об'єктивного контролю // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2004 – №3 (44). – С. 5-18.
3. Атаманчук П.С., Мендерецький В.В. Особенности экспериментальной подготовки будущих учителей физики в условиях личностно-ориентированного обучения // Модульные технологии обучения в системе непрерывного профессионального образования (теория и практика): Сборник научных трудов X Международной научно-методической конференции. Выпуск 8, часть 2. – Москва, 23-24 марта 2004 г. – С. 136-143.
4. Атаманчук П.С., Семерня О.М. Методичні основи управління навчанням фізики (монографія). – Кам'янець-Подільський: К-ПДУ, 2005. – 196 с.
5. Шут М.І., Касперський А.В. Дидактичні принципи впровадження сучасних технологій навчання // Удосконалення навчання фізики у вищій школі в умовах ступеневої освіти: Матеріали III Всеукр. Наук. Конф. “Фундаментальна та професійна підготовка фахівців з фізики”. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1998. – Частина I. – С. 15-19.

From positions of activity-personality prognostication of results of studies the problem of design and forming of levels of professional competence and world view of future teachers of physics is considered.

**Key words:** prognosis, model, standard, having a special purpose program, management, control, osobistini orientations, competence, world view, self-education.

*Отримано: 7.10.2008.*

## Мотиваційні фактори формування професійної спрямованості молоді

Фундаментальні мотиваційні причини самовизначення (інтерес, потреби, ентузіазм, фамільні підстави) юності професіонала визначаються у виробі.

**Ключові слова:** спонука, привід, інтерес, професійне самовизначення.

Фундаментальные мотивационные причины самоопределения (интерес, потребности, энтузиазм, фамильные основания) юности профессионала определяются в изделии.

**Ключевые слова:** побуждение, повод, интерес, профессиональное самоопределение.

Людина існує на землі і стверджується як особистість через трудову діяльність, завдяки якій здійснюється її включення в життя суспільства, добуваються засоби для існування, задовольняються потреби.

Сьогодні соціально-економічна ситуація стає все динамічнішою, кардинально змінився ринок праці. Інтенсивний розвиток економіки обумовив необхідність професійної мобільності і конкурентоспроможності робітників. Постає питання вибору професії.

Вибір професії – це досить складний та тривалий мотиваційний процес, адже від правильного вибору професії найбільше залежить задоволення людини власним життям [4].

Професійне самовизначення є важливим фактором самореалізації особистості в конкретній професії. Постійний пошук свого місця в світі професій дозволяє особистості віднайти себе як фахівця, спеціаліста, потрібного суспільству.

Професійне самовизначення істотно впливає на формування життєвої перспективи: на шлюбно-сімейні стосунки, матеріальне благополуччя, психологічну гармонію, самооцінку, на місце проживання, поїздки і переїзди, й на багато іншого – важко назвати хоча б один аспект способу життя, на який не впливав би істотно вибір професії, зроблений після закінчення школи.

Вже з перших кроків дитини батьки задумуються про її майбутнє, уважно слідкують за інтересами і схильностями своєї дитини, стараються визначити й передбачити її професійну долю. На завершальному етапі навчання в школі питання вибору професії набувають особливої гостроти.

Саме в юному віці істотно змінюються внутрішні умови, які опосередковують зовнішній вплив на особистість. Потреба у самовизначенні стає головною, виникає внутрішня тенденція до інтеграції вже наявних властивостей і ставлень, оскільки формування життєвого плану, мотивів вибору потребує внутрішньої узгодженості та цілісності. Нерідко професійні плани підлітків розпливчасті, аморфні, мають характер мрії. Вони частіше всього вбачають себе у різних емоційно-привабливих для себе професійних ролях, але кінцевого психологічно-обґрунтованого вибору зробити не можуть.

Психологічний зміст процесу професійного самовизначення полягає не лише в спрямованості на вибір конкретної професії, але і в знаходженні внутрішніх, психологічних підстав такого вибору [1, С. 63].

Отже, перш ніж вибрати своє робоче місце, людина вибирає те місце в житті, яке вона б хотіла зайняти, вступаючи в ту чи іншу професійну групу і те становище (матеріальне, соціальне, службове), якого вона хотіла би досягти завдяки своїй діяльності. Найбільшого значення мають ті компоненти життєвого плану, реалізація чи досягнення яких виявляється обумовленою вибором професії, що надає їм значення мотивів [7].

Аналізуючи проблему мотивації, слід чітко розрізняти мотив – як спонукання, що дійсно служить причиною виконання дій, і мотивацію або пояснення причин вже виконаних дій самим суб'єктом й суттєво може відрізнятися від істинних мотивів [9].

Актуальність питання мотиваційних факторів та їх впливу на обрання професії пояснюється, з одного боку, тим, що індивідуальні характеристики (установки, потреби, інтереси, рівень досягань, особливості інтелекту) значно впливають на вибір професій.

Відомий психолог Е.А. Клімов називає вісім факторів при виборі професії:

- позиція старших членів сім'ї;

- позиція товаришів;
- позиція вчителів, шкільних педагогів;
- особисті професійні плани;
- здібності;
- суспільне визнання;
- інформованість;
- задатки.

На вибір професії впливає безліч факторів, а саме соціо-економічний статус, інтелект, спеціальні здібності, стать, а також професія батьків. На думку Холланда, більшість соціальних та психологічних впливів, які спрямовуються на цей вибір, здійснюються в дитинстві [8]. Розглянемо вплив конкретних факторів на вибір професії:

Теорія Я-концепції. Сутність теорії полягає в тому, що людина прагне обрати професію, яка відповідає уявленням про себе (Super, 1963). Стверджуючись у професії, яка відповідає Я-концепції, людина досягає самоактуалізації.

Теорія особистісних рис. Основна ідея теорії полягає в тому, що існує співпадання між родом занять, які обирають люди, з їхніми рисами особистості. Відмінність від попередньої теорії в тому, що теорія рис має діло з фактичними, вимірюваними особливостями, а не з тим, як людина сприймає саму себе. Холланд (Holland, 1973) розробив систему підбору професії на основі ступеня виразності в індивіда 6 рис особистості: 1) реалістичність; 2) допитливість; 3) товарицькість; 4) жорстке слідування нормам та правилам; 5) ініціативність; 6) артистичність [5, С. 23]. Наприклад, людина, якій притаманні риси (2) і (5), могла би стати науковцем, а риси (3) і (4), – скажімо медичною сестрою.

Батьківські установки. Роу (Роу, 1957) вважає, що стосунки між батьками та дітьми призводять до формування у дітей установок, потреб та інтересів, одним із проявів яких у дорослому житті стає вибір професії.

Практичні міркування. У періоди економічного спаду та масового безробіття у людей може не бути вибору, та їм, можливо, потрібно буде обрати таку професію, яка дозволить знайти роботу та забезпечить засобами до існування. Трапляються випадки, коли, наприклад, мріючи бути музикантом, людина замість цього стає державним службовцем або медичним працівником [5].

Орієнтація на певний вид діяльності та вибір професії набуває широкого значення, виступає в якості однієї із сторін орієнтації соціальної – спрямованості індивіда на входження у певний соціальний клас, прошарок, соціальну групу суспільства.

Взагалі, над проблемою професійного вибору та мотивації працювали такі вчені, як Є.П. Ільїн, Г. Крайг, І.С. Кон, Ф.У. Тейлор, Е. Мейо, Ф. Ротлісбергер, Д. Макгрегор, У. Уайт, Ф. Герцберг, К. Муздибаєв, Л.А. Головей.

У фундаментальних працях Л.І. Божович, В.С. Мерліна, К.К. Платонова професійна мотивація є характеристикою такого системоутворюючого фактора особистості, як професійна спрямованість, що характеризує ступінь прояву прагнення до оволодіння професією та бажанням працювати за нею.

Під мотивацією ми розуміємо чинники, що викликають активність і визначають її спрямованість. Мотивація обумовлює поведінку та діяльність, і здійснює вплив на професійне самовизначення, на задоволеність людини своєю працею. Професійна мотивація – це дія конкретних чинників, які обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, які пов'язані із даною професією [1].

Ця інформація відображає деякі мотиваційні фактори, проте можна припустити, що вони носять швидше характер соціальних установок, ніж особистісних мотивів, тому що мотиви вибору і професійні цінності були виражені одними й тими ж поняттями, наприклад “зарплата”, “престиж”, “умови праці”, т.д. З цієї точки зору до мотивів можна з впевненістю віднести заробітну плату, організацію праці, можливість творчості, вид праці, умови праці, престижність, реалізація індивідуальних якостей, значимість роботи.

Як правило, дослідження, які присвячуються профспрямуванню, а саме питанню мотивації професійної направленості, показують, що на питання вибору професії відповідають тільки ті учні, які вже вибрали професію і з позицій сьогодення пояснюють, чому саме той, а не інший вид діяльності вони обрали.

Серед опитуваних школярів заробітну платню, як фактор, віднесли на перше місце. Висока зарплата, як мотиваційний фактор приводиться у багатьох дослідженнях, виходячи з того, що відкрито заявляти про високі матеріальні потреби при Радянському Союзі вважалось аморально [10]. Огляд дослід-

жень ролі матеріального винагородження як мотиваційного чинника свідчить про неоднозначність результатів. Гроші, відповідно до даних різних досліджень, посідають третє-сьоме місце в ієрархії мотивів, які спонукають людину до трудової діяльності. Неоднозначність результатів пояснюється специфічністю вибірки обстежуваних, соціокультурним контекстом тощо. Загалом гроші, як генералізоване підкріплення, мають таку властивість, як “ненасичуваність” (грошей завжди не вистачає). Проте прагнення до матеріального збагачення з віком і з досягненням певного його рівня (достатнього для “нормальної” життєдіяльності) дещо зменшується. Наявність у людини достатньої кількості грошей ослаблює їхню роль як мотиваційного чинника. Людина, яка забезпечена фінансово, далеко не завжди візьметься виконувати нецікаву роботу тільки задля заробітку. Для деяких людей гроші – досить слабкий мотиватор: вони шукають спокій, творчість, прагнення розвиватися тощо. Для людини ж, якій бракує найнеобхіднішого, гроші – істотний мотиваційний фактор [2].

Без сумнівів можна класифікувати фактор престижності професії, який може бути також і соціальною установкою. До важливих мотивів можна віднести й потребу в реалізації індивідуальних особливостей, можливість заслужити повагу оточуючих, співвідношення інтересів, здібностей і можливостей.

Великою рідкістю є наявність таких факторів, як прагнення задовольнити в праці духовні потреби, наприклад, пізнавальні. Значним фактором є любов до людей, але проявляється він рідко, переважно в тих людей, які обрали професію педагога, лікаря, психолога.

Варто відзначити такі окремі фактори, як прагнення реалізувати своє покликання, прагнення участі в суспільно корисній праці, самоствердження, самовдосконалення.

Проте мотиви щодо обрання професії у молоді не завжди є стійкими [3, С. 32]. Вони дуже часто міняються, як і інтереси, погляди, світобачення. Неможливо і стовідсотково ранжувати мотиви, адже який би список не запропонував дослідник на достатньо великій вибірці, обов’язково знайдуться особи, які рідкісний фактор поставлять на перше, а найбільш розповсюджені – на останнє місце.

Значний вплив на вибір професії має взаємозв’язок між мотиваційними установками і сімейним вихованням. Діти не

рідко обирають професію, яку обрали їм їхні батьки, або яку вони спроможні дати дитині.

У мотивацію вибору професії великий внесок роблять деякі побутові фактори, такі як близькість вузу до дому, вступ до навчального закладу “за компанію” тощо.

По відношенню до школярів, які проживають у сільській місцевості, виявляється тенденція обирати професії промислового виробництва, що мотивується прагненням переїхати до міста. Таку групу мотивів можна назвати егоїстичними [5, С. 23]. Багато учнів сільських шкіл взагалі відмовляються відповідати на питання обрання професії, оскільки не мають що сказати. На запитання “Куди будеш вступати після школи?” відповідають “Піду в армію, щоб вдома не сидіти” або “Не знаю, що я вмію робити взагалі”.

Продовжуючи обговорення питання, потрібно повернутися до такого важливого фактора, як престиж професії. Серед молоді донедавна прослідковувалася втрата інтересу до професій типу “людина – техніка”. Ще наші батьки при соціалістичному устрої мріяли стати космонавтами, пілотами, авіаконструкторами, водіями військової техніки тощо. Мотивуючим фактором було піднесення НТР у світі. Після розпаду Союзу ці професії втратили популярність, престижу набули професії артиста, журналіста, хореографа, юриста, міліціонера, комерсанта. Проте здобути таку професію не кожному було матеріально під силу, і мрії ці залишалися мріями. Але необхідність ЗМІ, підвищення потреб людини в покращенні житлових умов і комфорту призвело до підвищення попиту на професіоналів-техніків. Оплата праці техніків, будівельників, програмістів, монтажників, слюсарів, сантехніків зросла, у зв’язку з підвищенням цін на житло, побутову техніку, будматеріали. Молодь вчиться самостійно за допомогою праці, здебільшого фізичної, заробляти кошти на задоволення власних потреб. Юний технік мотивує свій вибір взаємозв’язком інтересів і вмінь, можливістю заробити гроші, та користю, яку він приносить суспільству.

Вагоме місце посідає також вплив ЗМІ як фактор формування професійної спрямованості. Цей фактор впливає майже однаково на міську і сільську молодь, адже більшість вільного часу вона проводить біля екранів телевізора, переглядає журнали, сидить в інтернеті.

Підсумовуючи, варто сказати, що поведінка особистості, тим більше в ситуації вибору, майже ніколи не визначається



одним мотивом. Вона є результатом дії складної системи мотивів, тобто будь-яка конкретна потреба особистості може бути задоволена за допомогою різноманітних мотиваційних утворень. Мотивація свідомого вибору професії – це система спонукань, спрямованих на реалізацію потреби в оволодінні певним видом діяльності. Вона формується в людини по мірі усвідомлення нею суспільної важливості обраної діяльності і правильної оцінки своїх індивідуальних схильностей та здібностей [6, С. 57].

Тут доцільно ще сказати про основні помилки, які допускає молодь при виборі професії. Насамперед, це “фатальність вибору” професії, молода людина вважає, що вибравши один раз професію, не зможе зробити інший, здебільшого правильний вибір. Наслідком такого вибору стає нелюбов до професії, безпродуктивна діяльність. Молода людина також може обирати професію тільки тому, що їй просто подобається чи не подобається людина, яка займається таким видом діяльності.

Також небезпечно ототожнення шкільного навчального предмета з професією, молодь нездатна інколи відрізнити ці два поняття. Професії можуть бути лише асоційовані з декількома шкільними предметами [3, С. 42]. Дуже часто молодь має застарілі уявлення про характер праці, забуває про стрімкий розвиток техніки і науки.

Більшість молоді, обираючи професію, орієнтується на мотиви матеріальної вигоди, соціального престижу професії та комунікативні мотиви. Важливу роль в цьому відіграють стереотипи. Наприклад, стереотип пристижності професії. Деякі важливі професії для суспільства вважаються негідними, викликають сором (сміттєзбирач, дворник). Економіст чи психолог анітрішки не важливіший для суспільства, ніж сантехнік чи хімік. Престижність професії повинна враховуватися, але після враховування інтересів і здібностей людини. Проте ще так багато молоді робить велику помилку, обираючи професії, судячи по зовнішньому, першому враженні про неї. Захопившись лише зовнішньою стороною професії, молодь помиляється в її легкості. Наприклад, за легкістю, з якою актор на сцені створює образ, стоїть напружена буденна праця. Орієнтуються на думку випадкових людей, не враховуючи свої здібності й індивідуальні якості, відсутністю запасних варіантів вибору та мотивуючи свій вибір волею вибору батьків. Невміння

й небажання розібратися в своїх особистісних якостях, незнання й недооцінка своїх фізичних особливостей, незнання основних дій, операцій і їх порядку при вирішенні та обдумуванні завдань вибору професії призводить до плачевних результатів у майбутній професійній діяльності. Молоді бракує психологічних профконсультацій, вона боїться звертатися до психологів. До таких молодих людей належать мало інформовані особистості, що потребують негайної допомоги, професійного консультування та найголовніше, втручання дорослих.

І в подальшому, для молодих людей, які вже вступили до професійного навчального закладу, проблема вибору професії не стала вирішальною. Частина з них розчаровується у правильності свого вибору вже на першому році навчання, інша – на початку самостійної професійної діяльності. Деяка частина молоді після закінчення професійної школи не зможе знайти роботу за отриманою професією і поповнить ряди безробітних. Це означає, що питання вибору професії знову стане для неї актуальним. Психічне напруження, тривожність, неспокій, невпевненість в майбутньому будуть стимулювати пошук себе у світі праці.

Перед молодими людьми, які отримали професійну підготовку, постають питання працевлаштування, вирішення яких є дуже болючими. Адже наша держава не завжди може працевлаштувати молодого спеціаліста. Саме тоді настає ще один критичний період професійного самовизначення.

Для успішного навчання у вузі одного лише сформованого в школі уміння вчитися (та й то нерідко лише під безпосереднім керівництвом вчителя) вже недостатньо. Важливо, щоб студент не просто вмів вчитися самостійно, а спрямовував свою творчу пізнавальну активність на життєве самовизначення й професійне самоствердження. Пізнавальна мотивація, інтерес до професії та її опанування — один із найважливіших факторів успішного навчання студентів. Результати, отримані в деяких дослідженнях із педагогічної психології, дозволяють стверджувати, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора за умови недостатньо високого рівня розвитку спеціальних здібностей чи прогалин у необхідних знаннях, уміннях і навичках студента. У зворотному ж напрямку такої компенсаторної залежності не спостерігається. Це означає, що ніякий високий рівень інтелектуальних

здібностей студента на може компенсувати низьку його навчальну мотивацію та безпосередньо сприяти успішній навчально-професійній діяльності. Усвідомлення визначального значення мотивації для навчальної діяльності призвело до формулювання принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу [3].

#### **Список використаних джерел**

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1978.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації. – К.: Либідь, 2002. – С. 267.
3. Зеер Є.Ф. Психологія професій. – М.: Мир, 2006. – С. 32.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – С-Пб.: Питер, 2002. – 512 с.
5. Козловский О.В. Как правильно выбрать профессию: методики, тесты, рекомендации. – Донецк: “БАО”, 2008. – С. 23.
6. Коць М.О. Мотивація професійного самовизначення першокурсників – майбутніх психологів // Практична психологія та соціальна робота. – №9. – 2007. – С.57.
7. Кряж І.В. Психологічні основи профконсультування та профвідбору: Навчально-методичний посібник. – Х.: Видавництво Харківського національного університету ім. В.М. Каразіна, 2001. – 57 с.
8. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии. – К.: Школа, 1994. – С. 34
9. Сенченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “Направленность” (Лекции, практические занятия) – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
10. Чорна І.М. Психологічні особливості організації профорієнтаційної роботи в школі. – Тернопіль: ТДШ. – 1995. – С. 76.

Fundamental motivational causes of professional youth’s self-determination (interest, needs, enthusiasm, family basements) are determined in the item.

**Key words:** motivation, motive, interest, professional self-determination.

*Отримано: 30.09.2008.*

## **Моральне виховання дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку в сім'ї**

Стаття включає результати теоретико-експериментального дослідження проблеми морального розвитку та виховання дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями в сім'ї. Визначено складові вивчення і формування моральної вихованості, показники та критерії оцінювання. Здійснено розробку педагогічного забезпечення формування моральної вихованості дитини, а саме: спеціальний добір змісту, методичних засобів і організаційних форм поетапного становлення компонентів морального розвитку відповідно до їх сутності та особливостей прояву у дитини.

**Ключові слова:** моральне виховання, моральний розвиток, моральна вихованість, розумово відстала дитина.

Статья включает результаты теоретико-экспериментального исследования проблемы морального развития и воспитания ребенка с ограниченными интеллектуальными способностями в семье. Установлены составляющие изучения и формирования морального воспитания, показатели и критерии оценки. Разработано педагогическое обеспечение формирования моральной воспитанности ребенка, а именно: специальный подбор содержания, методических средств и организационных форм поэтапного становления компонентов морального развития соответственно к их сущности и особенностей проявления у детей.

**Ключевые слова:** моральное воспитание, моральное развитие, моральная воспитанность, умственно отсталые дети.

Серед різних видів соціальних норм (політичних, естетичних, релігійних, правових, етичних) найбільшу значущість для регуляції суспільно адекватної поведінки особистості мають мораль і право. Повноцінна соціальна адаптація дітей з порушеннями інтелекту неможлива без формування системи їх моральної свідомості і відповідної соціальної поведінки, що здійснюється під час моральної освіти та виховання особистості сім'ї.

Наявність інтелектуального недоліку суттєво ускладнює вирішення завдань соціально-нормативної, етичної поведінки,

що підвищує вірогідність соціальних відхилень в індивідуальній поведінці особистості. Учні з вадами інтелекту привчаються до здійснення моральних норм, що дає змогу у них не лише сформуванню провідних моральних якостей, але й збудувати фундамент щодо становлення моральної вихованості.

Процес морального виховання включає в себе цілеспрямований і планомірний вплив на свідомість, свідому чуттєвість та поведінку дитини зі сторони суб'єкта виховання. Мета педагогічного впливу передбачає формування в об'єкта діяльності моральних уявлень і понять, розвиток позитивного ставлення до норм моралі, організацію досвіду моральної поведінки, які відповідають вимогам моралі нашого суспільства. Результатом такого впливу виступає рівень становлення у дитини провідних моральних якостей, що є показником її морального розвитку чи вихованості. Моральні якості формуються у вчинках, на їх основі здійснюється моральна поведінка, розвивається моральна вихованість. Основними складовими моральної вихованості виступають:

- формування етичних поглядів, переконань;
- розвиток навичок моральної поведінки (усвідомлення та осмислення вправ у правильних вчинках);
- виховання моральних почуттів, особистісно-моральних якостей характеру.

Наголосимо на тому, що організація життя і діяльності дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями потребує розвитку у них відповідного рівня моральної вихованості, що можливо лише за низки спеціально складених умов і принципів у певній системі корекційно-виховного впливу, який доповнюється правильним вихованням дитини у сім'ї.

На наш погляд, показниками становлення моральної вихованості є змістовий, емоційний та поведінковий компоненти, тому ми виділили наступні етапи їх розвитку:

- засвоєння знань про норми моралі, формування позитивного ставлення дитини до норм моралі;
- застосування знань про норми моралі в поведінці дитини.

Становлення змістового компонента моральної вихованості спрямовується на формування знань за показниками повноти, адекватності, усвідомленості; емоційного – за показниками стійкості та дієвості ставлення до норм моралі; становлення поведінкового компонента передбачає навчити

використовувати засвоєні знання про норми моралі в поведінці, а отже сформувати навички і звички моральної поведінки у дітей.

Формування моральної вихованості у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями найефективніше відбувається за умов цілеспрямованого сімейного та шкільного виховання, використання розвивальних можливостей його змісту, методів і організаційних форм. В основу виховного процесу покладається система виховних відносин, яка забезпечує взаємодію вихователя і вихованців. Найефективніший розвиток особистості забезпечується системою виховної роботи, коли всі її ланки підпорядковані єдиній меті.

Для морального виховання дітей із зниженим інтелектом адекватним тематиці вивчення є застосування дефектологом та батьками системи морально-етичних занять з використанням усіх методів виховного впливу, серед яких найважливішими є методи етичного інформування (бесіда, роз'яснення); методи створення виховних ситуацій, формування досвіду моральної поведінки (привчання, вправи), методи стимулювання моральної поведінки (заохочення, схвалення, нагорода). Основним засобом виховного впливу ми виділяємо виховні заняття у формі етичної бесіди.

Етична бесіда дозволяє батькам виявити у дітей прогалини в моральному розвитку, встановити випадки локалізації переконань і за допомогою співставлення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків поступово усунути фрагментарність етичних уявлень щодо моральних категорій, надаючи їм систематизований характер.

При підготовці до етичної бесіди, відповідно до поставленої мети, вихователь і батьки здійснюють добір етичного матеріалу, його систематизацію, розміщення, komponування з урахуванням його емоційної насиченості. Вибір тематики етичних бесід пов'язується з конкретними фактами життя дитячого колективу, з вчинками окремих учнів. Батькам при цьому варто враховувати те, що діти з порушеннями інтелекту навіть у молодших класах здатні порівнювати вчинки людей, але їм важко оцінювати їх, робити висновки щодо їх моральності. Особливі труднощі у них викликає аналіз власних вчинків і співвіднесення їх із чужими.

При підготовці до бесіди визначається термінологічний словник – мінімум з етичних положень, моральних норм, які

діти повинні засвоїти за певний час. При цьому батькам необхідно враховувати досвід дітей, рівень їх морального і мовленнєвого розвитку. Розробка етичних бесід потребує здійснення добору різноманітного за змістом матеріалу (моральних і аморальних ситуацій, колізій, оповідань з прихованим змістом, дидактичних ігор на закінчення моральних ситуацій, відповідно до сутності понять моральних якостей), визначення послідовності запитань, формулювання висновків, до яких варто батькам підвести дитину у результаті проведення бесіди.

Розроблена нами система корекційно-виховної роботи з формування моральної вихованості у дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку може використовуватись не лише педагогами, але й батьками. Основними засобами цієї системи виступають виховні заняття у формі етичної бесіди, організація і проведення яких передбачає 4 етапа:

**I етап.** Зацікавлення дітей моральною категорією, вироблення позитивного ставлення до неї, розкриття її змісту відповідно до основних характеристик моральної якості, тобто складових знань про неї.

Метою цього етапу є засвоєння дітьми знань про норми моралі за показниками повноти, адекватності та усвідомленості, становлення у них позитивного ставлення до етичних категорій.

Для вирішення завдань першого етапу батькам потрібно проводити заняття, зміст і кількість яких щодо засвоєння кожної моральної категорії визначається змістом і переліком характеристик відповідної якості. Тобто, якщо сутність доброти розкривають п'ять її характеристик, то проводилося 5 занять.

Для кожного заняття нами передбачено відповідні до мети і змісту матеріали: текст морального оповідання (розповіді, повідомлення, опис ситуації, факти тощо); письмова інструкція до вправи, олівці, картки (чисті), зошити, заохочувальні призи до гри (емблеми у вигляді кола, сердечка, трикутника, квадрата тощо із написом моральної категорії).

Структура занять складається із трьох частин: вступної, основної і заключної.

Вступна частина заняття розрахована на 5-10 хвилин і включає бесіду, яка допомагає переключити дитину до виховної

діяльності. У зв'язку з цим використовуються: запитання на активізацію знань дитини про характеристику моральних якостей; ігрові моменти, що сприяють підвищенню зацікавленості дитини, зосередженню на подальшій діяльності; словникова робота, що сприяє роз'ясненню моральних термінів.

Мета цієї частини заняття полягає у тому, щоб активізувати та узагальнити знання дитини про моральну категорію, викликати зацікавлене ставлення до неї та моральної діяльності.

Основна частина заняття (найбільш тривала і розрахована на 25-30 хв.) – мета її полягає у тому, щоб пояснити дитині зміст моральної категорії, викликати емоційне переживання та відповідне ставлення до фактів і явищ, які розглядаються та обговорюються на занятті. Тут необхідно використовувати такі методичні прийоми, як: читання оповідань, аналіз їх змісту за запитаннями, різноманітні ігри, складання пам'яток. При цьому слід врахувати те, що робота з розумово відсталими дітьми над оповіданнями на морально-етичну тематику відрізняється від роботи з нормально розвиненою дитиною, зокрема: тривалістю проведення, змістом творів, методикою і послідовністю обговорення тексту тощо; оскільки зумовлена особливостями інтелектуального розвитку даної категорії дітей, сприймання ними літературного тексту, що супроводжується труднощами логічного аналізу матеріалу, засвоєння змісту прочитаного, розуміння мотивації та характеру вчинків діючих осіб. У зв'язку з цим батьки повинні надати дитині допомогу у вигляді повторного зачитування оповідання; аналізу подій, описаних в оповіданні, повторного переказу оповідання дитиною. Якщо у дитини виникають труднощі в процесі аналізу тексту за допомогою запитань, допомога батьків полягає в їх повторенні, постановці додаткових запитань та розгорнутому їх аналізі.

У процесі основної частини заняття можливо використовувати дидактичні ігри-вправи на добір і знаходження правильних слів, закінчення речень щодо моральних категорій, усне складання приміток до них. Даний вид роботи проводиться за такими етапами: зацікавлення дитини до гри; пояснення її умов гри; виконання ігрових вправ, дій; підведення підсумку гри.

Заключна частина заняття передбачає формулювання морального правила. Мета цієї частини заняття полягає у



підведенні дитини до узагальненого морального поняття, виведення моральної позиції, правила моралі, яке для них має бути конкретним, стислим, зрозумілим. Правило формулюється з опорою на наочність (запис на дошці, плакаті тощо), після чого слід обов'язково запропонувати дитині практичні вправи (наприклад: повторення правила моралі вголос; запис морального правила на картки; наклеювання карток у зошит "Правила поведінки" тощо).

**II етап.** Закріплення та удосконалення знань дитини щодо змісту моральної категорії, вироблення у неї активного позитивного ставлення до моральної діяльності, розвиток вмінь практичного вирішення моральних ситуацій.

На цьому етапі потрібно провести заняття-бесіду, тематика якого визначається узагальнюючим змістом усіх напрямків моральної категорії (наприклад: "Чесна людина", "Добра людина" тощо).

Вступну частину заняття батьки присвячують актуалізації знань дитини про зміст моральних категорій відповідно до їх складових та характеристик. Для вироблення у дитини позитивного ставлення до норм моралі на даному етапі проводиться гра "Вгадай добрий вчинок", за допомогою якої дитина на малюнках відмежовує позитивні й негативні дії людей за певною моральною категорією. За необхідності дитині надається допомога у вигляді: пояснення сюжету малюнка, спільного аналізу змісту малюнка, характеристики вчинку осіб, спільний добір слів, що тотожні вчинкам героїв.

Основна частина заняття спрямовується на пояснення моральних категорій за основними складовими їх змісту, формування позитивного ставлення до даних моральних норм, які реалізуються у відповідних моральних якостях, що подається у змісті описаних моральних ситуацій. Тут можна використовувати наступні методичні прийоми: читання моральних ситуацій, їх аналіз, вибір дітьми адекватних змісту ситуації відповідей.

Заклучна частина заняття розрахована на те, щоб підвести підсумок заняття, вивести загальне правило за усіма складовими характеристиками моральної категорії.

**III етап.** Систематизація та узагальнення знань дитини щодо змісту моральної категорії, формування практичних вмінь і навичок моральної діяльності у дитини, активізація моральної

діяльності, вироблення позитивного стійкого ставлення дитини до неї.

Матеріалами для проведення роботи на цьому етапі слугують ситуації з моральним змістом, моральні колізії (де є подвійний зміст), ігри-інсценізації.

Заняття проводиться за тією ж структурою, що і на попередніх етапах (вступна, основна, заключна частини). Особливість побудови цього етапу полягає у тому, що батьки подають дитині зміст моральної категорії в цілісній системі, пов'язують її характеристики. Окрім того, організація заняття допомагає знизити рівень відволікання розумово відсталі дитини. Отже, при розробці заняття слід враховувати рівень повноти, адекватності та усвідомленості знань дитини, їх ставлення до норм моралі, практичні вміння та навички.

Вступна частина заняття включає вступну бесіду, яка спрямована на активізацію та узагальнення знань щодо усіх складових змісту моральної категорії. Дитині ставляться запитання, відповідь на які передбачає узагальнення знань та досвіду моральної поведінки.

Основна частина заняття потребує використання завдань на закінчення дитиною моральних колізій, що включають протиріччя в судженнях, які розташовані в порядку зростання їх складності. Кожне завдання виконується за планом: зачитування батьками моральної колізії, аналіз дитиною ситуації за запитаннями, закінчення моральних колізій нею.

Заключна частина заняття полягає у тому, що батьки узагальнюють і систематизують знання, поведінку дитини за допомогою сюжетно-рольової гри, яка охоплює більшість складових характеристик моральної якості, але правила гри не даються. Вона проводиться імпровізовано і лише спрямовується дорослим. Наприкінці заняття дитина пригадує моральне правило, яке було виведено на попередньому занятті або зачитує його з зошита "Правила моралі".

**IV етап.** Самостійне та диференційоване застосування моральних знань дитиною з вадами інтелекту в реальних ситуаціях; перевірка, коригування та узагальнення знань щодо моральної категорії; закріплення в неї активного, позитивного, стійкого ставлення до моральної категорії.

Тематика занять IV етапу визначається змістом конкретної моральної категорії. Матеріалом для проведення цього етапу

виступають моральні ситуації, колізії, психологічні ігри-вправи. Особливість занять полягає у тому, що дитині пропонуються психологічні ігри-вправи, спрямовані на розвиток власних моральних цінностей.

Вступна частина заняття передбачає використання запитань, які спрямовані на перевірку знань дитини про моральні категорії та її моральний досвід. Дитину привчають самостійно використовувати набуті знання при складанні власних прикладів.

В основній частині заняття дитина вирішує моральні колізії різного ступеня складності на етичну тематику та бере участь у психологічній грі “Я добра (чесна, чуйна) людина”.

Заключна частина заняття спрямовується на самостійне виведення дитиною морального правила відповідного до змісту моральних категорій.

Побудована батьками відповідно до вище вказаних вимог корекційно-розвивальна робота відповідає загальній суті і структурі становлення моральної вихованості та передбачає, в основному, індивідуальну форму роботи, яка є результативною.

#### **Список використаних джерел**

1. Педагогіка / За ред. А.М. Алексюка: Навч. пос. для студентів. – К.: Вища школа, 1985. – 294 с.
2. Педагогіка / Под ред. Ю.К. Бабанського: Учебн. пособ. для студентов институтов. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
3. І.Д. Бех Особистісно зорієнтоване виховання: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗИН, 1998. – 204 с.

This problem describes result of the theoretical and experimental studies on the moral education problem in the family. The components of study and formation of moral upbringing parameters and criteria of their evaluation have been determined. The development of an integration of the contents, methodical means and organization forms of gradual formation of the methodical means and organization form of gradual formation of moral components development according to their essence and features of manifestation in the child has been carried out.

**Key words:** moral education, moral development, moral upbringing, mentally retarded child.

*Отримано: 23.10.2008.*

## **Професійний розвиток особистості майбутнього спортивного психолога**

У статті розглянуті сучасні погляди на процес професійного розвитку особистості майбутнього спортивного психолога. Подано змістовний аналіз етапів професійної підготовки спортивних психологів та описано основні внутрішні конфлікти, що сприяють (при умові їх подолання) розвитку професійної ідентичності.

**Ключові слова:** професійний розвиток, особистість, етапи, конфлікти.

В статье рассмотрены современные представления о профессиональном развитии личности будущего спортивного психолога. Выделены этапы профессиональной подготовки спортивных психологов и описаны основные внутренние конфликты, способствующие (при условии их преодоления) развитию профессиональной идентификации.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, личность, этапы, конфликты.

Процес перетворення особистості у професіонала отримав у вітчизняній психології назву професіоналізації [10]. Вона репрезентує собою цілісний процес, котрий починається з моменту вибору професії й триває упродовж усього професійного життя людини.

Характер змін особистісних, когнітивних, рефлексивних та інших психічних властивостей людини у процесі її професійного розвитку, зазвичай зводиться до двох блоків – мотиваційно-сміслового та операційного. Відповідно вводяться основні концепти [3], в яких описуються психічні складові цього розвитку: “професійно-важливі якості”, “професійні здібності”, “професійні мотиви”, “професійна самосвідомість”. Що ж стосується специфічності різних етапів професійного становлення людини як необхідної ознаки будь-якого розвитку, то вона “проглядається”, з одного боку, в “якісній визначеності” [11] різних типів ведучої діяльності, котрі суб’єкт виконує послідовно в ході професіоналізації (ігрова, навчальна, трудова), з іншого у “квантируванні” загальних тенденцій його психічного розвитку (наприклад, у вигляді стадій адаптації, реалізації

та ін.) [2]. Загалом ж ці загальні тенденції такі: спочатку мова повинна йти про становлення, формування професійно-значущих якостей, а потім – про їх подальший розвиток й вдосконалення [3].

Професія психолога у суспільстві завжди вважалася й вважається однією із складних та загадкових [4]. Не кожному вдається опанувати її секрети, стати справжнім професіоналом. Встановлено, що чим успішніше пройде особистість стадію професійної підготовки, тим краще буде вона підготовлена до майбутньої професійної діяльності.

Існуюча система підготовки спеціалістів з фізичної культури та спорту орієнтована, насамперед, на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань, на опанування зовнішніх вимог спеціальних тактичних та технічних вмінь. Специфіка ж професії спортивного психолога висуває особливу вимогу до особистості спеціаліста, а саме розвинуту професійну й особистісну рефлексію. Остання є не лише інструментом самопізнання, але й засобом професійного розвитку та становлення. Саме тому проблема підготовки психологів для спорту знаходить своє відображення у відповідях на запитання: кого вчити, чому вчити та як вчити? [6].

Перше запитання, релевантне для останніх, пов'язано із формуванням змістовного уявлення про образ принципово нового спеціаліста – спортивного психолога, професійною спеціалізацією якого є практична психологія. Наукові дискусії стосовно її ролі та методологічних засад продовжуються, проте беззаперечним є одне: практична психологія в теперішній час визначає “зону близького розвитку” психологічної науки загалом. Професійним простором спортивного психолога є спортивна діяльність: специфіка його роботи полягає в тому, що вона спрямована на вивчення психологічних феноменів в реальних життєвих ситуаціях. Спортивний психолог має справу із конкретними проблемами реального спортсмена, або спортивної команди. Діяльність психолога у таких умовах будується не як рефлексія вченого з приводу деякої психічної реальності, існуючої безвідносно у практиці, а як особливий тип вивчення, розуміння, котре зрештою сприяє розвитку людини.

У процесі професійного становлення будь-яка діяльність виступає не як самоціль, а як умова розвитку, формування й

виховання людини. Оскільки означена проблема розглядається виключно у площині спорту, вважаємо за доцільне відмітити, що поразка спортсменів відбувається часто не стільки через фізичну невідповідність, скільки через моральну недорозвиненість: конформізм, слабка відчуття власної гідності, “паралічу волі”, синдрому чужої спини та інше. Своєрідність діяльності спортивного психолога, особливі критерії її результативності визначають її багатосторонність професійної підготовки, котра відображає логіку розвитку наук про спорт, здійснюється у безперервному циклі: психологія спорту – теорія спорту – психологія спорту. У межах цієї концепції розглядають структуру та особливості професійної підготовки, зміст широкого спектра знань, умінь, навиків й якостей спеціаліста-психолога.

Перший блок професійної підготовки – фундаментальні знання загальної, дитячої, вікової та педагогічної психології, психології розвитку й соціальної психології, що визначають психологічну освіту й успішність оволодіння майбутніми спеціалістами “культурним кодом” психологічної науки в цілому.

Другий блок – професійні вміння та навикі, віддзеркалюють рівень поінформованості щодо найрізноманітніших психологічних та педагогічних методів дослідження, навиків індивідуальної і групової психологічної діагностики, консультативної роботи, проведення різних бесід (діагностичної, психотерапевтичної). Цей блок визначає професійну практичну підготовку спеціалістів. Професійне становлення на цьому рівні пов’язано із двома видами труднощів. З одного боку, рівень суб’єктивних передумов накопичення досвіду часто зводиться до розвитку лише навиків й умінь, необхідних для ефективного психологічного забезпечення спортивної діяльності (тренувань, змагань), що формує вузьконаправленого фахівця, здатного вирішувати психологічні завдання, що знаходяться у вузькопрофесійній компетенції спортивного психолога. З іншого боку, успіх у спорті залежить від дії багатьох факторів, вплив яких на особистість спортсмена часто носить опосередкований характер. Так, якщо замість аналітичної оцінки проявів різних факторів, спеціаліст із спортивної психології буде використовувати механізми професійного копіювання, він принесе спортивній команді більше шкоди, ніж користі. На цьому рівні

підготовки акцент фокусується, зазвичай на психодіагностиці, оскільки, використовуючи декілька методик, простіше за все створити ілюзію професіоналізму. Групи таких фахівців пропонують послуги різним командам, проводять камуфляжну діагностику, видають керівництву інтегруючі, проте мало-зрозумілі дані, уникаючи, при цьому, у майбутньому відповідальності за результати своєї діяльності. Представники такого стилю заздалегідь ухиляються від інших видів діяльності спортивного психолога – розвитку, корекції, профілактики – оскільки така робота багатоаспектна й потребує реального професіоналізму.

У зв'язку із цим третій блок – це професійно-значущі якості практичного психолога, що відображують власне особливості його особистості. У цьому напрямі професійна підготовка повинна забезпечити розвиток інтегральних властивостей особистості спеціаліста, котрі спроможні мобілізувати когнітивні ресурси, схеми корекції поведінки, що необхідні для здійснення оперативного контролю за ситуацією спортивної діяльності й вирішення за їх допомогою наявних цілей й завдання.

Отже, професійна підготовка спортивного психолога повинна базуватися на цілісності, універсальності й індивідуальності особистості майбутнього спеціаліста. Зміст, логіка побудови, стратегія навчального плану залежить насамперед від мети, яка полягає у забезпеченні високого рівня теоретичних й практичних знань. У цілісному процесі професійної підготовки психолога спорту, враховуючи специфіку діяльності, зміну цілей й завдань навчання, можна виокремити три етапи:

Перший етап – 4 роки навчання – спрямований на створення фундаменту через глибоке вивчення всіх навчальних дисциплін університету. Це етап самопізнання, саморозкриття, самовизначення й саморозвитку студентів-спортсменів. На цьому етапі відбувається відкриття власних індивідуальних можливостей й особливостей через вибір наукового спрямування, керівника, кафедри та ін. Перспективи й динаміка зростання особистісного становлення упродовж перших років спілкування враховується у процесі відбору студентів на магістерський курс “Психолог спорту”. Це знаходить своє відображення у курсових, дипломних, науково-дослідницьких роботах, які студенти розробляють на кафедрі психології й

педагогіки, починаючи із другого курсу університету. В основу конкурсного відбору студентів вже безпосередньо після отримання диплому про освіту на рівні бакалавра покладено принцип рейтингової оцінки. До її складу входять: вміння самостійно обирати актуальну тему з психології спорту; проаналізувати, узагальнити й описати її у вигляді реферату; загальна й спеціальна (з виду спорту) орієнтація у сучасній літературі з психології спорту; ерудиція, вихованість, вміння ясно, зрозуміло й логічно формулювати власну думку.

Другий етап – професіоналізація, передбачає поглиблення й розширення теоретичних знань у різних галузях психологічної науки: вікової, педагогічної, медичної, диференціальної, що у поєднанні з особистим спортивним досвідом надасть можливість поєднати теоретичні знання із власним емпіричним досвідом у спорті.

Третій етап передбачає практику й проведення власного дослідження, матеріали якого слугують підставою для написання кваліфікаційної роботи. Організація дослідження з теми роботи в реальних умовах свого виду спорту й розробка програми діяльності психолога із конкретним спортсменом або командою дозволяє поглибити свої уявлення про різноманітні засоби й форми роботи психолога. Академічний процес в будь-якому вищому навчальному закладі поставлено, зазвичай, у певні формальні межі навчальних дисциплін. Це дає обмежену можливість викладачам у повній мірі враховувати особистісні цілі й пізнавальні запити студентів, зменшуючи через це їх зацікавленість й допитливість. Аналізуючи навчальну роботу студентів рівня магістрату, виявляючи за їх допомогою рейтинг тих або інших навчальних дисциплін, маємо можливість оперативно вносити корективи у щорічний навчальний план, включаючи у його зміст сучасні цікаві напрацювання. Сучасний вибір викладачів і студентів дозволяє впроваджувати зміни у зміст варіантів освіти психологів спорту, органічно об'єднувати широту й фундаментальність підготовки із вимогами професійної діяльності. Проте сфера психологічних знань про людину є безкінечною і на опанування її не вистачить багатьох років навчання та життя. Саме через це, питання про те, які психологічні знання найбільш потрібні спортивним психологам, особливо для їх практичної професійної діяльності, є традиційно актуальним.



У контексті означених позицій уточнюються дисципліни в навчальному плані підготовки психологів спорту в університеті, де, починаючи із 1994 року, здійснюється підготовка студентів за цією спеціальністю на рівні магістрату. Наприклад, зараз до навчального плану включено такі дисципліни, як: іноземна мова, обчислювальна техніка, психологія життєвого середовища, акмеологія, психологія суспільних зв'язків, педагогічна психологія, вікова психологія, практична психологія спортивної діяльності, психодіагностика у спорті, психорегуляція у спорті, соціальна психологія спорту, диференціальна психологія, психологія спортивної творчості, моніторинг психічних станів спортсменів, експериментальна психологія. Спецкурси за вибором: історія психології спорту, актуальні напрями сучасної загальної психології, гендерна психологія, психологія здоров'я, медична психологія.

Отже, навчальна програма підготовки магістрів зі спеціальності "Психолог спорту" складається із необхідного курсу фундаментальних психологічних (31,25% від загальної кількості годин) та професійно-орієнтованих (46,25%) наук. Закріплення теоретичних й спеціальних курсів передбачає практику у збірних командах (22,5%), написання й захист кваліфікаційної роботи. Теми магістерських робіт студентів пов'язані із плановою науково-дослідною роботою кафедри та з науковими інтересами викладачів. Підготовка й захист роботи вимагає від студента самостійності у виборі наукової гіпотези, проведенні психологічного дослідження, математичної обробки даних, аналізі та інтерпретації отриманих матеріалів. Метою практики є самостійне відпрацювання необхідних форм психологічного забезпечення підготовки спортсменів збірних команд: психодіагностика, психорегуляція, психотренінг, психологічна консультація й психокорекція. Специфіка професії спортивного психолога висуває особливі вимоги до особистості спеціаліста, а саме до розвитку професійної й особистісної рефлексії, яка є засобом професійного розвитку й становлення. Саме тому центральною лінією професійної підготовки психолога повинне стати особистісний вишкіл, що передбачає насамперед особистісне зростання майбутнього спеціаліста. Останнє, в свою чергу, неможливе без розвинутої професійної ідентифікації психолога, котра, на наш погляд, й повинна виступати стрижнем особистісної підготовки майбут-

нього практичного психолога. Професійна ідентифікація розглядається як невід’ємна складова професійної самосвідомості особистості, основні характеристики якої – прийняття ведучих професійних ролей, цінностей й норм, сформовані мотиваційні структури, наміри особистості до ефективної практичної діяльності. Професійна ідентифікація передбачає, з одного боку, особистісну рефлексію й усвідомлення себе як професіонала, а з іншого – прийняття себе й віру в себе як фахівця, котрий здатний не лише допомогти у вирішенні чужих психологічних проблем, але й справитися із власними. Важливим засобом розвитку особистості студента-психолога, його професійного становлення, окрім спортивного досвіду, є усвідомлення й подолання внутрішніх конфліктів, що природно супроводжують процес навчання й особистісного зростання.

Досвід підготовки спортивних психологів на магістерському рівні дозволив виокремити наступні внутрішні конфлікти студентів, що виникають на різних етапах підготовки, які позитивно впливають на розвиток професійної ідентифікації [7].

1. Конфлікт неузгодженості виникає, зазвичай, на початкових етапах підготовки у процесі опанування основних концептуальних положень психологічної науки. Суть цього конфлікту полягає у зіткненні теоретичних знань із психологічними знаннями, що сформовані на ґрунті життєвого досвіду.

2. Конфлікт Я-ідентифікації виникає у процесі вивчення курсу психодіагностики й інших дисциплін, що передбачають оволодіння психодіагностичними методиками, більшість із котрих студенти досліджують на собі. Об’єктивна інформація про свої особистісні якості, здібності, пізнавальні та інші можливості, у більшості випадків розбігається із уявленнями про себе, що сформована на базі особистісного досвіду.

3. Конфлікт “десемантизації”. Суть його полягає в тому, що у процесі засвоєння теоретичних знань, професійна свідомість студентів репрезентує собою більш або менш впорядковану сукупність знань, котра є достатньо автономною, закритою й часто не пов’язаною із професійним контекстом. Створена теоретична система знань є недостатньою для здійснення ефективної практичної діяльності, оскільки накладання готових теоретичних схем у практичній роботі

нерідко є неефективним із причини складності й нетривіальності психологічних проблем, з якими зустрічається психолог. Перед студентом постає необхідність здійснювання інтенсивної рефлексії, яка й руйнує наявний семантичний простір. Формується нове професійне поле усвідомлених, відрефлексованих особистістю професійних смислів.

4. Імітаційно-поведінковий конфлікт, із котрим студенти зустрічаються, насамперед, у процесі проходження практики, тобто у процесі навчально-тренувальної діяльності. Суть цього конфлікту у зіткненні двох видів рольової поведінки, навчально-рольової та професійно-рольової. Позитивний вихід із цього конфлікту можливий при умові сформованих професійних смислів, які створюють можливість успішного прийняття основних професійних ролей.

Розглянуті вище типи конфліктів сприяють успішній професійній ідентифікації лише за умови позитивного їх вирішення, тобто продуктивного виходу із них. Особистісний аспект навчання полягає в тому, щоб кожен студент мав можливість співвіднести знання методів із власним особистісним досвідом розуміння життя й професійних можливостей [8]. Психолого-педагогічна теорія й практика показує, що далеко не завжди взаємодія психологів та їх діяльність має позитивний вплив. Психолог може стати фактором або руйнування іншої особистості, якщо до неї підходить із позиції маніпулювання, дистанціювання, або розвитку особистості, зростання її самоповаги та саморозуміння. Залежить цей процес, насамперед, від рівня особистісної та професійної відповідальності, наявності навиків ефективно організації процесів міжособистісної взаємодії, вмінь використовування психологічного інструментарію у відповідності до індивідуальних характеристик іншої людини, а також навиків особистої співучасті у цьому процесі.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – 336 с.
2. Волянюк Н.Ю. Особливості вибору стратегії копінг поведінки тренерів-викладачів // Соціальна психологія, 2005. – №4 (12). – С. 101-112.
3. Завалишина Д.Н. Модели профессионального развития человека // Профессиональная пригодность: субъект-

- но-деятельностный подход. – М.: Изд-во: ИП РАН, 2004. – С. 55-78.
4. Казанцева Т.А. Особенности развития личности студентов-психологов //Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В.А. Бодрова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2004. – С. 209-217.
  5. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии, 1983. – №2. – С.51-59.
  6. Ложкин Г.В., Воронова В.И. Профессиональная подготовка студентов по специальности “Психология спорта” // Спортивный психолог, 2004. – №1. – С. 46-49.
  7. Ложкин Г.В., Чепелева Н.В., Повякель Н.И. Личностный рост психолога в системе профессиональной подготовки // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. – Минск: МО, 1999. – Ч.1. – С. 24-27.
  8. Максименок С.Д. Общая психология. – М.: “Рефл-бук”, 1999. – 523 с.
  9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
  10. Психология труда /Под ред. проф. А.В.Карпова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 249-268.
  11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

The article represents the analysis of present-day conceptions as for the professional personality’s development of the future sport-psychology. The meaningful analysis of the stages of sport-psychologists’ professional training is determined, the main internal conflicts which promote (on condition to be overcome) the development of professional identity are described.

**Key words:** professional development, personality, stages, conflicts.

*Отримано: 29.09.2008.*

## Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах модернізації педагогічної освіти

Автором розкрито концептуальні засади професійної освіти та принципи професійно-діяльнісної підготовки майбутніх вчителів в умовах ВНЗ. Проаналізовано процеси, які відбуваються в освіті.

**Ключові слова:** діяльнісний підхід, професійна освіта, навчально-професійна діяльність, професійна підготовка, індивідуалізація навчання, гуманізація.

Автором раскрыто концептуальные основы профессионального образования и принципы профессиональной подготовки будущих учителей в условиях вузов. Сделан анализ процессов, которые происходят в образовании.

**Ключевые слова:** деятельностный подход, профессиональное образование, учебно-профессиональная деятельность, индивидуализация обучения, гуманизация.

Специфіка нинішнього етапу розвитку вищої освіти полягає в тому, що його функціонування тісно пов'язане з постійним пошуком шляхів удосконалення системи освіти. Майбутнє вищої школи – це пошук шляхів відродження вищої освіти, її професійної та культурної складових. Культура містить у собі потенційні шляхи досягнення однієї і тієї ж цілі з урахуванням специфіки поставлених задач. Щодо роботи ВНЗ йдеться не тільки про організаційну модель навчально-виховного процесу, а й про ступінь осмисленості змісту праці учасників цього процесу, рівень рефлексії відносно навчання та виховання, їх зв'язок із життям та практикою.

В останні десятиріччя розрив між культурою та змістом діяльності поглибився. Цим пояснюється те, що сьогодні основним напрямком покращення гуманітарної естетичної підготовки студентів вважається додавання до навчальних планів спеціальностей нових дисциплін, і залишається поза увагою створення повноцінного інтелектуального творчого спілкування, атмосфери морального самовдосконалення як викладачів, так і студентів.

Сьогодні осмислення досягнутого рівня культури має винятково важливе значення для засвоєння правильної практики розв'язування стратегічних задач, які стоять перед ВНЗ. Проблеми, що виходять за рамки нинішньої культури, повинні вирішуватися поетапно: до початку їх безпосереднього розв'язання ВНЗ повинен мати певний рівень культури, систему засобів та уявлень, що відповідають вимогам часу. Про актуальність цього свідчить багато факторів вузівського життя, одним із яких є питання про збільшення обсягу самостійної роботи студентів.

В останні десятиріччя вища школа готувала спеціалістів, в основному, для існуючих технологій і виробництв. Тому основний механізм діяльності системи освіти полягав у наслідуванні знань одних поколінь іншими. Вища школа пристосувалася до потреб життя, виробництва, науки та культури, відслідковуючи характер змін у житті.

Коли темп розвитку суспільства невисокий, система освіти об'єктивно відтворює стійкі зв'язки та відносини, притаманні процесу відтворювання життя суспільства. Проте із зміною ситуації темпи розвитку суспільства різко зростають. Починається радикальна переоцінка суспільної практики: корінні зміни в системі розподілу праці, корекція механізму відтворення життя суспільства; стрімкий розвиток супроводжується складнощами через нерівномірність процесів; у різних галузях суспільної практики змінюється система вимог до спеціаліста і система освіти загалом. Зрозуміло, що освіта буде не стільки відслідковувати, скільки визначати обличчя майбутнього суспільства, детермінувати його. Тому моделі майбутнього суспільства повинні мати випереджувальне відображення у діяльності вищої школи, яка починає визначати стратегічні моменти цього майбутнього. Але, окреслюючи контури вищої освіти майбутнього, ми повинні відмовитися від думки, що майбутнє можна цілком і повністю сконструювати раз і назавжди.

Тому мета даної статті полягає у розкритті основних закономірностей функціонування інституту освіти, професійної та культурної складової у підготовці майбутніх вчителів ВНЗ.

В умовах високих темпів розвитку суспільства традиційні форми та методи прогнозування освіти "не спрацьовують". Необхідний перехід до більш обґрунтованого визначення

закономірностей функціонування інституту освіти. За цього виділяється три групи проблем; перша група проблем стосується теоретичних засад інституту освіти як часткового механізму відтворення і розвитку культури суспільства. У цьому напрямку увага може бути сконцентрована на вивченні змін у функціонуванні суспільства та особистості, найбільш важливих елементах життєдіяльності і людини, і фахівця, які повинні змістовно забезпечуватися системою загальної і спеціальної освіти.

Друга група стосується розробки проблем сучасної науки про навчання і виховання, історично зумовленої в своїх категоріях та закономірностях. З цим напрямком зв'язаний пошук оптимальної моделі навчального процесу, який відповідає засобам діяльності, що знаходяться у рамках дії інституту освіти, їх співвідношенню з реально функціонуючими у житті. Сюди відносяться і роботи прикладної теорії навчання, якою може виступити технологія навчання.

Третя група проблем пов'язана із створенням системи гарантованих умов для пошукових робіт у вищій школі, а саме: пріоритетних пілг для виконавців, заходів, що забезпечують поширення та запровадження у практику отриманих результатів.

Зазначимо фактори, які вплинули на зміну позицій традиційної освіти:

- традиційна система освіти готувала людей до життя в умовах, вже існуючих на момент підготовки. Сьогодні ми готуємо підростаюче покоління до життя в умовах, про які мало що знаємо самі;
- традиційна практика людей формується методом спроб та помилок; сучасні масштаби діяльності людей такі, що кожне рішення, втілення у життя, незворотно змінює початковий рівень середовища;
- традиційне майбутнє являло собою збільшену чи зменшену копію сучасності чи майбутнього, тобто майбутнє будувалось на матеріалі історії засобами сучасного. Сучасні умови такі, що майбутнє виступає об'єктом осмисленого соціального проекту, в основу якого імплементуються деякі ще навіть необґрунтовані тенденції, що діють у теперішньому часі;
- якщо традиційний підхід до майбутнього визначався виключно технологічними можливостями сучасного,

прагматичними цілями, технократичним підходом, то у сучасних умовах зростає роль етичної концепції, що лежить в основі життєдіяльності суспільства і визначає допустимі варіанти діяльності;

- традиційна система діяльності була зорієнтована на стійку систему знань, умінь та навичок. У сучасних умовах, коли період життя знань скоротився до 3-5 років, знання у традиційному розумінні не можуть виступати як ціль учня;
- традиційна система діяльності значно була пов'язана з тиражуванням раніш знайдених рішень: із мінімальною практичністю творчого компонента;
- традиційна модель навчального процесу зорієнтована, перш за все, на формування репродуктивного типу діяльності; творчі люди у цьому випадку з'являються не завдяки, а всупереч системі. Тому ціль освіти передбачала підготовку не стільки творчих працівників, скільки людей, здатних поширювати знання. У сучасних умовах система обробки інформації, засоби автоматизації інтелектуальної діяльності, комп'ютерна техніка значною мірою виконують ці функції. У зв'язку з цим спеціаліст виступає носієм творчого джерела. Звідси змінюються вимоги до нього і у системі освіти – готувати спеціаліста, здатного до творчої діяльності, нестандартного мислення.

Сучасні вимоги до освіти та людини виділено так:

- на освіту впливають характер та вимоги культури, а також розуміння суті та призначення людини у даній культурі.

В основі модерної культури за (М. Фуко) втілюються такі фундаментальні процедури та відношення, як “огляд”, “дисципліна”, Ці ідеї можна поставити у зв'язок з ідеями шкільної дисципліни (Я.А. Коменський, [2] І.Ф. Герbart) або ідеєю школи, що працює, як годинник (Я.А. Коменський).

Вимога поважати і всіляко розвивати розум, індивідуальність та особистість людини. З вимогою поважати людину, індивідуальність, особистість тісно поєднується ідея самостійності людини, переконання в тому, що вона може керувати і собою, і іншими. Третя цінність, – ідея демократизації соціального життя і освіти.



Зазначені цінності й ідеї визначили зміст і методи навчання та освіти, організацію навчальних закладів, взаємовідносини вчителів та учнів, тобто те, що сьогодні називають “класичною моделлю освіти”. У рамках цієї моделі склалася і класно-урочна система, викладання основ наук та навчальних предметів, і традиційні дисциплінарні вимоги, і система контролю знань у вигляді іспитів. Класична модель у наш час переживає кризу, підлягає всебічній критиці, що є наслідком розходження між традиційною освітньою практикою і змінами у культурі, засобах життя людей.

Нові цінності та вимоги диктують і нову модель освіти. Її глобальна ціль – зробити людину не “знаючою”, а розуміючою, тобто підготувати до реального життя у складному, повному протиріччя світі. Останнє означає, що саме у ВНЗ людина повинна поринути в основні проблеми, які хвилюють суспільство: проблеми екології, миру, моральності, відповідальності, демократії.

Завдання вищої школи – готувати спеціаліста, майстра, що переймає майстерність у викладача, а знання необхідні для цього засвоює самостійно. На перший план, отже, виходять не лекції, семінари та практичні заняття, а творча діяльність у науковій школі.

Відтак, принципово різні умови визначають особливості функціонування системи освіти в різні культурно-історичні епохи і зумовлені вони відмінностями у самих засобах реалізації життя людини. Людина, як результат певних соціокультурних умов, змінюється. У рамках розглянутого підходу проблема освіти тісно зв’язана, з одного боку, з проблемою культури, з другого – конкретної людини даної епохи. [4, С. 294].

Освіта, вирішує завдання підготовки спеціалістів для інших сфер життєдіяльності, зокрема культури у широкому розумінні цього поняття. Звідси зрозуміло, що між освітою і професійною діяльністю повинна існувати певна культурна відповідність. Тому сферу професійної діяльності і сферу підготовки спеціалістів можна охарактеризувати за допомогою понять: спосіб діяльності, технологія, система знань, необхідних умінь і навичок.

Отже, процес навчання – це частка більш загального процесу розвитку людини, який визначається як соціалізація.

Тому соціалізацію людини можна уявити як процес набуття людиною своїх родових якостей, завдяки яким вона оволодіває

своєю соціальною сутністю. Соціалізація дозволяє їй виступити у ролі суб'єкта різних видів діяльності, як суб'єкта спілкування, наділеного інтелектом, свідомістю, волею, здатністю до діяльності. Вона, соціалізація, здійснюється у ході послідовної життєдіяльності людини. Розвиток означає оволодіння новими формами і видами діяльності, коли людина не тільки послідовно включається у систему нових відносин, перетворює навколишній світ, але, оволодіваючи засобами спілкування, у буквальному розумінні створює своє Я.

Прискорення темпів поновлення системи знань зробило актуальною задачу навчання людини упродовж усього періоду її активної професійної діяльності. Безліч життєвих шляхів людини, яка розвивається через розв'язування проблемних ситуацій, принципово змінює наші уявлення про сутність освітньої практики в умовах динамічних змін у житті індивіда, суспільства, держави. Суть цієї специфіки проявляється, перш за все у переході від концепції разової освіти до освіти багаторазової, яка реалізується упродовж усього життя людини.

Освітня діяльність організаційно сформована у вигляді мережі системи державної освіти. Цей факт дозволяє перехід від сучасних освітніх структур до безперервної суспільної освіти. Критерієм оцінки рівня освіченості суспільства є, перш за все, ступінь розповсюдження різноманітних навчально-виховних закладів як державних, так і суспільних, та різноманітність каналів циркулювання інформації у суспільстві: чим розгалуженіша ця система, тим більше вона доступна людям, чим більша швидкість обертання інформації, тим вище рівень освіченості суспільства [4].

Завдання покращення підготовки майбутніх учителів зумовили потребу в розробці сучасної концепції педагогічної освіти, нових підходів до системи професійного навчання вчителя. Головними чинниками нових підходів до підготовки є:

- соціально-економічні, пов'язані із змінами цінностей в освіті, тобто переваги саморозвитку, самовиховання, самоосвіти над передачею знань, вмінь і навичок; інтереси особистості мають пріоритетне значення порівняно з навчальними планами і програмами;
- практичні, що виникли внаслідок соціально-економічних перетворень у нашій країні, появи нових типів

навчально-виховних закладів, окрім загальноосвітньої школи; для них потрібний новий учитель з цілісним уявленням про професійну діяльність; майбутній учитель повинен діяти самостійно, оволодіти завдяки психолого-педагогічній підготовці спеціальними вміннями і навичками взаємодії й спілкування; щоб підготовка відповідала сучасним вимогам, треба активізувати розробку методологічної і теоретичної основи педагогічної освіти;

- теоретичні, зумовлені як соціально-економічними, так і практичними змінами в розвитку народної освіти; педагогічна освіта розвивається шляхом формування у майбутніх педагогів цілісного уявлення про свою професійну діяльність.

Концепцію професійної підготовки майбутніх вчителів в умовах модернізації педагогічної освіти доцільно сформулювати із таких положень:

1. Визнання головним ціннісним орієнтиром педагогічного університету особистості студента, її конкретні зрушення в процесі напруженої діяльності з розвитку і формування власного потенціалу.

В умовах ступеневої системи вищої педагогічної освіти єдиним можливим шляхом подолання труднощів і негативних явищ, що склалися, є особистісно орієнтоване навчання, диференціація та індивідуалізація навчально-виховного процесу [1].

- Озброєння студентів знаннями, уміннями і навичками, необхідними для розв'язання професійних завдань, зумовлює розвиток їхньої активності, самостійності, ініціативи, творчості.
- Перетворення кожного студента з об'єкта на суб'єкт навчальної роботи; демократизація і гуманізація відносин у системі “викладач-студент”.
- Конкретизація програми і змісту навчання, метою якого повинна бути особистість студента, його професійні риси.
- Орієнтація освітянського процесу на формування професійного “Я” майбутнього спеціаліста; студент повинен розвивати в собі здатність ефективно використовувати змістовний потенціал предметів, що вивчаються, з метою збагачення власного професійного

багажу і розширення обріїв індивідуальної само-свідомості.

- Навчання майбутніх спеціалістів орієнтації і гідно діяти в сучасних соціокультурних та соціо професійних ситуаціях.
- Сформувати в студентів справжні цінності, моральні принципи, ідеали, сенс буття.
- Навчальні плани, програми, підручники повинні бути концептуально обґрунтовані і розроблені з урахуванням моделі особистості майбутнього спеціаліста. Отже, одна із вимог до професійної підготовки вчителя заключається в здійсненні переходу від: навчального предмета як джерела інформації до предмета як джерела духовного спілкування, творчої дії й діалогу культур; вузько навчальних завдань до завдань ціннісного професійного розвитку майбутнього спеціаліста, його активної професійної позиції і творчого стилю діяльності; “академічних” відносин викладача і студентів до педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості.

Дотримання етапів індивідуального становлення особистості майбутнього спеціаліста: входження (зустріч з професією, усвідомлення специфіки професійної праці, хвилювання від перших вражень обраної професії, спеціальності та ін.); аналітичний пошук (організація діяльності й спілкування, подолання труднощів, що виникли, активізація професійно-ціннісних орієнтацій, домінування мотивів навчальної роботи і майбутньої професійної роботи); утвердження (нагромадження досвіду професійних дій). Саме поступовим переходом від етапу до етапу в професійній підготовці студентів закріплюється їхня позиція щодо самих себе, якій властива потреба в особистісному зростанні, нетрадиційному виконанні професійних функцій, стійкому інтересі до професійного самовдосконалення [3].

Оновлення структурних елементів професійної підготовки, серед яких важлива роль відводиться: особистісно-гуманітарній орієнтації навчальної інформації, змісту освіти; системному баченню професійної діяльності; педагогічному діагностуванню й педагогічному моніторингу; становленню активної професійної позиції і творчого стилю діяльності; формуванню рефлексивної і комунікативної культури; засвоєнню методики творчої роботи та інноваційної діяльності; розвитку професійних здібностей.

2. Основними принципами професійної підготовки майбутніх учителів в умовах навчання ВНЗ є:

- гуманізація, демократизація, індивідуалізація, інформатизація і інтернаціоналізація;
- професійний відбір талановитої молоді в сферу педагогічної діяльності;
- забезпечення розвитку індивідуальності і самостійності майбутнього спеціаліста;
- орієнтація на широкий профіль підготовки за рахунок фундаменталізації вищої освіти; поглиблення її теоретико-методологічного аспекту інтенсифікації професійно-практичної підготовки через підвищення значення педагогічної практики, надання їй, як і іншим формам організації підготовки, науково-дослідного характеру;
- індивідуалізацію підготовки (навчання за індивідуальними навчальними планами, індивідуальна робота зі студентами);
- інформативність підготовки – широке використання комп'ютерної техніки;
- інтернаціоналізацію – вивчення іноземних мов.

3. Випускник університету може бути якісно підготовленим до творчої, професійно-педагогічної діяльності за умови: розробки і впровадження методичної системи, за якою підготовка педагога проводилася би у відповідності до концепції системи безперервної освіти в країні; спрямованість професійної підготовки майбутніх вчителів на перспективу.

4. Необхідність підготовки спеціалістів відповідно до умов, багато яких будуть складатися в перспективі і визначатися будівництвом національної школи, переходом до ринкової економіки, дальшим впровадженням науково-технічного прогресу у виробництво і інші сфери народного господарства, ставить завдання пошуку і реалізації нових підходів до особистості майбутнього педагога, а саме: формування педагогічної культури на основі загальнолюдських цінностей, досвіду етнопсихології і народної педагогіки, активізації навчальної життєдіяльності майбутніх педагогів шляхом впровадження активних методів навчання, використання досвіду зарубіжної вищої школи та ін.

5. Забезпечити рівень підготовленості спеціаліста, адекватний вимогам часу, можна за умов створення в

університеті автономної цілісної методичної системи, яка ґрунтується на основі введення інноваційних технологій підготовки: інновації щодо організації і управління процесом підготовки впроваджуються якнайскоріше, оскільки традиційна практика не повністю відповідає вимогам суспільства до педагогічної освіти; інновації технології навчання і виховання передбачають різні форми і методи освіти, оновлення її змісту, реалізацію гнучких, варіативних навчальних планів.

6. Багатоступенева структура підготовки: бакалавр, спеціаліст, магістр.

У сучасних умовах першочерговим завданням педагогічної освіти є організація, розвиток і функціонування в країні єдиної системи безперервної освіти. Законом України “Про вищу освіту” [90] запроваджено багаторівневу підготовку, яка повинна сприяти доступності всіх видів педагогічної освіти й створювати умови для повного задоволення потреб кожної особистості. Багаторівнева підготовка закладає основи для інтеграції вітчизняної системи в загальносвітовий освітній простір. Визначено, що в Україні встановлюються такі освітньо-кваліфікаційні рівні: кваліфікований працівник; молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст; магістр. Багатоступенева підготовка фахівців надає можливість забезпечити всі їх освітньо-професійні рівні: робітничу професію, освітній (професійний) рівень бакалавра, кваліфікацію молодшого спеціаліста, спеціаліста, магістра.

Така структура кваліфікаційних рівнів педагогічних спеціальностей, за нормативним положенням Міністерства освіти і науки, має забезпечити широкі можливості в освіті для задоволення різноманітних культурно-освітніх потреб особи і суспільства, підвищення гнучкості загальноосвітньої, загальнокультурної, професійної та наукової підготовки фахівців, соціальної значущості, престижу знань і соціального захисту в умовах змін потреб економіки і ринку праці, фундаментальність знань та інтеграцію у світову систему освіти.

7. Перепідготовка викладачів ВНЗ – на курсах підвищення кваліфікації потрібні не тільки лекції зі спеціальності, а й лекції про нові підходи до процесу освіти, потрібна безпосередня участь педагогів у моделюванні й обробці активних методів навчання, читання лекцій перед експертною групою.

**Список використаних джерел**

1. Кавуров О.Л. Виховання професійно-педагогічних якостей у студентів університету // Рад. школа. – 1981. – № 2. – С. 90-93.
2. Коменский Я.А. О развитии природных дарований: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 5-33.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1989. – 154 с.
4. Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителей / Под ред. Н.Д.Хмель. – Алма-Ата: Мектеп, 1984. – 124 с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 294 с.

In the article the author reveals the conceptual background of professional education of future teachers in higher educational establishments.

**Key words:** activity approach, professional education, professional oriented activity, professional training, individualization of studying, humanization.

*Отримано: 6.10.2008.*

**УДК: 329.1/6**

*Г.Б. Вонсович*

## **Риси ментальності українства як складова політичної свідомості**

Стаття розкриває ментальність як політико-психологічну категорію. Автором розкриті риси політичної ментальності українства на теоретико-прикладному рівні; їх прояви у ретроспективі та особливості в сучасних політичних умовах. Показано значення геополітичного розташування на формування рис політичної ментальності українства.

**Ключові слова:** політична свідомість, українство, політична ментальність, інтровертність, кордоцентричність, анархічний індивідуалізм, теорія політики, політична психологія.

Статья раскрывает ментальность как политико-психологическую категорию. Автором раскрыты черты политической ментальности украинства на теоретико-прикладном уровне; их проявления в ретроспективе и особенности в современных политических условиях. Показано значение геополитического размещения на формирование черт политической ментальности украинства.

**Ключевые слова:** политическое сознание, украинство, политическая ментальность, интровертность, кордоцентричность, анархический индивидуализм, теория политики, политическая психология.

Майбутнє кожної держави залежить від того, наскільки успішно вона зможе окреслити та репрезентувати власні цілі та інтереси й наскільки вдало поєднуватимуться інтереси власне держави з інтересами її громадян, наскільки громадяни і політико-управлінський істеблїшмент розумітимуть один одного й зможуть консолідуватися навколо соціально-вартісної ідеї.

Історія неодноразово засвідчувала, що політична свідомість здатна посилювати або послаблювати поступальний розвиток, процес функціонування економічних, соціальних, політичних і духовних відносин. Саме активний характер свідомості забезпечував сильний вплив політичних та ідеологічних рішень, не завжди конструктивних. Досить часто громадянин протистояв проголошеним офіційним цінностям, своєю поведінкою відкидав те, що йому нав'язувалося. Переважно цей процес проходив латентно. Однак завдяки прихованості процесів, що відбувалися в розумі людей, у реальній свідомості їхня сила ставала ще більш змістовнішою і впливовішою, суттєво трансформуючи їхню політичну свідомість. Психологічні аспекти політичної свідомості містяться у роботах як зарубіжних, так і вітчизняних авторів, зокрема П. Сергієнка, Є. Головахи, В. Пухляк, А. Дем'яненко тощо. Багато дослідників аналізують властивості українського національно-політичного менталітету, традиції політичного мислення українців, намагаючись віднайти коріння сучасних проблем і суперечностей. Дані аспекти духовного й політичного життя українського суспільства розглядаються в працях О. Апанович, М. Розумного, І. Кресіної, в наукових збірниках.

Політична свідомість є важливим чинником орієнтації людини в навколишньому світі; засадничим і теоретичним



елементом соціальної практики; необхідним для суспільства засобом розвитку духовної і політичної культури; психологічною компонентою модернізації суспільства загалом. Тому важливим є постійний її моніторинг і аналіз динаміки свідомості з метою прогнозування цілеспрямованого саморозвитку свідомості як невід'ємної компоненти розвитку життєвої сфери суспільства, а також попередження руйнівних соціально-психологічних проявів: масової істерії, масового психозу, вибуху національної та соціальної зневаги й ворожості в умовах цивілізаційної, економічної, соціально-політичної криз.

Дослідження, висвітлення і осмислення особливостей української ментальності пов'язане з нагальною потребою досягнення відповідності державотворчих процесів та “образу” держави особливостям вдачі, внутрішнім прагненням і потенційним можливостям українського народу. Будь-які нововведення і реформи у суспільстві можуть бути успішними лише за умови їхньої відповідності світобаченню і ціннісним орієнтаціям більшості нації. Тому політико-управлінський істеблішмент, пропонуючи реформи, повинен усвідомлювати ті політичні, соціальні, економічні і культурні чинники, на які може розраховувати у модернізаційному процесі. Адже існує небезпека переступити поріг максимально допустимого потоку інновацій, коли суспільство в силу самотності своєї культури, просто не в змозі осягнути, переосмислити і включити в свій світогляд новаторські ідеї, оскільки вони викликають дискомфортний стан. Глибоке знання базових рис української вдачі має сприяти (разом з іншими чинниками) осмисленню напрямків творення і розвитку вітчизняного державотворчого процесу з урахуванням світової практики й самотнього історичного досвіду українського народу.

Усвідомлені елементи менталітету тісно пов'язані зі сферою безсвідомого, яка розуміється відносно до етносів, націй як колективне безсвідоме. У найзагальнішому його вигляді ментальність може бути визначена як певна, характерна для конкретної культури специфіка психічного життя людей, що репрезентують означену культуру – психологічний архетип, “темперамент” тієї чи іншої людської спільноти, детерміновані економічними та політичними умовами життя в історичному аспекті. Ментальність відображає сутність колективної

свідомості. Ідея на рівні ментальності – емоційний ґрунт, на якому виникають ідеї та символи. Пізнавальна цінність ментальності як психологічного субстрату якраз і полягає у тому, що вона являє собою не завжди адекватне, зазвичай трансформоване пізнішими ідеологічними напашаруваннями, подекуди навіть спотворене відображення історичного процесу у соціальній психології.

Поняття “ментальність” пов’язане з такими латинськими аналогами, як *mentalis, mens, mentis* – розумовий, розум, думка або інтелект. В англійській мові слово “*mentality*” означає “розум, інтелект, розумові особливості, міру інтелектуальної енергії, напрямок мислення, характер або спрямування інтелекту. Отже, виходячи з етимології слова, сутність ментальності міститься в когнітивній сфері та визначається насамперед тими знаннями, якими володіє дана спільнота. Разом з віруваннями знання створюють уявлення про навколишній світ, який є ґрунтом ментальності, задаючи разом з домінуючими потребами та архетипами колективного безсвідомого ієрархію цінностей, яка характеризує дану спільноту [1, С. 201].

Менталітет у сучасному розумінні – це соціально-політична категорія, що є відображенням соціально-психологічного стану суб’єкта (народу, нації, народності, соціальної групи, людини), який складається в результаті історично тривалого і достатньо стійкого впливу природно-географічних, етнічних, соціально-економічних й культурних умов проживання суб’єкта менталітету та проявляється в різноманітних видах діяльності. Складаючись, формуючись, виробляючись історично і генетично, менталітет є стійкою, майже незмінною сукупністю соціально-психологічних та духовно-моральних якостей і рис, взятих в їх органічній цілісності (менталітет українців, росіян, німців та ін.), які визначають усі сторони життєдіяльності даної спільноти та індивідів, що її створюють. Він непрямо простежується в розмаїтостях способу життя, в специфіці економічних, соціальних, політичних та інших відносин, процесів, у зміні поколінь і соціальній спадщині. Щодо співвідношення менталітету і ментальності, то, на відміну від першого, під ментальністю розуміють часткові, аспектні прояви менталітету не стільки в умонастроях суб’єкта, скільки в його діяльності, що зумовлюється менталітетом. За цього менталь-

ність можна розглядати як спільне “психологічне оснащення” представників певної культури, що дає змогу хаотичний потік різноманітних вражень інтегрувати свідомістю у певне світобачення. Ментальність зберігає генетичний код народу, допомагає зрозуміти закономірності розвитку культури, суспільної моралі. На її основі виникає відчуття ідентичності, що визначає політичну і побутову поведінку.

У політичній науці категорія “ментальність” означає певний рівень індивідуальної і соціальної свідомості, а також пов’язаний з ним спектр життєвих позицій, культури і моделей поведінки, які претендують на незалежність від офіційно визначених ідеологічних установок та політичних орієнтацій; спільний для членів суспільно-політичної групи чи організації своєрідний політико-психологічний тезаурус, який дозволяє однозначно сприймати оточуючу соціально-політичну реальність, оцінювати її й діяти у ній згідно з певними ustalеними у суспільстві нормами і образами поведінки, адекватно сприймаючи й розуміючи при цьому один одного. Чітко виражений політичний аспект ментальності простежується у ставленні людей до соціального устрою, держави, ідеології.

Для українського етносу, зокрема, суттєвим моментом у формуванні менталітету стали яскраво виражені автохтонність і адаптація способу життя під місцевий ландшафт. Вітчизняні науковці виокремили чотири системотворчі ознаки ментальності українського народу:

1. Інтровертивність вищих психічних функцій у сприйнятті навколишньої дійсності, що простежуються у зосередженості особи на фактах і проблемах внутрішнього, особистісно-індивідуального світу.
2. Кордоцентричність, що характеризується сентименталізмом, сенсорністю, закоханістю у природу та відображенні у “пісенній” фольклористиці.
3. Анархічний індивідуалізм, партикулярне прагнення до особистої свободи, без належного прагнення до державності, коли бракує ясних цілей, дисциплінованості і організованості.
4. Перевага емоційного, почуттєвого над волею та інтелектом.[2, 161]. Уявлення про успіх, благо, про можливість людської особистості в українській думці не розвинуті, децю є інфантильними. “Українці – природні

буддисти. Вони... знаходять вихід не в катарсисі, а в каталепсії. Стороння спостережливість та індиферентність – це реакція безсильної перед світом і перед собою людини” [3, С.11]. Однак, не дивлячись на нерозвиненість уявлень про особистість, конфлікт особистого і соціального вирішувався українцем завжди на користь особистого. Несформованість свого “ми”, своєї соціокультурної аури зумовлює історичні колізії, гостро поляризовані судження щодо історії, людства, державності. Тут, з одного боку, мова може йти про політичні складові менталітету, з іншого – про вплив ментальності на політичну свідомість суспільства.

Висновки про інтровертивність вдачі українців базуються на аналізі вершинних постатей українства – Г. Сковороди, М. Гоголя, Т. Шевченка. З інтровертивністю пов’язується і український егоцентризм, що “дає перевагу всьому особистому над усім загальним” і став причиною історичних катастроф. Прагнення до самовираження необмежене. За висловом Г. Сковороди: “Духовна істота в мені – це Богові рівна істота, в ній цілий світ і Бог”. Інтровертивний характер українського індивідуалізму, його спрямованість на окремішність індивіда від суспільства та інших людей, спрямовує зусилля особистості на створення власного “мікроіндивідуального” світу, на ізоляцію в ньому і забезпечення себе від впливу інших людей та загалу. Саме цим можна пояснити парадоксальність сьогоденної ситуації, коли в нації індивідуалістів катастрофічно не вистачає соціальноактивних людей, креативних особистостей.

Водночас відзначаються й інші якості інтровертизму та емоційності українського менталітету. За великого егоцентризму (“моя хата скраю”), соціальної збайдужілості українцям властива здатність до співчуття, гуманізму; за розвинутого братолюбства, – всепрощення, що ослаблює агресивність, войовничість; українець здатен до помсти, бунту проти несправедливості, що посилюється тенденцією до анархізму. Український інтровертизм не є замкнутістю в собі, він є лише спрямуванням на себе. Велика почуттєвість при інтровертизмі потребує контакту, оскільки українець не терпить самотності і спонукає самовияв та спрямування на якийсь зовнішній об’єкт [4, с. 204-205].

Емоційність, домінування емоційно-почуттєвого переживання над холодною розсудливістю чітко простежується у політичній сфері. Для української політики як минулого, так і сучасного характерним є різноманітність глобальних проєктів різної спрямованості, що мають за мету перетворення дійсності загалом, або ж її окремих галузей. Але з переведенням політичних планів, цілей у реальну площину, дію, прогнозування наслідків тих рішень, що приймаються в українській політиці завжди були проблеми. Це засвідчує її недостатню раціональність. Ірраціональні риси українського соціуму простежуються у тому, що діяльність політиків оцінюється не за шкалою результативності, професійної придатності, а за моральними і психологічними критеріями: “справедливий – несправедливий”, “чесний – нечесний”, “мужній – боязкий”, “вірний – зрадливий” тощо. Подібне сприйняття іміджу політика формує сприятливий ґрунт для політичного шахрайства, хамелеонства. Ірраціональність масової свідомості тяжіє до сприйняття і творення різноманітних міфологем на кшталт спроб доведення давності і навіть біблійного походження українців та їхньої особливої місії в подальшому розвитку людської цивілізації чи абсолютизацією у поясненні всіх негараздів в країні тим, що при владі перебувають анти-українські сили.

Егоцентричне спрямування уваги на внутрішній світ суперечить також визнанню авторитетів. Українці до визнання особи як авторитету радше приходять під впливом настрою, хвилинного захвату, ніж в результаті тверезого аналізу заслуг людини.

Утім, існує й інший погляд на вищезначені якості українського менталітету. Український дослідник Є. Онацький емоційність та почуттєвість вважає позитивною і певною мірою захисною (від раціоналістичного руйнування душі) рисою українського характеру, прикметою “нашої національної вищості”. “Без сумніву, ми повинні зберегти й належно плекати здорову емоційність, бо розвиватися й рости можна тільки на ґрунті того, що вже маємо. Але треба звернути увагу й на розвиток нашого інтелекту й волі, щоб досягнути всебічний розвиток нашої особистості. Мусимо йти до цього шляхом повільного виховання, але в усякому разі не відкиданням нашої емоційності, не висушуванням нашого серця, не нищенням

нашої людяності – теоріями, що походять з уже виродженого світу, де запанувала мертва логіка, бо мертва не може дати життя” [5, С. 45].

Таке переосмислення української емоційності може стати однією з умов подолання комплексу меншовартості в національно-політичній свідомості, що засновується на пріоритеті раціонального над ірраціональним та негативному ставленні до власного, внутрішньо іманентного емоційно забарвленого світу. Витоки цього комплексу слід шукати у фрустраційних державницьких прагненнях попередніх поколінь українців, що передаються дітям, внукам і правнукам як велика цінність поряд з позитивними культурними досягненнями народу. “Вільна Україна” була для української нації ідеалом, відсутим у невизначене майбутнє.

Комплекс неповноцінності проявляє себе як на рівні вітчизняного політико-управлінського істеблшменту – в порівнянні успіхів, досягнень, невдач тих чи інших політичних рішень із відповідними у “старшого брата” (Росії); у комплексі “молодшого брата”, за якого влада приймає безвідповідальні рішення з надією, що хтось “старший”, “вагоміший” заступиться, виправить і надасть за лояльність допомогу капіталом, так і масової свідомості – в настроях запрограмованості повторення російських сценаріїв, особливо політичних; в переконанні частини українського соціуму в неможливості побудови незалежної української держави, аж до прагнення повернутися в СРСР. За цього складається враження, що українська держава прагне не стільки бути, скільки довести всьому світові, що вона існує. Носіями даного комплексу в найбільш концентрованому вигляді є лівозорієнтовані, зрадикалізовані політичні сили, які з різним ступенем активності діють практично на всьому політичному ландшафті країни.

Для інтровертів характерним є миролюбність і потреба уникати конфліктів, прагнення змінити самих себе, а не існуючі обставини. У ролі інтравертів українці є здебільшого опозиційними до будь-якої влади (сьогодні вони віддають свої голоси, а вже за кілька місяців в усіх бідах звинувачують власних обранців); тяжіють до встановлення соціальної справедливості, іноді сподіваючись на зовнішню силу, що здатна, на їхню думку, цю справедливість забезпечити. У поєднанні з іншими якостями української психіки – сенсорністю і емоційністю, інтравертністю

призводить до того, що соціум стає дуже сприйнятним до аргументів, звернених до традиційних родинних і національних цінностей, аргументів, які апелюють до відчуття індивідуальності кожного, до значущості власного досвіду. У політичній сфері український соціум не сприймає швидких і радикальних політичних змін, що є однією з причин того, що реформи в Україні проходять значно повільніше, ніж в інших посткомуністичних країнах. Політико-управлінський істеблішмент (більшість якого становлять вихідці із сіл або невеликих провінційних міст) схильний до вже апробованих способів вирішення політичних проблем, скептично сприймає нові ідеї. За цього ступінь довіри до того політика або політичної сили, який робить акцент на звичних способах вирішення соціально-політичних завдань. Зважаючи на кордоцентричність українського менталітету, в Україні не сприймаються аргументи, які засновуються на космополітизмі, але громадськість сприйнятлива до соціальної аргументації (що засвідчує успіх “лівих” на парламентських виборах 1998 року і неодмінне перебування цього політичного спектру у владі, включаючи й їхній потенційний успіх за умов світової та внутрішньої економічної, соціально-політичної криз). Тому ігнорування владою і провідними політичними силами питань соціальної захищеності забезпечуватиме постійну підтримку лівим силам, а також може бути причиною непатріотичних рецидивів в українському суспільстві.

На зародження і генезис українського характеру й вдачі визначальний вплив належить географічному і геополітичному розташуванню України, особливостей клімату та господарського життя. Зв’язком українця із землею пояснюється домінування емоційного над раціональним. Більше того, В. Липинський вважав родючу землю і сприятливий клімат не лише благом, а й причиною української недержавності. Адже такі умови швидко призводили до “дегенерації громадських інстинктів”, розвивали лінивість і нездатність до постійного, тривалого й методичного зусилля. На відміну від московської Русі, де природно-кліматичні умови вимагали об’єднання селян, обробітку землі общиною, на Україні було поширене одноосібне господарство.

Вплив геополітичного розташування на формування менталітету українців теж є неоднозначним. Ним пояснюється

надзвичайна жага свободи, стихія вільної самодіяльності особистості, природний демократизм. Вони спонукають до утворення різноманітних місцевих форм самореалізації на локально-суспільному та особистісному рівнях, і водночас до анархізму. Так, М. Костомаров характеризує Україну як соціальну спільноту, яка з давніх-давен знати не хотіла “ні царя, ні пана”, а Д. Яворницький дає оцінку запорізькому козацтву як хранителю політичних і суспільних ідеалів українського народу, соціального феномена, що слугував “живим провісником свободи”, “живим протестом проти насилля і рабства”. І. Лисняк-Рудницький розглядав степ не як ворожий і чужий українцеві, а як формотворчий чинник українського характеру. “Українська людина пограниччя – козак, що в 16-17 століттях став репрезентативним типом свого народу” [6, С.5-6]. Запорізька Січ відіграла видатну роль в консолідації народу. Саме в умовах воєнної демократії козацтва формувалися соціокультурні особливості українського етносу. Тюркське за походженням слово “козак” означає людей, що не визнають влади. Незаперечні заслуги козацтва в колонізації нових земель, освоєнні Причорномор’я, Сибіру і Далекого Сходу. Як зазначає В. Дергачов, “вони сміливі воїни і землепроходці, але в них більш розвинуте не стратегічне, а тактичне мислення” [7, С. 401].

На думку сучасного дослідника С. Грабовського, тлумачення пограниччя лише на межі хліборобської та кочової цивілізації хоча і є справедливим, але вочевидь недостатнім. Адже Україна виступала як місце зіткнення (і взаємовпливу) західного і східного християнства (з єресями та трансформаціями і першого, і другого), а на додачу – християнства, ісламу й іудаїзму. Україна (з XVIII ст.) виступила перетином традицій заснованої на чільній ролі міст європейської (до якої належали українські держави різних періодів – від Київської до Гетьманщини) і на чільній ролі сіл та помість євразійсько-російської цивілізації. Цей ряд можна продовжити аж до ХХст., коли в 30-і роки Східна Україна виступала пограниччям “диктатури пролетаріату”, а Західна – “європейської демократії”, а нині йдеться про роль держави як “моста” між геополітичними і соціокультурними материками [8, С. 122].

Факти вітчизняної історії підтверджують анархічний індивідуалізм українців, відсутність згуртованості, єдності,



взаємопідтримки, прагнення до особистої свободи без належного прагнення до державності. В умовах України державність тривалий час була чужорідною – турецькою, польською, російською – нав'язаним інститутом гноблення, який обмежує індивідуальну свободу і господарську ініціативу. І тому, природно, викликало в суспільній психології і свідомості реакцію відторгнення, несприйняття. Перевага практично-соціальних інстинктів над політичними виражається в устремлінні українського народу впродовж всього історичного розвитку до соціального порядку на рівні компактних суспільностей – родини, братства, громади, які поєднані почуттям традиції взаємодопомоги. Як приклад традиційного духу власне українського колективізму можна взяти феномен чумацтва, самодіяльного кооперативного руху, сусідської та родинної взаємодопомоги, “толоки” тощо. Та й тепер колективні форми господарювання зберігаються на селі багато в чому на переконанні, що разом легше вижити. Отже, спільноти формуються, переважно, під впливом почуттів, а не від розуміння необхідності чи інтересу. Значно слабшим є розуміння великих спільнот, які вимагають певного абстрактного процесу. Все ж під впливом ідеалістичного начала шанується традиція як сума витворених століттями ідеалів, і традиція виконує дисциплінуючу функцію, особливо важливу при анархічності вдачі. Авторитет ідеалу набагато сильніший за авторитет особи, а протиставлення колишньої свободи сучасній неволі зміцнює традиціоналізм.

У певній мірі саме ці особливості українського менталітету свого часу сприяли популярності більшовицьких гасел. Вихованій на ідеях козацького демократизму і народництва з соціалістичним забарвленням свідомості пересічного українця імпонували гасла всевладдя рад, зображення верхніх прошарків суспільства у вигляді “паразитів”, гасла боротьби з бюрократизмом та багато чого іншого в більшовицькій риторичі. І сьогодні, коли казармено-соціалістична ідея, будучи дискредитованою її реалізацією в СРСР, повинна була б померти, виявляється живучою саме через ментальні риси українського народу, накладені на масове зубожіння в умовах сучасного реформування.

Відсутність єдності, злагоди в суспільстві у сучасній Україні простежується в протистоянні законодавчої та виконавчої гілок

влади, більшості і меншості в парламенті, в елементах певного протистояння західного і східного регіонів країни. Звичайно, ці фактори значною мірою заважають Україні вийти з важкого економічного, соціально-політичного стану, успішно проводити антикризові заходи у різних царинах українського суспільства. У той же час стійкі самоврядні потенції української ментальності, традиційний природний демократизм українського народу, психологічне несприйняття ним деспотичного характеру центральної влади за умови створення сприятливих можливостей для його самореалізації можуть прислужитися в суспільно-політичній, державотворчій практиці.

### **Список використаних джерел**

1. Людина в сфері гуманітарного пізнання. – К.: Український центр духовної культури, 1998. – 408 с.
2. Горбатенко В.П. Стратегія модернізації суспільства: Україна і світ на зламі тисячоліть. Монографія. – К.: Академія, 1999. – 240 с.
3. Киричук О.В. Ментальність: сутність, функції, генеза // Тези доп. конференції: Духовність. Ментальність. Саморозвиток особистості. – Київ-Луцьк, 1994. – Ч.1.
4. 4.. Кресіна І.О. Українська національна свідомість і сучасні політичні процеси: (Етнополітологічний аналіз). – К.: Вища школа, 1998. – 392 с.
5. Онацький Є. Українська емоційність // Українська душа. – К.: Фенікс, 1992.-128 с.
6. Лисяк-Рудницький І. Україна між Сходом і Заходом // Лисяк-Рудницький І. Історичні есе.: В 2 т.– К.: Основи, 1994. – Т.1. – 520 с.
7. Дергачев В.А. Геополітика. – Київ: ВИРА-Р, 2000.– 448 с.
8. Грабовський С. Українська людина та українське буття: До проблеми методології філософського розмислу // Сучасність. – 1997. – №3. – С. 116-145.

The article deals with mentality as a political-psychological category. The authors reveal the features of Ukrainian political mentality on theoretically-applied level, its diachrony and its peculiarities in modern conditions. The importance of geopolitical location and the features of political mentality are also analyzed.

**Key words:** political realization, political mentality, introversion, cordocentric, anarchic individualism, political theory, political psychology.

*Отримано: 9.10.2008.*

## **Застосування технологій інформаційно-психологічного впливу в управлінні політичними процесами**

У статті автором досліджується проблема використання технологій інформаційно – психологічного впливу в управлінні політичними процесами. Розглядаються концептуальні підходи до цієї проблеми, а також визначаються тенденції прикладного використання даних технологій у політичному житті суспільства.

**Ключові слова:** технології інформаційно-психологічного впливу, нейролінгвістичне програмування, маніпулювання, політичний міф, ідеологічна обробка, сублімінарне переконання, пропаганда.

В статье автором исследуется проблема использования технологий информационно-психологического влияния в управлении политическими процессами. Рассматриваются концептуальные подходы к этой проблеме, а также определяются тенденции прикладного использования данных технологий в политической жизни общества.

**Ключевые слова:** технологии информационно-психологического влияния, нейролингвистическое программирование, манипулирование, политический миф, идеологическая обработка, сублиминарное убеждение, пропаганда.

Особливе місце в політиці займають методи інформаційно-психологічного впливу. Починаючи з кінця XIX ст. і упродовж усього XX ст., ціла низка великих європейських вчених, серед яких Г. Лебон [5], З. Фрейд, К.Г. Юнг, Е. Фром [8], В.М. Бехтерев [1], Е. Канетті [4], Х. Ортега-І-Гассет, С. Московичи, Т. Адорно, К. Хорні [9], і багато інших, звернулися до вивчення механізмів програмування поведінки як окремих індивідів, так і великих соціальних груп. Соціальні науки і психологія, активно вивчаючи глибинні шари індивідуального та колективного несвідомого, відкрили феномен масової поведінки, фундаментальне значення “маси” у політичному житті.

Процеси уніфікації і стандартизації атомізованого індивіда, характерні для сучасного інформаційного суспільства, значно

актуалізують наукові пошуки представників сучасної психології і соціальних наук у сфері управління соціальною та політичною поведінкою людей. Удосконалення управління поведінкою людей має як суто теоретичний, так і прикладний аспекти. Останній визначається, по-перше, динамічним розвитком споживацького суспільства, що не може існувати без комерційної реклами, по-друге, подальшим поглибленням процесів демократизації, розвитком інститутів громадянського суспільства, державотворенням, посиленням ролі громадської думки. Цим пояснюється стрімке зростання фундаментальних і прикладних досліджень з проблем управління та впливу, розробка методик вивчення й аналізу громадської думки, особливо у сфері політичної поведінки і поведінки споживачів.

Тому автор ставить за мету показати використання ТПП впливу (політичного гіпнотизування, політичного психо-програмування (зомбіювання), технологій НЛП), управління інформацією в політичних процесах.

Конкурентна демократія і конкурентна ринкова економіка засновується на праві індивіда на вибір: електорат вибирає своїх політичних представників, споживач – товари і послуги, народ – форму державного устрою й т.ін. Оскільки технології політичного управління засновані на адміністративному примусові і насильстві, характерні для недемократичних режимів, то за режиму демократії відбувається заміна на інші технології – технології впливу, маніпулювання свідомістю та управління поведінкою. Призначення цих технологій, часто узагальнено названих PR-технологіями, зводиться до впливу на процес вибору виборця (у політиці) або споживача (consumer) у соціально-економічній сфері.

Тому, у країнах з розвиненою демократією розширюються масштаби використання непрямих або прихованих механізмів впливу на політичну поведінку громадян. До числа технологій прихованого впливу слід віднести непрямі технології політичного впливу і маніпулювання. Одна із універсальних моделей прихованого (тобто непрямого) управління розроблена В.П. Шейновим. У цій моделі під прихованим управлінням людиною (адресатом впливу) розуміється такий керівний вплив на неї з боку керуючого суб'єкта (ініціатора), за якого, з одного боку, справжня мета ініціатора приховується від адресата, а з іншого, афішується інша мета (приваблива для адресата).

Отже, маніпулювання – розглядається як приховане управління адресатом супротив його волі, за якого ініціатор (маніпулятор) одержує односторонню перевагу або вигоду за рахунок адресата (жертви). Прикладом цього може бути шахрайство – як маніпулювання жертвою протизаконними способами, що підпадають під дію кримінального законодавства; обман як свідоме і несумлінне повідомлення адресатові (жертві) свідомо помилкової інформації з непередбаченою метою. Це найпростіший спосіб маніпулювання. Якщо він застосовується з метою нанесення жертві майнового збитку, то є однією із форм шахрайства [10, С. 6]. За цього обман, вчинений політиками з метою залучення голосів виборців, найчастіше приховується під найдобропорядними назвами, наприклад, “виборча програма кандидата”. Отже, маніпулювання визначається як особливий вид психологічного впливу.

Найчастіше термін “маніпуляція” використовується у двох значеннях: як складний прийом у ручній роботі, та як певна витівка, махінація (у переносному значенні). Тому термін “маніпуляція”, що позначає форму прихованого управління, впливу і контролю за поведінкою людей, у сфері політики найчастіше ототожнюють з терміном “макіавеллізм”.

Існує й інший еквівалент цього терміна – “маніпулювання”. Часто обидва терміни вживаються синонімічно, проте у новітній літературі з соціального управління соціальної і політичної психології ці поняття різняться. Під “маніпуляцією” найчастіше мають на увазі управління речами, об’єктами, феноменами об’єктивного світу, тоді як під “маніпулюванням” розуміється управління людьми – їх суб’єктивними станами, установками, потребами, ціннісними орієнтаціями, ідеологічними стереотипами, а також управління поведінкою людей, у тому числі й приховане.

У вмілому управлінському аспекті виявляється технологічна сутність маніпулювання. Далі ми розумітимемо під маніпулюванням вид психологічного впливу, митецьке виконання якого веде до прихованого порушення в іншій людині намірів, що не збігаються з його актуально існуючими бажаннями.

Доцільно, на нашу думку, розглянути також новітні сугестивні технології непрямого управління, що апелюють до глибинних шарів несвідомого. Досить часто в політиці

використовуються ці технології нейролінгвістичного програмування, недирективного гіпнозу, зомбіювання.

Створення міфів, стійких стереотипів сприйняття і поведінки можна вважати формою політичного гіпнозу. Політична реклама все більше звертається до ірраціональних компонентів психіки людей. У кваліфікованому акті політичного гіпнотизування губиться межа між раціональним й ірраціональним, завдяки чому індивіди “розчиняються” в “натовпі” або “масі”, позбавляються власної індивідуальності, колективні переживання починають переважати над індивідуальними, відбувається “відключення” логічного мислення. Унаслідок цього як окремі індивіди, так і соціальні групи стають легко керованими.

Технології політичного гіпнотизування (досягнення якогось “сутінкового” стану специфічного напівсну, межового стану між сном і дійсністю з відключенням критичного сприйняття, обмеженням раціональної сфери мислення та підвищенням чутливості до зовнішнього впливу) використовуються політиками, що володіють, за М. Вебером, яскраво вираженою харизмою. Політиками зі здібностями до політичного гіпнозу вважають А. Гітлера, В.І.Леніна, І.В. Сталіна, Л.Д. Троцького, С.М. Кірова, Мао Цзедуна, Кім Ір Сена, Ф. Кастро, Че Гевари та ін.

На відміну від технологій політичного гіпнотизування, технології політичного психопрограмування або “зомбіювання” створюють набагато стійкіші стереотипи, а стан індивідів, змодельований у результаті такого психологічного впливу, існує набагато довше.

Під терміном “зомбіювання”, зі всією його нечіткістю, очевидно, слід розуміти форсовану обробку несвідомих шарів психіки людини. Внаслідок чого “Я” людини може трансформуватися, “розпливатися” або “зливатися” у якесь “ми”; значно знижується критичність мислення, розширюється сугестивна зона, завдяки чому відбувається “програмування” на добровільне, беззастережне, проте неусвідомлюване підпорядкування наказам маніпулятора.

У політ технології простежується “жорстке” і “м’яке” психопрограмування, причому “жорсткого” зомбі легко визначити за неадекватністю поведінки (відчуженість на обличчі, яка не відповідає емоціям, що виражаються в словах,

незвичайність кольору білків, млявість голосу, неправильна мова, відсутність здатності зосередитися, уповільненість реакцій, провали пам'яті.) “М'який” зомбі, власне кажучи, може нічим не відрізнятись від інших людей. Професійне “зомбіювання” за “м'якою” версією надзвичайно складне і трудомістке, вимагає тривалих зусиль, величезного пропагандистського апарату, однак “ідеологічна робота”, здійснювана партійно-державними механізмами у тоталітарних державах (СРСР, Німеччина, КНР, КНДР та ін.), довела практичну свою ефективність у цьому напрямку.

Процес психопрограмування, на думку Р. Роніна, припускає наявність трьох послідовних етапів:

- “промивання мозку” (очищення пам'яті від колись нею сприйнятого, деформування просторово-часових орієнтирів, формування байдужого ставлення до минулого і майбутнього...);
- “кодування” (активний вплив на психіку, імплантація у свідомість визначених ідей і уявлень);
- “закріплення” (контроль над змістом свідомості і зовнішніх джерел інформації) [7, С. 194].

Щодо соціальної групи наведена схема набуває наступного вигляду:

- ідеологічна обробка, використання технологій “промивання мозку”, придушення інакомислення, нівелювання особистості, усереднення індивідів, що складають групу, насадження уніфікованого способу мислення;
- застосування технік нейролінгвістичного програмування за допомогою технологій пропаганди й агітації, формування стандартизованих моделей мислення і стереотипів поведінки;
- ідеологічний контроль, зміцнення у свідомості індивідів і у колективному несвідомому ідеологізованих міфів та стереотипів.

Технології політичного маніпулювання спираються на особливі психологічні механізми, визначені В.М. Бехтеревим. У праці “Навіювання та його роль у суспільному житті” (1903), він стверджував, що “навіювання” (сугестія) – це “вторгнення (у свідомість) сторонньої ідеї без прямої й особистої участі в цьому акті “Я” суб'єкта”. Чи провадиться сугестія словами, чи іншими знаками, “скрізь вона впливає не шляхом логічного

переконання, а безпосередньо впливає на психічну сферу без відповідної переробки, завдяки чому відбувається дійсне щеплення ідеї, почуття, емоції або того, або іншого психофізичного стану”.

Переконання припускає активну участь суб'єкта, тому що йому пропонується низка доводів, що він осмислює і приймає або відкидає. В.М. Бехтерев підкреслював, що навіювання (сугестія), навпаки, “обходить” розум суб'єкта. Вона ефективна, коли вдається приглушити активність свідомості, приспати вартового: “Навіювання, на відміну від переконання, – писав В.М. Бехтерев, – проникає в психічну сферу поза особистої свідомості, входячи без особливої переробки безпосередньо у сферу загальної свідомості і укріплюються тут, як будь-який предмет пасивного сприйняття” (цит. за: [3, С. 67]).

І в політиці, і в економічній сфері технології нейролінгвістичного програмування (далі НЛП) є одними з найбільш поширених технологій прихованого управління, і які часто застосовуються.

НЛП полягає у прихованій зміні мислення і дій людей за допомогою семантичного кодування, складних значенневих асоціацій і являє собою технологію ефективної комунікації. Офіційно засновниками НЛП вважаються також такі дослідники: Джудіт Делозьє, Леслі Кемірон, Роберт Ділтс, Джозеф О'Коннор, Джон Сеймор. У книзі “Вступ до нейролінгвістичного програмування” вони визначають цей метод так: “Нейролінгвістичне програмування – громіздке словосполучення, за яким ховаються три прості ідеї. Частина “нейрон” відображає ту фундаментальну ідею, що поведінка бере початок у неврологічних процесах бачення, слухання, сприйняття запаху, смаку, дотику і відчуття. Ми сприймаємо світ через п'ять своїх органів чуттів, ми витягаємо “зміст” з інформації і потім керуємося ним. Наша неврологія містить не тільки невидимі розумові процеси, але й наші видимі фізіологічні реакції на ідеї і події. Одне просто є відображенням іншого на фізичному рівні. Тіло і розум утворюють нероздільну єдність, людську істоту. “Лінгвістична” частина назви показує, що ми використовуємо мову для того, щоб упорядковувати наші думки і поведінку й щоб вступати в комунікацію з іншими людьми.

У політичній сфері застосування НЛП отримало найбільшого поширення в практиці організації і проведення виборчих



кампаній. Найпоширенішою формою застосування НЛП під час взаємодії з аудиторією є така постановка питань (вербальний рівень), що містить якусь бажану інформацію, своєрідну “підказку”, готову відповідь на поставлене запитання.

Іншою технологією впливу, що використовується у політиці, є застосування запахів. Як стверджують фахівці, “не тільки безпосередні аромати, але й слова про запах дуже сильно діють на свідомість. Під впливом слів людина ніби відчуває той або інший аромат. Тому мова політиків і журналістів завжди повна відповідними метафорами: “запах смаженого”, “запах зради”... Одна із найсильніших метафор, що надовго позбавляє здорового глузду – “запах крові”. Запускаючи її в масову свідомість, можна легко викликати відповідні настрої в суспільстві. Використовуючи цю метафору, політики і військові нерідко дійсно влаштовують невеликий кривавий спектакль, жертвуючи певною кількістю життів, щоб викликати психологічний шок у громадян.

Однією із ключових технологій маніпулювання є управління інформацією у зв’язку з поширенням засобів комунікацій, стає однією із найбільш розповсюджених маніпулятивних технологій у політиці.

Серед цих технологій виокремлюють: 1. Приховування інформації, що найповніше простежується в замовчуванні – приховуванні визначених сюжетів або тем. Як варіант часто використовується метод часткового висвітлення або вибіркової подачі матеріалу. 2. Спосіб подачі інформації нерідко відіграє вирішальну роль в тому, щоб зміст, який повідомляється, був сприйнятий необхідним для його відправника чином. 3. Так само інформація, подана малими порціями, не дозволяє ефективно скористатися нею. 4. Спосіб komponування тем наводить одержувача інформації на цілком однозначні висновки. 5. Враховується час (момент) подачі інформації. Один із найвідоміших прийомів – показ її у найбільш (або найменш) зручний для телеглядачів час. Саме цей фактор визначає значущість і цінність посади спікера в будь-якому парламенті, оскільки залежно від того, у якому порядку ставляться на голосування питання або обговорюються пункти порядку денного, підсумковий результат голосування або обговорення буде різним через вплив результатів попереднього голосування або обговорення на наступні.

Також використовуються прийоми і у слуховій модальності – зміна музичної теми у фонограмі в момент, коли в дикторському тексті подається матеріал, на який необхідно звернути увагу аудиторії. Мимовільна реакція глядачів на зміну музичного фону підвищує пропускну здатність також і знакового каналу.

Один із видатних дослідників і фахівців у галузі соціальної психології Ф. Зімбардо, вважає, що сублімінальне переконання цілком здатне виявитися ефективним, хоча і за певних обмежень. Тобто підпорогові стимули, по-перше, можна накладати на матеріал, на якому зосереджена увага аудиторії; по-друге, за цього вони все одно викликають загальні емоції й установки, які, по-третє, досить сильні, щоб впливати на специфічну рольову поведінку [2, С. 302]. Проте у переважній більшості випадків ефективність методик сублімінального впливу зумовлена так званим ефектом “плацебо”, у якому психотехнології виступають ефективним рекламним слоганом.

Останнім часом галузь досліджень сублімінальних впливів розвивається надзвичайно інтенсивно і сьогодні фахівці всерйоз стурбовані перспективою настання епохи психотероризму. Але поки що найефективними і поширеними технологіями є технології маніпулювання інформацією. Одна із таких технологій обмеження доступу до інформації може бути названа як “неістинність інформації”, що припускає наступне:

1. Громадяни мають неповноцінну інформацію.
2. Громадяни знають, що мають неповноцінну інформацію.
3. Коштує дорого вимога додаткової інформації або одержання доступу до неї.
4. Очікувані вигоди з додаткової інформації сприймаються як менш цінні, ніж плата за неї.

Маніпулятивна сутність пропаганди полягає в тому, що остання може розумітися як навмисне спровокована кампанія, що відбувається, з метою змусити людей прийняти дану точку зору, настрій або цінність. Її особливість полягає в тому, що, прагнучи досягти цієї мети, вона не надає можливості неупередженого обговорення протилежних поглядів. Ціль домінує, а засоби підпорядковані їй.

Однією із найбільш витончених і складних технологій політичного маніпулювання є моделювання й оперування політичними міфами в суспільній свідомості. Феномен політичного міфу як ефективний засіб у суперництві політичних

партій, об'єднань, рухів, лідерів, кандидатів і інститутів влади, набуває особливої значущості. Усупереч уявленню, що міф являє собою архаїчну, а отже, застарілу і тому таку, що відмирає, структуру психіки, міф не йде в історичне небуття. Можливо, вперше за всю історію людства міфотворчість стає своєрідним полігоном для відпрацьовування витончених механізмів маніпулювання свідомістю величезних мас людей, ефективним засобом політичної боротьби.

Саме використання міфу знаходиться в основі технологій ефективної пропаганди. Сучасна людина, найчастіше того не усвідомлюючи, живе у світі міфів. Сучасні міфи, що набули науково-теоретичної форми, оповідають про чудеса зовсім іншого плану – про можливість побудови суспільства щастя й справедливості, перевагу однієї нації або класу над іншими, всесія науки, можливість миттєвих економічних і політичних трансформацій, переваги демократії й правового режиму, технологічний та інформаційний прогрес тощо.

Як і давні міфи, вони опановують свідомістю мас і спрямовують їх активність у визначене русло. Віра в подібні міфи стає особливо значущою в періоди глибоких криз і катаклізмів (війни, революції і т.ін.) у момент, коли відбувається руйнація колишніх ціннісних систем, відмирання старих ідеалів й зароджування нових. Втолене, залякане, позбавлене звичних підвалин суспільство кидається з однієї крайності в іншу в пошуках нової міфології, здатне повірити у будь-яке диво, аби відновити хоча б видимість стабільності.

Цим уміло користуються сучасні міфотворці: політики, економісти, соціологи, фінансисти, політологи, філософи, бізнесмени, фахівці зі сфери PR, що складають усілякі “теорії” і “програми”, покликані за короткий термін привести країну до благоденства й процвітання. Сучасні політичні міфи діють зовсім по-іншому... Вони спочатку змінюють людей, щоб потім мати можливість регулювати і контролювати їх діяння... Люди стають жертвами міфів без серйозного опору... Звичайні методи політичного насильства не здатні на подібний ефект... Напі сучасні політики прекрасно знають, що великими масами людей набагато легше керувати силою уяви, ніж грубою фізичною силою. І вони майстерно використовують це знання. Політик став кимось на зразок публічного провісника майбутнього. Пророцтво стало невід’ємним елементом у новій техніці соціального управління [5, С. 61-65].

Необхідною умовою для існування міфу є психологічне співпереживання історії, що міститься в ньому, відчуття аналогії і відповідності міфічної історії й актуальної життєвої ситуації (або ж віри в її наявність), у якій індивід або суспільство шукає правильне рішення.

Значну увагу дослідженню ролі політичного міфу приділяють російські дослідники. Наприклад, С.Г. Кара-Мурза [3] докладно аналізує специфіку маніпулювання суспільною свідомістю. В.С. Полосін, визначаючи сутність міфу як форму узагальненого іншомовного вираженого соціального досвіду, трактує міф як універсальний засіб масової комунікації.

Аналізуючи проблеми політичної міфології, В.С. Полосін називає політичним міфом досвід, що зберігається в колективній пам'яті народу, пов'язаний з дією інститутів його самоорганізації і управління й спрямований на зміцнення державного суверенітету [7, С. 169]. Як один із потужних засобів комунікації, політичний міф сам може виступати продуктом або результатом використання політичних технологій, що дає можливість взаємодіяти з колективним несвідомим, конструювати й видозмінювати зовнішні форми його прояву.

Отже, сучасні динамічні процеси соціальної трансформації вимагають відмовлення від однозначних і одномірних підходів та оцінок до розуміння сутності суспільства, спонукають до нового осмислення процесів, що відбуваються в ньому.

#### **Список використаних джерел**

1. Бехтерев В.М. Внушение и толпа // Психология толпы: социальные и политические механизмы воздействия на массы. – М.; СПб.: Изд-во ЭКСМО; Terra Fantastica, 2003. – 800 с.
2. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2000. – 448 с.
3. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2000. – 736 с.
4. Канети Э. Масса и власть / Пер.с нем. Л. Ионина. – М.: “Ad Marginem”, 1997.–527 с.
5. Кассирер Э. Политические мифы // Вестн. МГУ. Сер. 7. – М., 1990. – №2. – С. 58-69.
6. Лебон Г. Психология социализма: Пер. с франц. – СПб.: Макет, 1996.–544 с.

7. Полосин В.С. Миф. Религия. Государство. – М.: Ладомир, 1999. – 440 с.
8. Ронин Р. Своя разведка: способы вербовки агентуры, методы проникновения в психику, форсированное воздействие на личность, технические средства скрытого наблюдения и съема информации: Практик. пособие. – Мн.: “Харвест”, 1998. – 368 с.
9. Фромм Э. Бегство от свободы // Догмат о Христе. – М.: Олимп; ООО “Издательство АСТ-ЛТД”, 1998. – 416 с.
10. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской. – М.: Изд. группа “Прогресс” – Универс, 1993. – 480 с.
11. Шейнов В.П. Психология обмана и мошенничества. – М.; Мн.: ООО “Издательство АСТ”; Харвест, 2001. – 512 с.

The article deals with the use of technologies of informative-psychological influence in management of political processes. The conceptual approaches are analyzed, and also the tendencies to their application in political life are cleared out.

**Key words:** technologies of informative-psychological influence, neurolinguistic programming, manipulation, political myth, ideological influence, propaganda.

*Отримано: 14.10.2008.*

**УДК 159.946:159.923**

*О.В. Гаврилов*

## **Мова, мовлення, їхні функції і вплив на психічний розвиток особистості**

У статті узагальнена характеристика розвитку мовлення як складової психічної діяльності суб'єкта в цілому, показані його функції та вплив на психічний розвиток особистості.

**Ключові слова:** мова, мовлення, мовленнєві функції, засоби комунікації, знак, значення.

В статтє обобщена характеристика развития речи как составной психической деятельности субъекта в целом, показано ее функции и влияние на психическое развитие личности.

**Ключевые слова:** язык, речь, речевые функции, средства коммуникации, знак, значение.

Закономірності умовно-рефлекторної діяльності, при-  
таманні тваринам, мають бути і у людей. Але поведінка людини  
настільки відрізняється від поведінки тварин, що в ній повинні  
існувати додаткові нейрофізіологічні механізми, які і визначають  
особливості її вищої нервової діяльності.

І.П. Павлов довів, що специфіка вищої нервової діяльності  
людини виникла в результаті нового способу взаємодії із  
зовнішнім світом, що стало можливим в результаті трудової  
діяльності і виразилося безпосередньо у мовленні. Мова  
виникла як засіб спілкування між людьми в процесі праці.  
“Слова зробили нас людьми”, – так писав І.П. Павлов [3, 94].  
Із виникненням мовлення з’явилась нова система подразників  
у вигляді слів, які позначають різні предмети і явища, їхні  
відношення. Отже, у людини, на відміну від тварини, існує дві  
системи сигнальних подразників: перша сигнальна система,  
яка складається із безпосередніх впливів внутрішніх і зов-  
нішніх подразників на сенсорні входи, і друга сигнальна  
система, яка складається, в основному, зі слів, які позначають  
ці впливи.

Мова — складна психічна діяльність, яка, з точки зору  
діяльнісного підходу, виступає у вигляді цілісного акту  
діяльності або мовних дій, які органічно включаються в немовну  
діяльність. Вона є складною структурою, яка містить етапи  
орієнтування, планування (у формі внутрішнього програ-  
мування), реалізації і контролю [2].

Під мовою розуміють інформаційну систему, яка утво-  
рюється в мозку людини в процесі мовленнєвого спілкування  
як його інструмент. Система називається інформаційною тому,  
що вона не виконує ніяких інших функцій, ніж встановлення  
адекватного зв’язку між людьми, які спілкуються. Отже, мова  
формується у мовленні, а мовлення доставляє інформацію про  
оточуючу дійсність [1, 10].

Проведені Н.І. Жинкіним дослідження дозволяють зазна-  
чити, що людська мова, на відміну від мови тварин, побудована  
за принципом “знак/значення”. Під знаком ми розуміємо будь-  
який матеріальний сигнал – простий або складний. Значенням  
називають позначений знаком предмет, річ, процес, явище,  
відношення між предметами тощо. При цьому елементи

сукупності “знак/значення” не закріплені наглухо, а перебувають у стані вільного, динамічного, рухомого стану.

Якби кожен знак був приєднаний лише до одного значення, то потрібно було б стільки знаків, скільки значень. А оскільки предметом позначень є вся дійсність, то число знаків мало бути нескінченним, що неможливо реалізувати для кінцевого апарату сигналізації. Значне ж обмеження знаків комунікації призведе до закритої, обмеженої системи, яка спостерігається у тварин [1, 14].

Необхідно думати, що у відношенні “знак/значення” зв’язок між співвідносними члена має бути рухливим і звільненим від жорстких поелементних залежностей. Тому знак має бути конверсіональним, умовним. У знакові немає ніяких ознак, на основі яких можна було б вирішити, що він пов’язаний лише з цим, і ні з яким іншим значенням. Але при цьому знак не має бути неконтрольованим в даному відношенні. Його свобода має бути обмежена правилами, які є однаковими для всіх партнерів комунікації.

Необхідно також звернути увагу і на те, що знак – це матеріальна структура, а значення – це сукупність відомостей про дійсність і являє собою структуру психічну.

Знакова інформація, яка транспортується партнеру, має викликати у нього процес переробки знакових вказівників так, щоб нова інформація асимілювалась з раніше набутою. Мовлення необхідне інтелекту, воно посилює його і збагачує під час орієнтуванні в дійсності. Для того, щоб ця функція була виконана, в структурі знака мають бути, по-перше, певне число матеріальних елементів, еквіваленти яких містяться в пам’яті партнерів комунікації. По-друге, в пам’яті партнерів у процесі навчання повинні накопитись правила комбінації цих елементів.

У складній структурі лінгвістичного знака, який записаний у пам’яті мови, два нижніх рівні відводяться для фіксації вибірки із сукупності ознак звука і способів утворення із них знакових одиниць (фонемі і їхні ознаки). У наступних двох рівнях (морфем і слів) фіксується вибірка із сукупності, утвореної шляхом накладання обмежень на можливі комбінації фонем, і тим самим демонструються правила, як в даній мові з фонем утворюються морфеми, а із морфем – слова. Останній рівень (речень) може бути названий нульовим,

оскільки на ньому не утворюється ніяких нових знакових різновидів. На цьому рівні не виробляються ніякі нові матеріальні структури, оскільки на попередніх способі утворення нових слів вже вирішений, але тут реалізуються правила поєднання слів [1, 15].

Кінцева мета побудови тексту виконується лише тоді, коли шляхом порівняння лексичних значень утворюються нові значення, тобто буде висловлена нова інформація. Мовлення є лише тоді мовленням, коли воно перебудовує мову. Нові значення входять у мовну пам'ять партнерів і можуть розповсюджуватись далі. Саморегулювання мовної системи полягає в тому, що мова забезпечує можливість появи мовлення, а мовлення постачає мові найбільш необхідне – значення слів, без яких немає ні мовлення, ні мови [1, 23].

Механізм співвідношення мови, мовлення та інтелекту відбувається так. Генерація мови починається в інтелекті у вигляді інформаційного утворення, яке має смисл (задум), тобто розрахованого як вплив на дійсність, але ще не закріпленого у визначенні слова. Це інформаційне утворення поступає в блок мови, і за планом задуму відбувається відбір і дистрибуція слів у тексті. При цьому враховуються всі знакові яруси мови: і набір фонем, і утворення слів, і їхнє звучання, і місце в реченні і т.д. Людина, яка слухає, враховуючи дистрибуцію слів, усвідомлює зміст сказаного. Зміст сказаного – це таке ж, як і задум, специфічне інформаційне утворення, в якому з дистрибуції багатьох словесних значень сформований певний інформаційний підсумок, який відображає предметні відношення [1, 23-24].

Якщо застосувати ці алгоритми стосовно до комунікації людини, то процес впізнання окремих компонентів в ієрархічній структурі знака називають сприйманням мовлення, а декодування тексту – розумінням мовлення. Відповідно кодуванням потрібно назвати дистрибуцію (розподілення) значень конкретних слів у контексті. Дистрибуція значень встановлюється в активних операціях узагальнення і розрізнення, складність проведення яких полягає в тому, що отриманий результат не позначений будь-яким раніше відомим знаком. У цьому випадку постає необхідність або шукати нове слово, яке раніше не застосовувалось у контексті, який зараз розшифровується, або вводити новий термін, що досить небезпечно, оскільки,



продовжуючи декодування, ми будемо змушені все більше і більше збільшувати кількість нових термінів. А це призведе до порушення усвідомлення всього тексту, оскільки нові терміни не будуть встигати опрацьовуватись у достатній мірі.

Поняття належать інтелекту, а значення слів – мові. Дистрибуція значень, яка реалізується в мовленні – це те, що позначене в системі “знак/значення” не сприймається, а розуміється. У мовленні повідомляється лише про усвідомлені предмети незалежно від того, можуть вони сприйматись в цілому або по частинах. Саме такою властивістю наділена комунікація в людей на відміну від сигналізації у тварин.

У людини, крім розрізнення і впізнавання сигналів, з’явилась операція розуміння. Це означає, що в результаті дистрибуції значень у предметі, про який ми думаємо, виділяється лише певна група предметних ознак та відношень. Усі інші ознаки відкидаються. Така операція називається абстрагуванням. Абстрагування можливе лише за допомогою мовлення. Мова і мовлення виступають досить значними апаратами абстрагування. Ось чому розвиток мови і мовлення удосконалює інтелект. Той же шлях виступає сильним засобом для компенсації мовленнєвої та інтелектуальної недостатності [1, 27].

Мова – це знакова система будь-якої фізичної природи, яка виконує пізнавальну і комунікативну функції у процесі людської діяльності. За своєю фізіологічною основою мова виступає у ролі другої сигнальної системи. Виступаючи формою існування і вираження мислення, мова, в той же час, відіграє суттєву роль у формуванні свідомості [4]. Під першою сигнальною системою розуміють роботу мозку, яка обумовлює перетворення безпосередніх подразників у сигнали різних видів діяльності організму. Це система конкретних, безпосередньо чуттєвих образів дійсності, які фіксує мозок людини або тварини. Другою сигнальною системою позначають функцію мозку людини, яка має справу зі словесними символами (“сигналами сигналів”). Це система узагальненого відображення дійсності у вигляді понять, зміст яких фіксується у словах.

Мовлення – це форма спілкування, опосередкована мовою, яка включає процеси побудови та розуміння висловлювання. Розглядаючи мовлення як процес спілкування людей і як механізм мисленнєвої діяльності, спеціалісти виділяють дві

нерозривно пов'язані між собою функції мовлення – спілкування, як комунікативна функція, і мисленнєва, як функція сприймання, розшифровки та кодування інформації. У мовленні чітко прослідковується зовнішній (чуттєвий) та внутрішній (смысловий) аспекти.

Сучасна психологія розглядає мовлення як засіб спілкування, тобто як складну і специфічно організовану форму свідомої діяльності, в якій бере участь суб'єкт, який формулює мовленнєве висловлювання, з одного боку, і суб'єкт, який сприймає його – з іншого.

З одного боку, це експресивне мовлення, яке починається з початку висловлювання, загальної думки, яка кодується і потім за допомогою внутрішнього мовлення кодується у мовленнєві схеми, які трансформуються у розгорнуте мовлення на основі “породжуючої” або “генеративної” граматики.

З іншого боку, це імпресивне мовлення проходить зворотній шлях – від сприйняття потоку чужого мовлення і декодування його через аналіз, виділення суттєвих елементів та скорочення мовленнєвого висловлювання, яке сприймається, до певної мовленнєвої схеми, яке надалі трансформується через внутрішнє мовлення у висловлювання, загальну думку, з прихованим у ній контекстом. Цей складний шлях закінчується декодуванням мотиву, який стоїть за висловлюванням. Безпосередньо очевидно, що така мовленнєва діяльність (як експресивна, так і імпресивна) являє собою складне психічне утворення. Характеристика мовленнєвої діяльності, як специфічної форми спілкування, вказує лише на одну сторону цього процесу. Окрім цього, мовлення виступає знаряддям мислення, і насамкінець засобом регуляції (організації) безпосередньо психічних процесів людини.

Через слова і речення (синтагми, поєднання слів) в мовленні відбувається аналіз і узагальнення інформації, яка поступає ззовні, з одного боку, і формуються судження і висновки – з іншого. Тому мовлення, виступаючи засобом спілкування, стає одночасно і механізмом інтелектуальної діяльності, яка дозволяє виконувати операції абстрагування та узагальнення та складає основу категоріального мислення [2, 296-297].

Слово, яке позначає предмет, не є результатом простої асоціації за типом “слово – предмет”. Зв'язок слова з предметом якісно відрізняється від першосигнальних зв'язків. Слово хоч

і виступає реальним подразником (слуховим, зоровим, кінестетичним) принципово відрізняється тим, що в ньому відображаються не конкретні, а найбільш суттєві, основні властивості предметів і явищ. Воно передбачає можливість узагальненого і абстрактного відображення дійсності [2].

Інтегративна діяльність нервової системи проходить не лише на основі безпосередніх відчуттів і сприймань, а й через оперування словами. При цьому слова виступають не лише як засіб висловлювання думки. Слово перебудовує мислення та інтелектуальну діяльність людини, оскільки самі думки удосконалюються і формуються завдяки словам.

Дослідники виділяють три основні функції мови: комунікативну, регулюючу і програмуючу.

Комунікативна функція – це організація спілкування між людьми з допомогою мови. У комунікативній функції виділяють функцію повідомлення і функцію стимулювання до діяльності. Під час повідомлення людина вказує на який-небудь предмет або висловлює свої судження з певного питання. Стимулююча сила мови залежить від її емоційного окрасу.

Через слово, мову людина отримує знання про предмети і явища навколишнього світу без безпосереднього з ним контакту. Система словесних символів розширює можливості пристосування людини до оточуючого світу, можливості її орієнтування в природному і соціальному середовищі. Через знання, накопичені людством і зафіксовані в усній або письмовій формі, людина отримує уявлення про минуле і майбутнє.

Л.А. Фірсов пропонує мовлення ділити на первинне і вторинне. До первинного мовлення він відносить безпосередню поведінку людини і тварин, їх різноманітні зовнішні реакції: зміна форми, кольору тощо, а також вроджені комунікативні (голосові, мімічні, жестикуляторні та інші) сигнали. Отже, первинному мовленню відповідають допонятійні відображення дійсності у формі відчуттів, уявлень і сприймань. Вторинне мовлення являє собою понятійний рівень відображення. У ньому відмічають стадію А, загальну для людини і тварини (довербальні поняття). Складні форми узагальнення, які мають місце у антропоїдів і деяких видів мавп, відповідають стадії А. На стадії Б вторинного мовлення (вербальні поняття) використовується мовленнєвий апарат. Отже, за І.П. Павловим

первинне мовлення відповідає першій сигнальній системі, а стадія Б вторинного мовлення – другій сигнальній системі. Відповідно до Л.А. Орбели, еволюційна спадкоємність нервової регуляції поведінки виражається у “проміжних етапах” процесу розвитку першої сигнальної системи у другу. Цим процесам відповідає стадія А вторинного.

Мовлення являє собою певну систему знаків і правил їхнього утворення. Людини засвоює мову в процесі життя через навчання. Існує критичний період для засвоєння мовлення, який триває приблизно до 10-тирічного віку. Після 10 років здатність до утворення нейронних зв'язків, необхідних для побудови центрів мовлення, поступово втрачається.

Регулююча функція мови реалізовує себе у вищих психічних функціях – усвідомлених формах психічної діяльності. Поняття вищих психічних функцій виділене Л.С. Виготським і розвинуто О.Р. Лурем та іншими вітчизняними психологами. Як вказував О.Р. Лурія у своїх дослідженнях, особливістю вищих психічних функцій є їх довільний характер [2].

На першому етапі вища психічна функція ніби розділена між двома людьми. Одна людина регулює поведінку іншої за допомогою спеціальних подразників (знаків), серед яких найбільше значення має мова. Оволодівши навичками самостійно застосовувати по відношенню до своєї поведінки стимули, які раніше використовувались для регуляції поведінки інших, людина починає оволодівати своєю поведінкою. Внаслідок процесу інтеріоризації внутрішнє мовлення стає тим механізмом, за допомогою якого людина оволодіває особистими довільними діями.

Програмуюча функція мови виражається у побудові схем мовленнєвого висловлювання, граматичних структур речень, в переході від внутрішньої думки до зовнішнього її повідомлення. В основі цієї діяльності – внутрішнє програмування, яке організовується за допомогою усного мовлення. Програмуюча функція мови також конче необхідна для організації різних рухів і дій.

У дитини слово стає сигналом сигналів не відразу. Ця якість набувається поступово, під впливом дозрівання мозку і формування нових та все більш складніших зв'язків. У новонародженого умовні рефлекси починають проявлятися з другого, а в більшості випадків з третього місяця життя. Раніше

всього формуються рефлексі на смакові і запахові подразники, потім іде формування вестибулярних, а ще пізніше – зорових і слухових рефлексів.

Умовні рефлексі на словесні подразники починають формуватись з другої половини першого року життя дитини. Під час спілкування з дорослими слово поєднується з іншими подразниками і в результаті цього стає одним із компонентів того чи іншого поведінкового комплексу. Проста спроба зміни одного із компонентів комплексу – і реакція на слово пропадає. Поступово слово починає набувати провідного значення, витісняючи інші компоненти: спочатку пропадає кінестетичний, а потім поступово зоровий і слуховий компоненти – саме слово починає викликати реакцію.

Показ предмета при одночасному його називанні призводить до того, що слово починає у свідомості дитини замінювати даний предмет. Ця здатність проявляється у дитини наприкінці першого або на початку другого року життя. Але в цей період воно замінює лише конкретний предмет – тобто воно виступає як інтегратор першого порядку.

Перетворення слова в інтегратор другого порядку (“сигнал сигналів”) відбувається наприкінці другого року життя. Для цього необхідно, щоб на дане слово у дитини було вироблено не менше 15 умовних зв’язків. Дитина має навчитись оперувати з різними предметами, які позначаються одним словом. Якщо кількість вироблених умовних зв’язків менша, то слово залишається символом, який позначає лише конкретний предмет.

Між третім і четвертим роком життя у дитини з’являються слова-інтегратори третього порядку. Вона починає розуміти узагальнюючі слова. На п’ятому році життя дитина вже починає оволодівати складними узагальнюючими словами, які можуть позначати одночасно і предмет, і дію, і явище.

Розвиток другої сигнальної системи відбувається у тісній взаємодії з розвитком першої. У процесі онтогенезу виділяють декілька фаз розвитку спільної діяльності двох сигнальних систем.

Спочатку умовні рефлексі дитини проходять на рівні першої сигнальної системи, тобто безпосередній подразник вступає у зв’язок із безпосередніми вегетативними і соматичними реакціями. За термінологією А.Г. Іванова-Смоленсь-

кого це зв'язки типу Б – Б (“безпосередній подразник – безпосередня реакція”). У другій половині першого року життя дитина починає реагувати на словесні подразники безпосередньо вегетативними і соматичними реакціями. Отже, додаються умовні зв'язки типу С – Б (“словесний подразник – безпосередня реакція”). До кінця першого року життя вона починає наслідувати мовлення дорослих так, як це роблять примати: за допомогою окремих звуків, які позначають зовнішній або внутрішній стан суб'єкта. Після цього дитина починає промовляти слова. Спочатку вони безпосередньо пов'язуються з якими-небудь подіями у зовнішньому світі. При цьому у віці від 1,5 до 2-х років часто одним і тим самим словом позначають не лише один предмет, а й дію, пов'язану з ним, те чи інше природне або соціальне явище. Пізніше поступово відбувається диференціація слів, які позначають предмети, дії, почуття, явища. Отже, виникає новий тип зв'язків Б – С (“безпосередній подразник – словесна реакція”). На другому році життя словниковий запас дитини складає 200 і більше слів. Вона починає об'єднувати слова у найпростіші ланцюжки, а потім будувати з них речення. До кінця третього року життя словниковий запас дитини складає 500–700 слів. Словесні реакції викликаються не лише безпосередніми подразниками, але і словами. Дитина навчається говорити, утворюється новий тип умовних зв'язків С – С (“словесний подразник – словесна реакція”).

З розвитком мовлення і формуванням узагальнюючої діяльності слова у 2-3річної дитини ускладнюється інтегративна діяльність мозку: виникають умовні рефлекси на відношення величини, ваги, форми, кольору предметів. У дітей віком 3-4 роки виробляються різноманітні рухові стереотипи. Але серед умовних рефлексів переважають прямі тимчасові зв'язки. Зворотні зв'язки виникають пізніше і силові відношення між ними вирівнюються приблизно у 5-6-річному віці.

Мовлення як історична форма спілкування у дошкільному віці розвивається за двома взаємопов'язаними напрямками. По-перше, удосконалюється її практичне застосування у процесі спілкування дитини з дорослими та однолітками. По-друге, мовлення стає основою перебудови мисленнєвих процесів і перетворюється у засіб мислення.

Дитина навчається правильному промовлянню і правильному розумінню зверненого до неї мовлення, значно

збільшується її словниковий запас, вона оволодіває правильним використанням його граматичних конструкцій. Дитина починає виконувати все більш складні дії на прохання дорослого. Поступово із ситуативного мовлення переходить в стадію контекстного, зв'язного, а потім і пояснювального. Вона оволодіває мовленням практично, не усвідомлюючи ні закономірностей, яким воно підпорядковується, ні своїх дій з ним. І лише наприкінці дошкільного віку дитина починає розуміти, що мовлення складається із речень і слів, а слово – з окремих звуків. Вона починає розуміти, що слово і позначений ним предмет – не одне і те ж, тобто зі словом можна виконувати дії як із замісником предмета навіть при його відсутності, використовувати як знак предмета. При цьому вона оволодіває узагальненнями різного рівня, які містяться в слові, починає розуміти причинно-наслідкові зв'язки, які містяться як у реченні, так і в тексті.

Мовлення виступає одним із найбільш могутніх факторів (і стимулів) розвитку дитини в цілому. Воно має значний вплив на формування особистості, вольові якості, характер, погляди, прагнення, відображає соціальне середовище, в якому росте дитина.

Для нормального розвитку мовлення необхідні певні умови: зрілість різних структур головного мозку; правильна і скоординована робота голосових і дихальних систем, органів артикуляції; розвиток слуху і мовлення, рухових навичок, емоцій; формування потреби у спілкуванні.

Оволодіння мовленнєвою діяльністю передбачає здатність розмовляти і розуміти сказане. Дитина вчиться розмовляти, слухаючи мовлення дорослих і повторючи те, що вона почула. Це необхідна умова: вона усвідомлює і розуміє мовлення інших, його темп, ритмічність, інтонацію, запам'ятовує, в яких ситуаціях використовуються ті чи інші слова і висловлювання. Але при цьому дитина повинна виступати не лише в ролі імітатора, але й бути творчим учасником мовленнєвого спілкування.

Отже, розвиток мовлення у дитини проходить ряд етапів, кожен наступний з яких взаємопов'язаний і взаємообумовлений попереднім. Відсутність або затримка становлення однієї фази призводить до затримки, а то і до повного випадання формування та розвитку наступної функції мовленнєвого апарату. Органічні ураження головного мозку також мають значний негативний вплив на розвиток мовлення як системи, яка

виконує комунікативну, регулюючу та програмуючу функції. Причому значну роль відіграють як ступінь порушення, так і час, в який воно виникло, а також і те, як проходив фізичний розвиток дитини після ураження.

#### **Список використаних джерел**

1. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р.А. Бэлова-Давид. – М.: Просвещение, 1972. – 232 с.
2. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Психология лиц с нарушением речи. – СПб.: КАРО, 2007. – 544 с.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
4. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Издательство политической литературы, 1987. – 590 с.

The characteristic features of speech development as a component of subject's psychical activity on the whole are generalized in the article; communicative functions and the influence on the psychical development of personality are shown.

**Key words:** language, speech, communicative functions, facilities of communication, sign, value.

*Отримано: 7.10.2008.*

**УДК: 376.1**

*Н.С. Гаврилова*

## **Психологічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення з ведучими порушеннями пам'яті**

У статті подано результати проведеного нами нейропсихологічного дослідження дітей із ЗНМ з ведучими порушеннями пам'яті. Охарактеризовано недорозвиток у цих учнів процесів і функцій гнозису, праксису, пам'яті, мислення.

**Ключові слова:** гнозис, праксис, пам'ять, мислення, загальний недорозвиток мовлення.



В статтю подано результати проведеного нами нейропсихологічного дослідження дітей з общим недорозвитком мовлення з порушеннями пам'яті. Дана характеристика недорозвитку в цих учеників процесів і функцій гнозису, праксису, пам'яті, мислення.

**Ключевые слова:** гнозис, праксис, память, мышление, общее недоразвитие мышления.

В основу формування комплексної психологічної характеристики дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) з порушеннями пам'яті були покладені результати проведеного нами наукового теоретичного і практичного дослідження, яке включило вивчення особливостей розвитку у них процесів і функцій пізнавальної діяльності та специфіки засвоєння навчальної інформації з такої дисципліни як математика.

У процесі дослідження процеси і функції пізнавальної діяльності розглядалися нами як базові компоненти в структурі пізнавальної діяльності дитини, що визначають якість засвоєння та застосування на практиці навчальної інформації.

В основу вивчення нами пізнавальної сфери у визначеній категорії дітей було покладено нейропсихологічний метод дослідження (О.Р. Лурія, Л.С. Цветкова). Теоретичною основою цього методу є погляд на будову психіки як на складну функціональну систему, яка опирається на роботу різних мозкових структур, між якими в процесі розвитку людини встановлюються складні взаємозв'язки. Характер цих взаємозв'язків може змінюватись як під впливом самого розвитку, так і в результаті порушення або недорозвитку однієї і тієї ж функції. Одне порушення може обумовлювати різні наслідки залежно від того, які психічні процеси в межах однієї функції виявляються недостатньо сформованими. Основним завданням нейропсихологічного дослідження, проведеного нами було визначення структури і механізмів недорозвитку або порушення психічних процесів та функцій, характеру їх обумовленостей (у момент обстеження дитини) у певний віковий період її розвитку, а не просто констатація відхилення як факту.

Для проведення обстеження ми сформуваємо комплекс нейропсихологічних завдань, який передбачав задіявання мінімуму навчальної інформації, що дало змогу виявити причини труднощів навчання молодших школярів із ЗНМ

безвідносно до рівня оволодіння ними програмним матеріалом, який вивчається в школі. Передбачалось, що всебічний аналіз результатів їх виконання дасть змогу визначити спільні, найбільш сформовані ланки в структурі пізнавальної діяльності в учнів із ЗНМ початкової ланки навчання, а також індивідуальні відхилення їхнього розвитку.

Схема нейропсихологічного дослідження, використана при обстеженні молодших школярів із ПМР, включила основні проби і тести (більшість з яких було взято із загальноприйнятої нейропсихологічної методики О.Р. Лурія), за допомогою яких виявляли порушення праксису, гнозису, пам'яті і мислення. Діагностична методика містить 3 тести, в яких представлено 56 завдань: 34 проби – для обстеження гнозису і праксису (об'єднані відповідно до функції, яку досліджуємо, у 6 груп); 12 завдань – для перевірки пам'яті; 10 – для обстеження мислення.

Загалом нами були досліджені такі процеси та функції пізнавальної діяльності: кінестетичний праксис, просторовий праксис, динамічний праксис, слухомоторні координації, зоровий гнозис, сенсомоторна функція мовлення, слухомовленнева, смислова, зорово-предметна, зорово-просторова та зорово-мовленнева пам'ять, а також такі операції мислення, як узагальнення, групування, класифікації, висновки, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

У проведеному нами дослідженні брали участь 345 учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення міста Львова, Хотина та спеціальних класів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення при БНРЦ м. Кам'янця-Подільського з загальним недорозвитком мовлення II-III рівня. Було виявлено, що у 34 % досліджуваних дітей із ЗНМ спостерігається порушення пізнавальної сфери, спричинене ведучими відхиленнями у розвитку процесу запам'ятовування.

Узагальнення середніх показників, які характеризують особливості пізнавальної діяльності учнів із ЗНМ, сприяли висвітленню, що на гностико-праксичному рівні у них не спостерігається особливо значних відхилень у розвитку. Зокрема, визначено, що кінестетичний та кінетичний види праксису, слухо-моторні координації та зорові сприймання у школярів цієї групи сформовані в межах норми. Недорозвиток

у них спостерігається за параметрами просторового праксису та сенсо-моторної функції мовлення. Характерними для цих дітей були труднощі при виконанні рухів за асиметрією. Замість виконання рухів правою рукою вони виконували їх лівою і навпаки, а також у дзеркальному відображенні виконувалися ними перехресні рухи. Під час виконання завдань для дослідження сенсо-моторної функції мовлення труднощі у дітей спостерігалися лише при вимові фраз. Характерною для них була спрощена вимова слів складних за акустико-артикуляційними ознаками, а також перестановки складів у словах. Виявлені у дітей цієї групи помилки можуть вказувати на те, що причиною їх виникнення є недорозвиток пам'яті, оскільки виникали вони тоді, коли дітям із ЗНМ необхідно було втримувати в голові матеріал більший за обсягом, або пов'язувати виконання із загальною обізнаністю, зокрема знаннями про особливості сприймання людиною навколишнього простору.

У школярів із ЗНМ було виявлено значний недорозвиток слухомовленнєвої пам'яті. Лише розвиток парафазій був наближеним до норми. Усі інші її властивості: обсяг, швидкість, послідовність відтворення, міцність утримування і регуляція та контроль слухомовленнєвої пам'яті – значно недорозвинені. У цих учнів спостерігається значний недорозвиток і зорової пам'яті. За параметрами обсягу зорово-мовленнєвої пам'яті та швидкості запам'ятовування зорово-мовленнєвих стимулів недорозвиток є меншим. Усі інші види і властивості пам'яті – обсяг зорово-просторової пам'яті, швидкість запам'ятовування зорово-просторових стимулів, міцність утримування зорових слідів, регуляція та контроль зорової пам'яті – є значно недорозвиненими.

Зокрема, обсяг пам'яті в учнів із ЗНМ був мінімальним. Із 10 запропонованих слів у переважній більшості ними було названо перші 2. Під час виконання завдання, коли дітям пропонували слова двома порціями по три у кожній, теж було помітним значне гальмування слухових слідів. Школярі із ЗНМ втримували, в основному, 2 слова: або перші слова з першої серії, або перші — з 2-ї серії.

Для обстеження послідовності запам'ятовування слухових стимулів учням пропонували запам'ятати у правильній послідовності п'ять слів. Було виявлено, що діти із ЗНМ запам'ятовували хоч і мало слів, але у правильній послідовності.

За параметром регуляції та контролю слухо-мовленнєвої пам'яті було виявлено значне відставання у розвитку. Під час кожного наступного відтворення обсяг запам'ятованих слів зростає дуже повільно. Наприклад, один із досліджуваних учнів із ЗНМ після 4-го відтворення назвав найбільше п'ять слів, а після 5-го – чотири слова. Сталими серед низки слів, запропонованих для запам'ятовування, були лише 2 слова – колесо і олівець. Це ті слова, які учень найкраще втримував від початку до кінця виконання завдання. Усі інші змінював після кожного чергового називання низки слів. Наведемо зразок виконання:

- колесо, міст;
- ніж, місяць, олівець;
- колесо, ніж, олівець;
- сумка, шафа, олівець, колесо, ніж;
- дуб, зима, колесо, олівець.

Після інтерференції учень зміг пригадати з 11 слів 4 ті, які він уже називав у попередніх завданнях, причому в тій послідовності, в якій вони були названі попередньо.

Аналіз матеріалів дослідження показав, що обсяг зорово-мовленнєвої пам'яті у цієї категорії дітей більший, ніж слухо-мовленнєвої. З 10-ти малюнків учень запам'ятав 5: “Машина, школяр, собака, дім, рука”. Це, знову ж, в основному, ті, які в запропонованому ряді стояли першими.

Запам'ятовування невербальних стимулів протікало за тими ж закономірностями, що і в попередньому випадку. З 5-ти фігур діти, в середньому, відтворювали 2-3, переважно останні з продемонстрованих. Малюнки ними малювалися неточно, хоча загальний контур фігур відтворювався правильно.

Із 5-ти вербальних знаків вони в середньому запам'ятовували 3-4. Знову ж таки ті, які були у списку останніми.

Після інтерференції учні із ЗНМ пригадували менше зорових стимулів, ніж називали спочатку. Наприклад, із 5 вербальних і 5 невербальних стимулів учень зміг пригадати 2 фігури і 3 букви, втративши по одному з кожних елементів.

Наведемо ще один зразок виконання дитиною методик на дослідження запам'ятовування вербальних та невербальних зорових стимулів, оскільки особливості виконання саме цих тестів найбільше відрізняють учнів із ЗНМ цієї групи від дітей із ЗНМ з іншими типами порушень пізнавальної сфери.

Отже, учень після першої демонстрації фігур намалював 4 із них, проте зображення їх були не точними: у першій фігури був відсутнім один зубець; у другій фігурі хоч і всі елементи були відтворені вірно, але сама вона розташована у просторі неправильно; у третій фігурі була відсутня поперечна риска; 4-та фігура була зображена правильно, а 5 фігуру хлопчик не запам'ятав.

Наступним завданням було запам'ятати та відтворити 5 букв. Після першої демонстрації дитина точно запам'ятала лише дві букви, ще одну вона замінила подібним за зображенням чином (замість букви "у" написала цифру 4), була також накреслена буква "н", яка ні за звучанням, ні за зображенням не була подібною до жодної із запропонованих букв.

Особливо значні труднощі спостерігаються у дітей цієї групи при втримуванні просторових образів. Зокрема, після інтерференції хлопчик зміг пригадати правильно лише одну фігуру і одну букву. Інші, відтворені дитиною фігури та букви, були неправильними чи неточно зображеними.

Отже, при зображенні фігур дитина допустила помилку у просторовому взаєморозташуванні елементів фігур.

Результати розв'язання методики на дослідження регуляції та контролю зорово-мовленнєвої пам'яті виявилися набагато кращими, ніж результати виконання аналогічного завдання на визначення регуляції та контролю слухо-мовленнєвої пам'яті.

Під час виконання роботи увагу привертало те, що обсяг запам'ятованих слів після кожного наступного повторення поступово зростає. Наприклад, уже за другим разом учень відтворював 10 слів. А далі, у називанні слів, спостерігалася певна нестабільність: за третім разом – 6 слів, а за четвертим – 9. Наприклад:

- око, сонце, хмара, стілець, велосипед;
- око, сонце, небо, молоток, велосипед, ранець, молоток, ранець, автобус;
- соловей, стілець, вишня, велосипед, молоток, сонце;
- око, сонце, небо, молоток, велосипед, вишня, соловейко, ранець, автобус.

Отже, за результатами виконання завдання видно, що учень сповільнено, але запам'ятовує цього роду інформацію, хоча і недостатньо контролює сам процес запам'ятовування.

Рівень розвитку вербально-логічного та наочно-образного мислення у школярів також значний. Зазначено незначне відставання від норми операцій встановлення причинно-наслідкових зв'язків (вербально-логічне та наочно-образне мислення) групування, класифікацій (наочно-образного мислення). Недорозвиток у дітей із ЗНМ порівняння, умовиводів (наочно-образне мислення); порівняння, групування, класифікацій та умовиводів (вербально-логічне мислення) був значним.

Зокрема, при виконанні тесту на обстеження мислення великі труднощі виникали при розв'язанні методик з опорою на вербальний матеріал. Це той матеріал, для аналізу якого необхідно було втримувати в голові значну кількість інформації. Варто зауважити, що аналогічні завдання з опорою на невербальні стимули були виконані значно успішніше.

Завдання на співставлення слів за звуко-буквеним складом учні із ЗНМ цієї групи не виконували. Труднощі при розв'язанні виникали на 2-му етапі, коли необхідно було вибрати два слова для співставлення їх за звуковим складом. На 1-му етапі діти із ЗНМ успішно аналізували запропоновані слова за звуковим складом, а уже пошук пар слів вели хаотично, порівнюючи між собою слова, навіть далекі за звучанням. Наприклад: рис – кіт, рис – сік і т.д.

Першу частину аналогічного за метою завдання, але з опорою на невербальний матеріал, діти із ЗНМ самостійно виконували правильно. Вони у процесі порівняння малюнків правильно визначали основні ознаки для співставлення образу зі схемою. Але у ході самого співставлення ними допускалися окремі помилки: не завжди враховувалася в процесі накладання на малюнок схеми такі ознаки, як взаєморозташування предметів та їх кількість. Під час перевірки правильності виконання завдання і за умови зосередження уваги дітей на їх помилці вони виправляли самостійно.

Під час виконання завдання “Що до чого підходить” в учнів спостерігалися значні труднощі: з 5-тих рядів слів вони, в середньому, правильно вибирали лише одну-дві пари слів. У всіх інших випадках зроблений ними вибір слів свідчив про те, що групування ними здійснюється з опорою на зовнішнє зображення предметів, або на їхнє практичне значення, тоді коли їхні однолітки об'днують слова, опираючись на родові призначення. Наприклад:

**У.:** До слова помідор підходить і огірок, і малина, і вишня, тому що воно росте в землі.

**Е.:** Але потрібно вибрати лише одне слово.

**У.:** Помідор і малина, бо вони червоні.

**Або такий вибір:** “До слова яблуко підходить і молоко, і вода, бо їдять і запивають”.

Аналогічне завдання, але з опорою на малюнок, діти із ЗНМ цієї групи виконували майже повністю правильно, допускаючи лише одну, рідше дві помилки. Наприклад, парою до зображення сірника дитина із ЗНМ вибрала газову плиту: “Сірник до газу” (правильно сірник – сірникова коробка).

Завдання на класифікацію слів та предметів учні з ЗНМ цієї групи виконували однаково добре. Наприклад, серед 5-ти запропонованих рядів слів хлопчик визначив п’яте зайве слово у чотирьох випадках правильно і лише в одному випадку допустив помилку: серед ряду слів – річка, озеро, море, міст, болото, – було виключене слово болото. Експериментатор запропонував учневі пояснити свій вибір, його відповідь була такою: “Болото, бо воно болото”. Варто зауважити, що і попередні учні найчастіше допускали помилки при аналізі цієї низки слів, але при цьому вони краще могли пояснити свій вибір. Наприклад, учениця сказала, що болото зайве тому, що біля нього не будують міст, а через річку, озеро, море міст може бути. Інший учень сказав, що це все (річка, озеро, море, міст) до води, а болото – це грязюка. Одна помилка була допущена учнем також під час роботи з малюнками. Серед низки малюнків, на яких були зображені хліб, сир, морозиво, масло, сирок, ним було виключене морозиво. Пояснив він це так: “Морозиво зайве, бо від нього захворієш, а від іншої їжі виростаєш”.

Особливо складним для виконання було завдання на встановлення умовисновків з опорою на вербальний матеріал. Із 5 запропонованих рядків слів, в середньому, лише в одному випадку вибір відповіді виявлявся правильним. Частина дітей взагалі не виконували цього завдання.

Наприклад, парою до слова гвоздика дитина правильно вибрала слово квітка за аналогією до пари слів огірок – овоч. У всіх інших випадках нею були допущені помилки, наприклад: сад – гриби (за аналогією до пари слів город – морква); лікар – окуляри (за аналогією до пари слів вчитель – учень) тощо. Паралельно до

цього під час виконання завдання з опорою на предметні малюнки учень допустив лише одну помилку – парою до зображення ока вибрав малюнок з окулярами за аналогією до пари малюнків із зображенням будинку та вікон. У випадку неправильного виконання завдання він відмовлявся пояснити причини, чому зробив саме такий вибір. Для того, щоб дитина змогла запам'ятати низку слів, запропонованих їй для роботи, їх зачитували декілька разів, але навіть це не допомагало у виконанні завдань.

Учень також успішно виконував обидва завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків у тексті та серії сюжетних малюнків. Складена ним розповідь за змістом малюнків і відповіді на запитання до тексту були короткими та примітивними. Наприклад, розглянувши малюнки, він швидко зорієнтувався у їхньому змісті, правильно визначивши їх послідовність. За змістом цих малюнків він склав розповідь, яка мала лише три речення: “Дві собаки говорять. А потім собака затихла, вогонь втікає. Приїхали пожеарники і тушать вогонь”. Оповідання, складене учнем, мало подібне на розповідь, але конкретний зміст малюнків він охарактеризував правильно. Така розповідь не відобразила скритий підтекст твору, що вказує на недостатню сформованість теоретичного мислення взагалі, проте послідовність подій, які відбулися, дитиною була визначена самостійно і правильно.

Таким же простими, але вірними, були відповіді на запитання до тексту “Вовк і коза”.

**Е.: Для чого вовк кликав козу?**

**У.: Бо він її хотів з'їсти.**

**Е.: Чого коза не пішла до вовка?**

**У.: Бо боялася, що вовк її з'їсть.**

**Е.: Як вона довідалась, що він її збирається з'їсти?**

**У.: Бо вовк поганий.**

Із цих відповідей помітно, що логічну послідовність і прихований підтекст учень усвідомив, але конкретніше вказати на причину поганої “поведінки” вовка не зміг.

Отже, аналіз матеріалів дослідження показав, що у всіх дітей із ЗНМ цієї групи спостерігається недорозвиток процесів та функцій пізнавальної діяльності. У школярів із ЗНМ виявлено особливо значний недорозвиток усіх властивостей слухо-мовленневої та зорово-просторової пам'яті (обсягу, швидкості, міцності запам'ятовування зорово-просторових та слухо-мовленневих стимулів, регуляції і контролю слухо-



мовленнєвої та зорової пам'яті), а також значну несформованість таких операцій мислення як порівняння, групування, узагальнення. Доведено, що завдання, спрямовані на дослідження цих операцій мислення, учні виконують із набагато меншою кількістю помилок у роботі з наочним матеріалом, ніж у роботі з опорою на вербальний матеріал. Можна вважати, що виражена несформованість у них пам'яті зумовлює значні труднощі в процесі оперування інформацією в абстрактно-логічному плані. У цих дітей визначено провідним недорозвиток просторових уявлень і значніші труднощі у формуванні когнітивної ланки вищих психічних функцій. Відповідно до досліджень, проведених В.В. Тарасун, дітей із ЗНМ цієї групи можна віднести до тих у яких найбільш виражено порушений симультанний синтез. В операційній ланці пізнавальної сфери у цих дітей визначено найбільші труднощі під час втримування інформації. Кількість помилок в ході виконання завдань за необхідністю втримування більшої кількості інформації в ментальному плані у них різко зростає.

Важливим є те, що у учнів із ЗНМ поряд із недорозвитком зазначених психічних процесів, функцій і операцій виявлено найбільш розвинені – це зорове сприймання та зорово-мовленнєва пам'ять.

#### **Список використаних джерел**

1. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
3. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
4. Тарасун В.В. Логодидактика. – К.: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с.

The results of the conducted neuropsychological research of children with GES with the leading violations of memory are given in the article. An exclamation of processes and functions of the pupils' perception, practical skill, memory, thought is described.

**Key words:** perception, practical skill, memory, thought, general exclamation of speech.

*Отримано: 3.10.2008.*

## **Особливості психокорекції в юнацькому віці в осіб із соматичною патологією**

Вивчено вплив хронічних захворювань у 320 студентів на загальний розвиток особистості, зміни поведінки та сприйняття, з'ясовані домінуючі соматичні та психологічні наслідки. Встановлено, що у 96,3% студентів із хронічними захворюваннями внутрішніх органів, спостерігаються різного ступеня розлади особистості та поведінкових реакцій. Визначені основні завдання психологічної корекції в юнацькому віці. Розроблені пропозиції щодо зменшення негативного впливу соматичної патології на психологічне здоров'я студентів.

**Ключові слова:** соматична патологія, психологічна корекція, психологічні наслідки, хронічні захворювання.

Исучено влияние хронических заболеваний в 320 студентов на общее развитие личности, изменения поведения и восприятия, выяснены доминирующие соматические и психологические последствия. Установлено, что в 96,3% студентов с хроническими заболеваниями внутренних органов наблюдаются разной степени расстройства личности и поведенческих реакций. Определены основные задания психологической коррекции в юношеском возрасте. Разработаны предложения относительно уменьшения негативного влияния соматической патологии на психологическое здоровье студентов.

**Ключевые слова:** соматическая патология, психологическая коррекция, психологические последствия, хронические заболевания.

**Вступ.** Педагогічні та медичні працівники часто недооцінюють психологічні зміни хворої людини на появу у неї соматичного захворювання або фізичного дефекту. А власне цей бік психічної діяльності (суб'єктивне переживання хвороби) нерідко виступає для хворого на перше місце. В юнацькому віці соматична патологія має особливе значення внаслідок впливу на сприйняття та поведінку студентів учбових закладів. Хронічні захворювання упродовж тривалого часу можуть

впливати на загальний розвиток особистості. За даними П.М. Вемайера, до 10% підлітків мають хронічні захворювання внутрішніх органів або фізичну ваду. Щодо юнацького віку, то цей показник в студентів коливається від 4 до 6%. Причому в останні роки кількість множинної патології збільшилась. Найчастіше – це захворювання з легким перебігом, як, наприклад, хронічний гастрит, хронічний бронхіт або риносинусит, нейродерміт, атопічна екзема, равматоїдний артрит. Але, тим не менш, вони призводять до тимчасової непрацездатності, зміни поведінкових реакцій та адаптації студентів, а також подальшого впливу на особистість внаслідок хронічного впливу патологічного процесу.

Суб'єктивне переживання хвороби має назву аутопластичної картини хвороби, в структурі якої виділяють: 1) сенситивну – вплив локального болю за законом розповсюдження імпульсів з більш периферичних до центральних відділів нервової системи; 2) емоційну – страх, тривога, відчай, надія та інші емоційні переживання; 3) волеву – зусилля подолати хворобу, подбати про обстеження; раціональну (інформативну) – інформованість про захворювання [3, 7]. Ці аспекти аутопластичної картини є тісно переплетені між собою в різних комбінаціях.

Внутрішнє (соматичне) захворювання є специфічним для кожної людини. Воно зумовлено багатьма факторами, які можна поділяти на такі групи:

1. Характер захворювання: гостре чи хронічне, прогресуюче чи стабільне, з порушенням рухової активності та самообслуговування чи без, наявність косметичних дефектів та ін..
2. Обставини, за яких відбувається хвороба:
  - причина хвороби (якщо хвороба сталась за вини самого хворого, то він більш налаштований на видужання);
  - соціально-психологічні проблеми, пов'язані із хворобою (інформованість про діагноз, непрацездатність, соціальна дезадаптація);
  - умови проживання хворої людини.
3. Преморбідна особистість:
  - тип особистості та її психологічна зрілість (чим нижчий рівень психологічної зрілості особистості, тим примітивнішими (інфантильними) будуть реакції на хворобу)

- бу – переважання сенситивного та емоційного аспектів аутопластичної картини захворювання);
- вік (в дитячому віці переважає сенситивна та емоційна аутопластична картина, в середньому – раціональна (інформативна), в похилому – страх самотності, смерті);
- ступінь загальної чутливості до зовнішніх та внутрішніх подразників;
- тип емоційної реактивності (темперамент);
- характер і шкала цінностей;
- особистий досвід та медична обізнаність;

Відповідно до особливостей аутопластичної картини хвороби виділяють такі типи ставлення до внутрішнього захворювання:

1. Нормальне (адекватне стану хворого та інформації про хворобу).
2. Зневажливе (недооцінка серйозності захворювання, знехтування режиму і лікування, безпідставний оптимізм).
3. Заперечуюче (заперечення будь-якої думки про хворобу, уникнення лікарів). У цьому випадку інколи хвора людина може вдатись до диссимуляції – приховування хвороби та її симптомів (наприклад, при “соціально несприятливих” хворобах – венеричних, психічних та ін.).
4. Нозофобне (сильний страх хвороби, безпідставне багаторазове обстеження).
5. Іпохондричне (підозра чи впевненість у наявності важкого захворювання).
6. Нозофільне (заспокоєння за рахунок отримання позитивних емоцій).
7. Утилітарне (як вищий прояв нозофільної реакції – пошук мотиву хвороби для отримання співчуття, додаткової уваги, матеріального зиску тощо). У цьому випадку хвора людина може вдаватись до агравації (свідомого або несвідомого перебільшення існуючих симптомів) або симуляції (штучного продукування симптомів неіснуючого захворювання).

Хронічні захворювання можуть настільки впливати на повсякденне життя студентів, що з часом це призводить до розвитку психосоматичних розладів.

Більш швидко виникають психологічні розлади при хронічних захворюваннях, що мають перебіг середнього

ступеня тяжкості, як наприклад, виразкова хвороба шлунку й 12-типалої кишки, бронхіальна астма, есенціальна гіпертонія, які, в свою чергу, загострюють та посилюють психосоматичну симптоматику. Хронічні захворювання внутрішніх органів із тяжким перебігом (наприклад, гіпертіреоз) навіть після досягнення ремісії призводять до подальшої дезадаптації студентів і вимагають тривалого курсу реабілітації та відповідної психокорекції [2].

Дезадаптація, зміна життєвого стереотипу проявляється, перш за все, у вигляді астено-невротичного синдрому (загальній слабості, підвищеній втомлюваності, неспокої, драгівливості, порушенні сну). Ці симптоми можуть швидко виснажити людину, особливо дитину або підлітка, що призводить до зриву компенсаторних механізмів адаптації в соціальному середовищі, а також до виникнення психопатологічних порушень та сомато-вегетативних розладів.

Соматичне захворювання може впливати на психіку та нервові функції у декілька способів. По-перше, можлива безпосередня дія на нервову систему і психіку (інфекційні хвороби з лихоманкою, метаболічні порушення або інтоксикації). По-друге, хвороба може викликати рефлекторні реакції в організмі: зміни кровопостачання або м'язевого тону. По-третє, хворобливий агент викликає в організмі патологічні імпульси від інтерорецепторів (відчуття стиснення, напруження, біль та ін.). По-четверте, внаслідок хронічного захворювання виникають вторинні розлади, насамперед, емоційні, підсилені усвідомленням хвороби та її можливих наслідків.

Для дослідження впливу хронічних захворювань на психічний розвиток або психопатологічні розлади застосовують два підходи. Перший полягає в спостереженні неспецифічної дії на хворого, яка супроводжує кожне захворювання або фізичний дефект, другий – в спостереженні специфічної дії даного хронічного захворювання або дефекту.

Перший дозволяє виявити деякі труднощі, які є у хворих з хронічними захворюваннями внутрішніх органів (зміни самооцінки, проблеми в спілкуванні з однолітками та ін.). Другий підхід дозволяє краще оцінити потенційний вплив хронічного захворювання на людину в кожному окремому випадку, з'ясувати специфічні для захворювання фактори ризику.

**Мета** дослідження полягає у встановленні особливостей психологічного стану, розладів особистості та поведінкових реакцій у студентів вищих навчальних закладів із хронічними внутрішніми захворюваннями; визначенні основних завдань психологічної корекції в юнацькому віці; розробленні пропозицій, які допоможуть зменшити негативний вплив соматичної патології на психологічне здоров'я студентів.

**Матеріал і методи.** Проведено узагальнення результатів обстеження 320 студентів I-IV курсів вищих навчальних закладів м. Кам'янець-Подільського віком від 17 до 25 років упродовж 2005-2007 років; переважали особи жіночої статі (253). За допомогою клініко-анамнестичного, клініко-психопатологічного і психодіагностичних методів були з'ясовані домінуючі соматичні та психологічні наслідки хронічних захворювань.

**Соматичні наслідки:**

- порушення функцій внутрішніх органів (серцево-судинної та бронхо-легеневої систем, шлунково-кишкового тракту тощо);
- порушення з боку органів слуху або зору;
- наслідки медикаментозного лікування;
- наслідки оперативних втручань;
- повторні загострення хронічних захворювань.

**Психологічні наслідки:**

1. Функціональні порушення функцій головного мозку (інсомнія, астеничний, антеро-невротичний, обсессивний та депресивний синдроми).

2. Змінене переживання своєї особистості.

3. Важкість у контактуванні.

4. Змінення особистості.

**Результати та їх обговорення.** Хронічні соматичні захворювання з тривалим перебігом вже в юнацькому віці призводять до специфічних та неспецифічних психологічних наслідків у студентів.

До неспецифічних відносяться фобічні прояви (страхи), обсессивні (настирливі) прояви з тривожністю та депресивні синдроми. У результаті проведеного дослідження у більшості юнаків (256 спостережень – 80%) стостерігались замкнутість і небажання до розкриття своїх проблем, важкість у спілкуванні про свої переживання та виразі емоцій. Крім того, у переважної

більшості студентів (308 – 96,3%), в яких були діагностовані хронічні захворювання внутрішніх органів, спостерігались у тому чи іншому ступені розлади особистості й поведінкових реакцій: сповільнення психічної активності, зміна захоплень, інстинктів та настрою.

Сповільнення психічної активності було також виражене в різному ступені – від підвищеної виснажливості і пасивності при астеничному синдромі (268 випадків – 83,8%) до аспонтанності й іпохондрії – при астено-депресивному (11 – 3,4%). У студентів з астеничним синдромом спостерігався стан нервово-психічної слабкості, зниження тону психічних процесів і сповільненість відновлення сил, легка втомлюваність під час навчання вже після I-ї або II пари, нездатність до тривалої розумової та фізичної напруги. Настрій таких студентів був дуже лабільним, мінливим упродовж дня, з елементами капризності (плаксивості) в осіб жіночої статі та незадоволення (синдром емоційної слабкості).

При дослідженні психо-емоційного стану студентів з хронічною соматичною патологією астеничний синдром частіше виявлявся після перенесених гострих респіраторних захворювань (ГРВІ, грип, аденовірусна інфекція, синусит), при зловживанні палінням та кавою. При перенесених повторних гострих інфекційних захворюваннях спостерігалась більш виражена астенія з пасивністю та апатичністю.

Зміна захоплень і потягів проявлялись, звичайно, в небажанні займатись раніше улюбленими справами (154 випадки – 48,1%), зниженні статевого потягу (212 – 66,3%), підвищенні або зниженні апетиту (168 – 52,5%). Інколи відмічалась дисоціація з підвищеним одним і зниженими іншими потягами.

За даними нашого дослідження, у 27% студентів із хронічною соматичною патологією астеничний синдром трансформувался через 1,5-2 роки в неврастенічний. На першому плані в таких студентів також стояла підвищена психічна та фізична втомлюваність, розсіяність, розосередженість, зниження працездатності, потреба в тривалому відпочинку. Найбільш типовими були скарги на занепад сил, відсутність жвавості, енергії, знижений настрій, розбитість слабкість, нестерпність звичайних навантажень. Але підвищена психічна виснажливість в таких студентів поєднувалась

з надмірною збудливістю (явище подразливої слабкості), гіперестезією. Характерними була нестриманість і дратівливість з типовими скаргами на постійне відчуття внутрішнього напруження, дрібні непорозуміння з колегами та родичами, інколи – з бурхливою реакцією, головний біль, порушення сну, різноманітні сомато-вегетативні розлади (підвищена пітливість, серцебиття, важкість в ділянці серця, неприємні відчуття в черевній порожнині та ін.)

87,2% (279 опитаних) студентів з хронічними соматичними захворюваннями мали різного ступеня дезадаптацію зі змінами життєвого стереотипу у вигляді загальної слабкості, підвищеної втомлюваності, порушенні сну, дратівливості, нестриманості. Причому практично всі студенти цієї групи надавали скарги на невиражені супутні когнітивні розлади у вигляді погіршення пам'яті, важкості концентрації уваги та сповільнене сприйняття. 2,4% студентів мали різного виду настирливості (обсесії) та страхи (фобії). При цьому ці симптоми не призводили до різкого порушення способу життя студентів внаслідок поступового пристосування до фобій, уникання ситуацій, в яких виникає страх.

У 4 осіб при анкетуванні зареєстрована особистісна тривожність із затрудненням при прийнятті будь-яких рішень.

При дослідженні психо-емоційного стану студентів з хронічною соматичною патологією в 3,4% спостережень зафіксована депресивна симптоматика. Такі студенти, звичайно, скаржились на різного роду неприємні відчуття у вигляді стискання або болю в серці, іноді – головного болю або болю в животі. При цьому також було змінено сприйняття оточуючого: світ сприймався сірим, нецікавим. Характерною була відсутність бажання до отримання задоволень і розваг, несприйняття жартів. Спогади минулого та теперішнє малювались похмурими. Сприйняття своєї особистості також забарвлювалось в тужливий фон, спостерігалась власна недооцінка. За допомогою тестування у таких студентів виявлено сповільнення асоціативних процесів. Відмічалось звуження кола сприйняття та інтересів: такі студенти мало читають, не цікавляться подіями в світі, у сім'ї. Окрім ідеаторного гальмування, спостерігалось також рухове гальмування: сповільнені і невпевнені дії, гіподинамія, одноманітний сумний вираз обличчя, сповільнення і тихість мови, одноманітність виразів. У таких студентів



також спостерігались психоемоційні порушення у вигляді емоційної лабільності, підвищеної ранимості, інколи – образливості, підозрілості та настороженості (2 спостереження).

Варто зауважити, що при різних соматичних захворюваннях у студентів проявлялись специфічні, характерні тільки для них психологічні прояви. Так, у студентів, які мали серцево-судинні захворювання в анамнезі (перенесений в дитинстві міокардит, вади серця, екстрасистолічні порушення ритму), виявлені помірно виражені форми особистісних реакцій. Юнаки із вродженими вадами серця часто відчували себе стигматизованими. У них періодично виникав страх за майбутнє, який вони намагались компенсувати шляхом високих досягнень.

У студентів з порушеннями ритму часто увага була прикута до роботи власного серця з послідувачим виникненням переживань і страхів про його можливу “зупинку”. Ці симптоми посилювались особливо в нічний час, що приводило до порушення сну; через деякий час з’являлось негативне ставлення до активної діяльності з появою тривожно-депресивної симптоматики.

При обстеженні юнаків із хронічними запальними захворюваннями нирок більше, ніж у 2/3 випадків виявляли астеничний синдром, порушення сну, зниження працездатності, періодично пригнічений настрій, сомато-вегетативні порушення (коливання артеріального тиску, пітливість, періодичний біль в поперековій ділянці).

Психосоматичні розлади при ураженні органів шлунково-кишкового тракту (гастрит, дуоденіт, виразкова хвороба, дискінезія кишківника або жовчного міхура, коліт) проявлялись, в основному, у вигляді астеничного та антеро-невротичного синдромів, загостренням характерологічних рис. У залежності від тривалості захворювання у студентів визначалось певне виснаження психічних функцій (психастенія), розсіяність, сенситивність, емоційна лабільність, інколи – іпохондричний синдром з фіксацією на власних переживаннях.

### **Висновки**

1. На основі отриманих даних були визначені основні завдання психологічної корекції в юнацькому віці при хронічних соматичних захворюваннях:

- підтримка загальносоматичного лікування;

- психологічна підтримка юнака;
- корекція психологічних та емоційних порушень;
- моніторинг за перебігом психосоматичних розладів;
- профілактика;
- допомога в досягненні психосоціальної адаптації і реінтеграції;
- реабілітація.

2. При проведенні психокорекції студентів при хронічних захворюваннях внутрішніх органів необхідна співпраця психолога або психотерапевта із хворим юнаком, його близькими родичами та лікуючим лікарем. При цьому основним завданням при проведенні психокорекції є психологічна підтримка юнака та сприяння психосоціальної адаптації.

3. Незалежно від виду хронічного захворювання при проведенні психологічної корекції насамперед потрібно сформувати дружні відносини із студентом, щоб зрозуміти психологію хворого юнака та його сімейну ситуацію. Після проведення діагностики та отримання інформації про психологічний стан студентів можна проводити як індивідуально-орієнтовану, так і групову психотерапію. На підтримку студента бажане обов'язкове консультування близьких родичів та його соціального оточення з соматичних та педагогічно-психологічних питань для досягнення емоційного контакту, адекватного керівництва та моніторингу за психокорекцією, допомоги соціальної реадaptaції.

4. При проведенні психологічної корекції студентів можуть бути використані різні методики як в комбінації, так і самостійно (психодинамічна, когнітивно-поведінкова терапія, клієнт-центровані методи, глибинно-психологічні методи, методи релаксації, гіпнозу та аутотренінгу тощо).

5. У процесі психокорекції важливим є достатня підтримка студента його родичами та близькими, друзями. До цього ж відноситься емоційний контакт, певна ступінь керівництва та контролю, допомога соціальній реадaptaції після загострення хвороби, бажання до адекватної фізичної активності. Окрім індивідуальної психокорекції студентів, ефективною, може бути групові психотерапія юнаків, партнерська терапія, сімейна терапія або психокорекція пар.

**Список використаних джерел**

1. Залуцкая Н.М. Оценка межличностного взаимодействия в семьях больных психозами с психодинамических позиций // Российский психиатрический журнал. – 2001. – №6. – С.11-13.
2. Корсакова Н.К., Московичюте Л.И. Клиническая нейропсихология / 2-е изд. –М.:Академия, 2004. – 234 с.
3. Основи психодинамічної діагностики і психотерапії: Навчально-метод. посібник / за ред. Винника М.І., проф. Вітенко І.С. – ІФ: Місто НВ, 2006. – 172с.
4. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. Навчально-метод. посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів / за ред. проф. А.Й.Капської. – К.:ДЦССМ, 2003. – 168 с.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд. Института Психотерапии, 2002. – 391 с.
6. Хатфилд А.Б., Лефли Г.П. Как выживать с психическим заболеванием / Пер.с англ.. – К.: Сфера, 2002. – 299 с.
7. Wegner P. Erstinterview; in Handbuch Psychoanalytischer Grundbegriffe, Kohlhammer, Stuttgart, 2000. – S.170-175.

The article envisages the influence of chronic diseases on the common development of personality in 320 students, changes in behaviour and perception, and the dominant somatic and psychological consequences are found out. It is determined that among 96,3% of students with the chronic diseases of internal organs we observed disorders of personality and behavioural reactions of different levels. The basic tasks of psychological correction in youth age are defined. The suggestions in relation to diminishing of negative influence of somatic pathology on the psychological health of students are developed.

**Key words:** somatic pathology, psychological correction, psychological consequences, chronic diseases.

*Отримано: 21.10.2008.*

## **Зміна інтелектуальних здібностей дітей з церебральним паралічем у період 7-17 років**

На віковому етапі від 7 до 17 років у одних і тих самих дітей з церебральним паралічем вивчались зміни інтелектуального розвитку. Проведений після експерименту аналіз результатів дозволив встановити загальні закономірності та особливості цього процесу в учнів з різними формами церебрального паралічу.

**Ключові слова:** інтелектуальний розвиток, діти шкільного віку, церебральний параліч, вікова динаміка.

На возрастном этапе от 7 до 17 лет в одних и тех же детей с церебральным параличом изучались изменения в интеллектуальном развитии. Проведенный после эксперимента анализ результатов позволил установить общие закономерности и особенности этого процесса в учащихся с разными формами церебрального паралича.

**Ключевые слова:** интеллектуальное развитие, дети школьного возраста, церебральный паралич, возрастная динамика.

### **Вступ**

Одне з провідних місць у сучасній системі фізичного виховання належить фізкультурній освіті. В період шкільного віку її значення полягає у створенні умов для “...вивчення особливостей власного організму та його фізичного розвитку; основ здорового способу життя, особливостей і засобів фізичної культури як основного способу фізичного самовдосконалення; набуття навичок щодо систематичного заняття фізичною культурою, відновлення і корекції власного здоров’я, уміння організації активного і безпечного дозвілля та відпочинку, навичок надання першої допомоги;... ознайомлення учнів із засадами соціальної адаптації, підготовку їх до дорослого життя та професійного самовизначення; способи формування і виявлення у них духовного здоров’я; збереження життя і здоров’я учнів, формування стійких мотиваційних установок і застосування набутих знань стосовно здорового способу життя; підготовку до захисту Вітчизни та вибору професії” [2, С. 54-55].

Окремі фахівці [3, 4, 11] зазначають, що фізкультурна освіта повинна стати обов'язковою складовою фізичного виховання учнів з різними видами функціональних обмежень. Така думка ґрунтується на факті, що фізична культура як навчальний предмет сприяє психічному (в тому числі інтелектуальному) розвитку, розширенню словникового запасу, покращенню процесів мислення дитини тощо. Водночас, А.А. Дмітрієв [3, С. 8] наголошує, – сьогодні “...теоретична частина предмету “Фізична культура” поки що тільки декларується програмою. Насправді, учні мають дуже низький рівень теоретичних знань, що стримує розвиток важливих психічних функцій (мовлення, пам'яті, мислення) дитини (при цьому забувається принципова теза Л.С. Виготського про пріоритет розвитку вищих психічних функцій)”.

Важливою умовою успішного вирішення завдань, пов'язаних з пізнавальною діяльністю школярів з церебральним паралічем у галузі “Здоров'я і фізична культура”, є врахування вікових особливостей їх психічного розвитку [12] і, в першу чергу, інтелекту. Аналіз літературних джерел виявив: загальні закономірності розвитку нормальної та аномальної дитини однакові, відрізняються лише особливості його перебігу, які залежать, переважно, від виду функціональних обмежень [1]; за станом інтелекту діти з церебральним паралічем різноманітні – від нормального (близького до нормального) розвитку до розумової відсталості [6]; існування певних особливостей пізнавальної діяльності школярів з різними формами церебрального паралічу, класифікованими за К.А. Семеновою [10]; сприятливу динаміку розумового розвитку дітей з церебральним паралічем за відсутності розумової відсталості [7]; виразність психоорганічних проявів – уповільненість сприйняття, низька розумова працездатність і швидке стомлення, складнощі переключення з одного виду діяльності на інший, недостатня концентрація уваги, зниження обсягу механічної пам'яті, якими відзначається психічний розвиток дітей з церебральним паралічем [6, 13].

Урахування зазначеного дозволяє збільшити ефективність вирішення завдань з формування знань, умінь, навичок учнів з різними формами церебрального паралічу щодо основ здоров'я і фізичної культури. Водночас, дослідження інтелектуального розвитку на віковому етапі 7-17 років – одиничні [7, 14], з

вивчення особливостей щорічних змін, в яких використовувались одні й ті самі діти – нами не виявлено. Потреба таких даних пов'язана, в першу чергу, з можливістю ефективно розподілити теоретико-методичний матеріал предмета “Здоров'я і фізична культура” на весь період навчання дітей з церебральним паралічем; розробити адекватні та ефективні методи і методичні прийоми передачі знань, умінь й навичок; вирішити деякі інші завдання фізкультурної освіти, але в усіх випадках – з обов'язковим урахуванням особливостей психічного розвитку цих дітей у період від 7 до 17 років.

Робота виконується відповідно до Зведеного плану науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 2001-2005рр. Державного комітету молодіжної політики, спорту і туризму України за темою 2.2.3. “Психофізична реабілітація неповносправних дітей засобами фізичного виховання” (номер держреєстрації 0102U002646), Зведеного плану науково-дослідної роботи Міністерства охорони здоров'я за темою “Удосконалення медичної допомоги населенню промислового регіону з особливими потребами” (0103U007883; шифр УН 01.08.13) відповідно до Міжгалузевої комплексної програми “Здоров'я нації” на 2002-2011 рр.

#### **Формулювання цілей роботи**

*Мета роботи* – вивчити динаміку інтелектуального розвитку дітей з церебральним паралічем на етапі шкільного віку.

*Методи й організація дослідження.* Використовувалось декілька груп методів: на теоретичному рівні – аналіз і синтез, систематизація та узагальнення літературних джерел; на емпіричному рівні – лонгітюдний констатуючий експеримент з використанням дитячого варіанту (WISC) методики Векслера [5]; математико-статистичні методи обробки результатів із застосуванням наближеного Х-критерію Ван дер Вардена [8]. При цьому, дослідженими були одні й ті самі учні спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, в яких упродовж 11 років фіксувались результати тестування. В якості критерію формування однорідних вибірок використовували форми церебрального паралічу, запропоновані в класифікації К.А. Семенової [9]. Отже, було сформовано п'ять вибірок чисельністю 20 хлопців і 20 дівчат з однаковою формою церебрального паралічу в кожній вибірці. Територіальні утворення, на яких

проводилось дослідження, за особливостями геохімічних (Закон 230/96 – ВР від 06.06.1996р.) та кліматичних чинників між собою не відрізнялись.

Під час вибору методики тестування інтелекту дітей з церебральним паралічем враховували дані спеціальної літератури [5, 7, 15], що вказували на незаперечні переваги обраної методики над іншими щодо: порівняння якісно різних інтелектуальних функцій дитини на підставі сумарної кількісної оцінки по кожному субтесту; проведення якісного аналізу мислення в окремих субтестах з використанням запропонованих у ній оціночних шкал (наприклад, у субтесті “Подібність” бал “0” відповідає рівню розвитку конкретного мислення, бал “1” – функціональному рівню формування понять, “2” – рівню розвитку абстрактного мислення); оцінювання не лише загального рівня інтелекту (IQ), але й співвідношення результатів різних субтестів (що є особливо важливим у дослідженнях дітей з психічним дизонтогенезом); виокремлення діагностичних блоків – вербального, перцептивного та пам’яті й уваги.

**Результати дослідження** подано в таблиці 1. Як видно, упродовж даного періоду (7-17 років) загальний інтелект (сума оцінок в усіх 12 субтестах) учнів із спастичною диплегією характеризується позитивною віковою динамікою: в молодшому шкільному віці майже половина представників цієї нозологічної групи відзначалась інтелектуальним дефектом, на етапі середнього і старшого шкільного віку – їх кількість зменшувалась і у 17 років склала відповідно 15,0 і 10,0% ( $p < 0,05$ ). Водночас, упродовж навчання не встановлено жодного результату на дуже високому рівні, а кількість високих оцінок зростає від 2,5% у 10 років до 5,0% в 17 років. Найбільші позитивні зміни (суттєве зменшення низьких і зростання вище середніх результатів) відбувались на етапі старшого і, особливо, середнього шкільного віку, – покращення склало відповідно 32,5 і 20,0% ( $p < 0,01$ ).

В учнів з атонічно-астатичною формою церебрального паралічу динаміка результатів виявилась дещо іншою. Так, дуже високий розвиток інтелекту встановлено в 10 років у 2,5% учнів, у 17 років – 5,0%, рівень вище середнього: 9 років – 2,5%, 17 років – вже 27,5% ( $p < 0,01$ ). Упродовж 9-17 років кількість учнів з нижче середнім рівнем розвитку інтелекту зменшилась на 20,0%, з низьким – на 7,5% упродовж 10-17

років, що в обох випадках вказувало на позитивну тенденцію змін ( $p < 0,01$ ). При цьому, зростання кількості середніх оцінок у 7-12 років і подальше їх зменшення, враховуючи наведені вище дані та відсутність результатів на рівні розумової відсталості вказують, що вони обумовлюються переходом учнів із середнього на більш високий рівень інтелектуального розвитку (табл. 1).

Учні з геміпаретичною формою церебрального паралічу період від 7 до 17 років не досягають дуже високого рівня розвитку інтелекту, високого рівня – тільки у 17 років і лише в 2,5% випадків. При цьому, 7,5% 7-річних учнів показують результати на рівні розумової відсталості, кількість яких хоча і зменшується в 17 років, проте тільки на 2,5% ( $p > 0,05$ ). У 7 років розвиток інтелекту 32,5% учнів знаходиться на нижче середнього, 37,5% – на низькому рівні, а після досягнення ними 17-річного віку їх кількість зменшується відповідно на 20,0 та 10,0% ( $p < 0,01$ ). Такі результати, враховуючи збільшення на 15,0 і 12,5% відповідно середніх і вище середніх оцінок інтелекту в 17 років, свідчать про вірогідне покращення інтелекту учнів з геміпаретичною формою захворювання впродовж навчання, але найбільшими темпами – на етапі середнього шкільного віку.

Вікова динаміка розумового розвитку дітей з гіперкінетичною формою церебрального паралічу характеризується такими якісними особливостями: дуже високий та високий рівні розвитку інтелекту встановлено відповідно у 2,5% та 5,0% учнів, починаючи з 12 років, і така кількість залишається сталою до 17 років включно; рівень вище середнього – встановлено у 2,5% 7-річних учнів, після чого кількість результатів зростає і в 17 років становить 17,5% від усіх у вибірці ( $p < 0,01$ ); середній рівень – на початку навчання діагностується в 35,0% учнів, після закінчення школи – у 55,0% ( $p < 0,01$ ). Динаміка низьких і нижче середніх результатів, навпаки, відзначалась зменшенням кількості упродовж 7-17 років. Так, у 7 років 15,0% учнів мали низький, 47,5% – нижче середній рівень розвитку інтелекту, в 17 років – відповідно 10,0 та 20,0%, тобто за одинадцять років їх кількість суттєво зменшилась.

Отримані дані свідчать про позитивну тенденцію розумового розвитку учнів з гіперкінетичною формою захворювання в



період 7-17 років, оскільки зменшення низьких і нижче середніх результатів на фоні повної відсутності розумової відсталості обумовлюється збільшенням кількості дуже високих, високих і вище середніх результатів. При цьому, в усіх випадках найбільшими позитивними змінами характеризується етап середнього шкільного віку (табл. 1).

Упродовж навчання в період 7-17 років жоден представник групи дітей з подвійною геміплегією не досягає дуже високого або високого рівня розвитку інтелекту. Вище середній рівень встановлено тільки починаючи з 13 років і лише в 2,5% учнів, кількість яких збільшується і в 17 років досягає 10,0% ( $p < 0,01$ ). У 7 років 20,0% представників цієї нозологічної групи показують результати, що відповідають середньому рівню розвитку інтелекту, після чого кількість таких учнів збільшується і в 17 років складає вже 40,0% ( $p < 0,01$ ). Одночасно, з 7 до 17 років зменшується кількість учнів, які на початку навчання виявили низькі, нижче середніх результати або розумову відсталість відповідно на 10,0; 17,5 та 2,5%, в перших двох випадках – на статистично значущу величину.

Отримані дані свідчать, що на етапі 7-17 років загальні зміни розумового розвитку дітей з подвійною геміплегією можна розглядати як позитивні, оскільки зменшення низьких, нижче середніх і результатів на рівні розумової відсталості обумовлюється збільшенням кількості вище середніх і, особливо, середніх оцінок їх інтелектуального розвитку. При цьому, в усіх випадках найбільші позитивні зміни встановлено на етапі старшого і, особливо, середнього шкільного віку (табл. 1).

### **Висновки**

1. Аналіз наукової літератури виявив недостатню кількість емпіричних даних, пов'язаних із загальними закономірностями й особливостями вікової динаміки інтелекту одних і тих самих дітей з різними формами церебрального паралічу в період 7-17 років.

2. Експериментальним шляхом встановлено, що розвиток загального інтелекту дітей з різними формами церебрального паралічу на етапі шкільного віку підпорядковується певним загальним закономірностям, а саме: відносно невисокі позитивні зміни інтелекту відбуваються на етапі старшого і, особливо, молодшого шкільного віку, за винятком 16 і 17 років; найбільш суттєве зростання результатів в усіх нозологічних групах відбувається в період 12-14 та 16-17 років.

3. Встановлено, що розвиток загального інтелекту дітей з різними формами церебрального паралічу виявляє певні особливості, обумовлені, переважно, віком і формою захворювання. Зокрема, учні з гіперкінетичною й атонічно-астатичною формами захворювання демонструють значно вищі інтелектуальні можливості порівняно з однолітками із подвійною геміплегією або геміпаретичною формою; школярі із спастичною диплегією займають між цими парами нозологічних груп проміжне положення, причому, починаючи вже з 7-річного віку. Інша внутрішньогрупова особливість – це наявність серед дітей із спастичною диплегією, подвійною геміплегією та геміпаретичною формою захворювання представників з коефіцієнтом інтелекту на рівні розумової відсталості, кількість яких, незважаючи на деяке зменшення впродовж навчання, в двох останніх групах у 17 років становить по 5,0%.

У подальшому необхідно детальніше дослідити особливості інтелектуального розвитку дітей з різними формами церебрального паралічу і, зокрема, динаміку основних функцій інтелекту (вербальних, перцептивних, пам'яті й уваги) з 7 до 17 років та провести порівняльний аналіз з даними фізично здорових однолітків.

#### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Т. IV. – С. 244-258.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти / Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1-2. – С. 54-60.
3. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 176 с.
4. Єдинак Г.А. Концептуальні положення безперервної фізкультурної роботи з учнівством, що має обмежені церебральним паралічем можливості // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2003. – №4. – С. 120-126.
5. Измерение интеллекта детей: Пособие для психолога-практика. – Часть 1. – Человеческий интеллект и его измерение: теория и практика / Под ред. Ю.З.Гильбуха. – К.: РОВО “Укрвузполіграф”, 1992. – 133 с.

6. Левченко И.Ю., Приходько О.Т. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для пед. вузов. – М.: Академия, 2001. – 186 с.
7. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. – СПб: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2000. – 160 с.
8. Масальгин Н.А. Математико-статистические методы в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 151 с.
9. Методические рекомендации по применению рабочей классификации детского церебрального паралича / Сост. К.А. Семенова. – М., 1973. – 20 с.
10. Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Под ред. Т.А.Власовой; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 128 с.
11. Теория и организация адаптивной физической культуры: Учебник. В 2-х т. Т.1. Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2002. – 448 с.
12. Теория и методика физического воспитания / Под ред. Т.Ю. Круцевич. – Киев: Олимпийская литература, 2003. – Т.2. – 391 с.
13. Шинкарук А.І. Розвиток моторики і психіки: проблема активності та свободи: Монографія. – Кам'янець-Подільський: інформаційно-видавничий відділ КПДПУ, 2002. – 200 с.
14. Crothers B., Raine R. The natural history of cerebral palsy. – Oxford, 1988. – 337 p.
15. Kaufman A.S. Factor analysis of the WISC-R at eleven age levels between 6 and 16 years // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1975. – Vol. 43. – P. 18-25.

The changes in intellectual development of children with cerebral palsy aged 7-17 have been investigated. The analysis of the result carried out after the experiment gave the possibility to establish general tendencies and peculiarities of this process among pupils with various forms of cerebra palsy.

**Key words:** intellectual development, schoolchildren, cerebral palsy, age dynamics.

*Отримано: 22.10.2008.*

Таблиця 1

Зміна інтелектуальних здібностей дітей з різними формами церебрального паралічу у період від 7 до 17 років (%)

Форма захворювання	Інтелектуальні здібності		Вікова група, років															
	Бал	Рівень	молодша				середня				старша							
			7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17					
Пластична диплегія	130 i >	Дуже високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	120-129	Високий	0	0	0	2,5				2,5	2,5	2,5	2,5		2,5	2,5	2,5	5,0
	110-119	Вище середнього	0	0	5,0	5,0				7,5	15,0	17,5	17,5		17,5	17,5	17,5	20,0
	90-109	Середній	30,0	30,0	32,5	32,5				32,5	32,5	30,0	30,0		30,0	32,5	32,5	42,5
	80-89	Нижче середнього	25,0	25,0	20,0	17,5				22,5	27,5	32,5	35,0		37,5	35,0	22,5	22,5
	70-79	Низький	42,5	42,5	40,0	40,0				32,5	20,0	15,0	15,0		12,5	12,5	10,0	10,0
<70	Розумова відсталість	2,5	2,5	2,5	2,5				2,5	2,5	2,5	0		0	0	0	0	
Атонічно-астатична	130 i >	Дуже високий	0	0	0	2,5				2,5	2,5	2,5	2,5		2,5	2,5	5,0	
	120-129	Високий	0	0	2,5	2,5				2,5	2,5	5,0	5,0		5,0	5,0	7,5	
	110-119	Вище середнього	7,5	7,5	7,5	7,5				10,0	12,5	20,0	20,0		20,0	22,5	22,5	
	90-109	Середній	42,5	42,5	42,5	45,0				50,0	55,0	47,5	47,5		47,5	45,0	42,5	
	80-89	Нижче середнього	40,0	40,0	37,5	35,0				30,0	22,5	22,5	22,5		22,5	22,5	10,0	
	70-79	Низький	10,0	10,0	10,0	7,5				5,0	5,0	2,5	2,5		2,5	2,5	2,5	
<70	Розумова відсталість	0	0	0	0				0	0	0	0		0	0	0		

Геміпаретична	130 i >	Дуже високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
	120-129	Високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,5			
	110-119	Вище середнього	0	0	0	2,5	2,5	2,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	10,0	15,0		
	90-109	Середній	22,5	22,5	22,5	20,0	20,0	27,5	35,0	40,0	40,0	37,5	40,0	37,5	40,0	37,5	40,0	37,5	40,0	37,5	37,5		
	80-89	Нижче середнього	32,5	32,5	35,0	35,0	35,0	32,5	30,0	27,5	27,5	27,5	25,0	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5		
	70-79	Низький	37,5	37,5	35,0	35,0	35,0	32,5	22,5	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	17,5	17,5	
	<70	Розумова відсталість	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	
	130 i >	Дуже високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	120-129	Високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	110-119	Вище середнього	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	7,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	12,5	15,0	17,5	17,5
90-109	Середній	35,0	35,0	37,5	37,5	37,5	37,5	40,0	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5	45,0	45,0	45,0	
80-89	Нижче середнього	47,5	47,5	45,0	45,0	45,0	37,5	35,0	27,5	27,5	27,5	25,0	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	20,0	20,0	20,0	
70-79	Низький	15,0	15,0	15,0	15,0	15,0	12,5	12,5	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	
<70	Розумова відсталість	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Гіперкінетична	130 i >	Дуже високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	120-129	Високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	110-119	Вище середнього	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	90-109	Середній	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	22,5	30,0	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	40,0	40,0	40,0
	80-89	Нижче середнього	35,0	35,0	37,5	37,5	37,5	40,0	40,0	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	25,0	25,0	25,0
	70-79	Низький	37,5	37,5	35,0	35,0	35,0	30,0	27,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	10,0	10,0	10,0
	<70	Розумова відсталість	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
	130 i >	Дуже високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	120-129	Високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	110-119	Вище середнього	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
90-109	Середній	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	22,5	30,0	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	40,0	40,0	40,0	
80-89	Нижче середнього	35,0	35,0	37,5	37,5	37,5	40,0	40,0	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	25,0	25,0	25,0	
70-79	Низький	37,5	37,5	35,0	35,0	35,0	30,0	27,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	10,0	10,0	10,0	
<70	Розумова відсталість	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	
Подвійна геміплегія	130 i >	Дуже високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	120-129	Високий	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	110-119	Вище середнього	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	90-109	Середній	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	22,5	30,0	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	40,0	40,0	40,0
	80-89	Нижче середнього	35,0	35,0	37,5	37,5	37,5	40,0	40,0	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	25,0	25,0	25,0
	70-79	Низький	37,5	37,5	35,0	35,0	35,0	30,0	27,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	22,5	10,0	10,0	10,0
	<70	Розумова відсталість	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0

## **ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК ФАКТОР РОЗУМІННЯ ІНШОМОВНОГО НАУКОВОГО ТЕКСТУ**

Предметом статті є осмислення та використання ряду підходів до тлумачення та розуміння іншомовного наукового тексту, що забезпечують ефективність читацької діяльності над текстом, освоєння потенціалу іншомовних наукових текстових структур як організованого текстового, інтертекстуального і міжкультурного знання.

**Ключові слова:** суб'єкт, об'єкт, процедура, цілі, результати, інструмент, інтерпретація.

Предметом статьи есть осмысление и использование ряда подходов к толкованию и пониманию иноязычного научного текста, освоение потенциала иноязычных текстовых структур как организованного текстового, интертекстуального и межкультурного знания.

**Ключевые слова:** субъект, объект, процедура, цели, результаты, инструмент, интерпретация.

**Постановка проблеми.** Досвід викладання іноземної мови у ВНЗ показує, що студенти, які вільно володіють англійською мовою, далеко не завжди сприймають науковість тексту. Труднощі, які їм доводиться долати, носять цілком об'єктивний характер. По-перше, інтеракція з іншомовним науковим текстом проходить в інших умовах, ніж інтеракція з текстом на рідній мові. Те, що розуміється носієм мови як дане, не вимагаючи експлікації, може залишатися поза увагою носія іншої мови і культури. По-друге, не носій мови знаходиться під впливом стереотипів, що заважають сприйняттю твору, написаного в канонах і поняттях іншої культури. Нарешті, конструювання інформаційного простору тексту не йде лінійно від слова до слова і від речення до речення, а ґрунтується на цілеспрямованій ментальній репрезентації текстових структур. Звертає на себе увагу той факт, що, спрощуючи завдання, які стоять перед ними, студенти вважають за краще підміняти інтерпретацію переказом сюжетної лінії, "прикрашаючи" його вирваними з тексту, часто механічно перерахованими, стилістичними прийомами. Відсутність мотивованої інтеракції з

текстом заважає оволодінню інтерпретацією як процесом, який “зводиться до скурпульозних пошуків засобів вираження концепту, що концентрують в собі результати авторського засвоєння дійсності і пропаганди їх читачеві” [1, С. 75].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Появу терміна “інтерпретація” в більш або менш стандартизованому розумінні зазвичай пов’язують з працями Х.Г. Гадамера (учня М. Хайдагера), де цей термін береться у значенні “накидання смислу на текст”, яке призводить до вбачання у повідомленні деякого смислу, відсутнього у самому тексті [2, С. 89]. Тобто, поза вживанням твір існує тільки як знакова система — потенційний смисл, що потребує актуалізації, але не художня цінність. Тільки в акті взаємодії з реципієнтом він знаходить реальне існування, об’єктивує свій смисл. Звідси і завдання інтерпретації виглядає інакше: художній смисл перестає розглядатися виключно як характеристика тексту. Твір мислиться як “відкрита система”, а його смисл і цінність — як історично рухомі і мінливі. Тому ніяка думка про твір не може вважатися абсолютною, остаточно вичерпаною [3]. Питання (іншомовний науковий текст) та відповідь на нього (розуміння) є власним розумінням, власним смислом, що одночасно забезпечує саморозуміння та осягнення тексту.

У своїй роботі “Герменевтика як загальна методика наук про дух”, яка з’явилася по суті деяким доповненням до досліджень Гадамера, Е. Бетті пише про те, що світ об’єктивного духу, фактів і людських подій, вчинків, жестів, думок, проєктів і т.п. підлягає інтерпретації, що є процесом, мета і адекватний результат якого – розуміння. Реципієнт покликаний пізнавати і виявляти думку, відтворити генезис смислу шляхом переосмислення. Це процес інтеріоризації, коли зміст зовнішніх форм переплавляється в іншу суб’єктивність – суб’єктивність людини. Формула інтерпретації, за Бетті, звучить так: “Смисл слід не вносити, а виносити”.

У тлумаченні є чотири канони: два відносяться до об’єкта, інші два – до суб’єкту.

1. Об’єкт інтерпретації – продукт людського духу, де присутня якась формуюча інтенція. У його генезисі присутній активний початок. Саме цей смисл належить шукати інтерпретатору. Смисл є щось приховане, а не те, що знаходиться ззовні.

2. Розгляд герменевтики. Кожна думка знаходиться в певному відношенні до цілого. Частини тексту можна зрозуміти в світлі цілого, а текст можна зрозуміти лише в континуумі з його частинами, в уточненні деталей.

3. Критерії актуальності розуміння. Інтерпретатор не може знати свою суб'єктивність до кінця. Навпаки, він йде до розуміння об'єкта, відштовхуючись від власного досвіду. Припинити власну суб'єктивність неможливо, єдине – це його власні бажання щодо результатів. Втім, сам процес розуміння повідомляє суб'єктові максимальну життєву енергію і інтенсивний індивідуальний початок.

4. Адекватність розуміння. “Бажати зрозуміти” – цього мало, потрібна відповідна перспектива для розуміння. Мова йде про певні схильності суб'єкта до відмови від самого себе, подоланню власних забобонів, достатній рівень розвитку суб'єкта. Це також уміння прийняти цілі об'єкта інтерпретації як свої в найбезпосереднішому смислі слова [4].

Відповідно до Ф. Шлейєрмахера, теоретика герменевтики, мистецтво тлумачення текстів походить з його об'єктивних (граматичне значення слів та їх історично обумовлені варіації) та суб'єктивних (намірів авторів) основ. Перший момент є об'єктом граматичної інтерпретації (оскільки відноситься до мови), а другий аналізується за допомогою психологічної інтерпретації. Ф. Шлейєрмахер вказує на нерозривний зв'язок цих двох аспектів. Розуміння об'єктивованого в мові у вигляді тексту мовлення не повинно втрачати зв'язок з суб'єктом мовленнево-мисленневої діяльності. Мовлення будь-якої людини має двоїсте відношення: воно відноситься до загальної мови і до індивідуальних особливостей її ініціатора (мовця), до особливостей його мислення. Так і розуміння складається з двох моментів: розуміння мовлення як вилучення з мови і розуміння його як факту у мислячого. Ф. Шлейєрмахер наголошує на тому, що граматична і психологічна інтерпретації повністю рівнозначні та діалектично доповнюють одна одну. Домінуючу ж роль може відігравати найбільш адекватна інтерпретація.

Н.В. Чепелева вважає, що інтерпретація є механізмом смислового збагачення тексту, що здійснюється завдяки зануренню у контекст – особистісний, діяльнісний, культурний. Саме він і задає ті чи інші інтерпретаційні рамки (або схеми), котрі, з одного боку, обмежують смисловий простір



тексту, дозволяючи відкинути несуттєві смисли, з іншого – розширюють його, збагачуючи новим розумінням зміст повідомлення, сприяючи тим самим породженню, синтезу нових смислів. Реципієнт у процесі інтерпретації будує власний “зустрічний текст”, який базується на смисловій основі вихідного повідомлення, але доповнює її власним осмисленням проблем, що викладаються [2, С. 89].

**Мета цієї публікації** – розкрити суть поняття “інтерпретація” як фактора розуміння іншомовного наукового тексту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перейдемо до питання про використання ряду підходів до тлумачення і розуміння іншомовного наукового тексту, що забезпечують його творче дослідження з різних сторін. Послідовність підходів (як сукупність способів, прийомів) обумовлена рухом від знакової системи іншомовного наукового тексту (лінгвістичний підхід) і винесення власного смислу інтерпретатором (гносеологічний і психологічний підходи) до культури (порівняльно-історичний, соціологічний і історико-культурний підходи) та автора (біографічний підхід), від них до оцінки твору (аксіологічний підхід).

Лінгвістичний підхід ґрунтується на збагненні і застосуванні правил та норм мови, на якій виражений іншомовний науковий текст, що сприяє прочитанню знаків (їх значень) й виявленню смислу (художньої концепції). Гносеологічний підхід забезпечує визначення ступеню художньої правдивості, відповідності мистецтва реальності. Психологічний підхід розглядає процес тлумачення іншомовного наукового тексту як смислорозкриття для власних практичних завдань інтерпретатором (у знаходженні ним свого місця в сьогоденні). Порівняльно-історичний підхід сприяє виявленню індивідуальності автора тексту, властивого йому стилю і способу мислення, спираючись на художні взаємодії, які існують усередині одного виду мистецтва і стосуються змісту, розумового матеріалу, форми та художньої мови. Соціологічний підхід припускає аналіз історичної епохи, в якій жив автор тексту, а також культури. Історико-культурний підхід виходить з розуміння іншомовного твору як частини духовної культури, спираючись на його взаємодію з широким полем культури і, зокрема, з творами інших видів мистецтва. Біографічний підхід припускає прочитання іншомовного наукового тексту через

особу його автора. Аксиологічний підхід акцентує увагу на багатстві і оригінальності художньої концепції тексту, її відповідності конкретно-історичним та загальнолюдським соціальним завданням, загальній значущості у формуванні соціалізованої й самооціненої творчої особи.

Необхідність присутності вищевикладених підходів до тлумачення і розуміння іншомовного наукового тексту, якими оперує психологічна герменевтика, пояснюється перш за все тим, що для розуміння важливо уміти розшифрувати не тільки кожен семіотичну одиницю іншомовного наукового тексту, але й знати граматичні принципи їх сполучення, знати контекст всієї фрази, сприймаючи її в контексті всієї мови, а останню – в загальному контексті культури. Тільки в рамках цілого розкривається значення кожного смислоутворюючого елемента мови.

Дані підходи лежать в основі п'яти етапів роботи над іншомовним науковим текстом як окремих моментів в розвитку процесу його тлумачення, що відображають специфіку гуманітарного пізнання і наступну структуру засвоєння: попереднє розуміння, тлумачення, пояснення, розуміння; відтворення. П'ять етапів складають три основні рівні (ступені) освоєння іншомовного наукового тексту: розкриття і розуміння образно-сміслового змісту (граматична, психологічна інтерпретації та їх єдність); історична інтерпретація (внутрішня, зовнішня, позанаукові дані); створення виконавської концепції.

Застосування підходів опосередковане принципами психологічних герменевтик: контекстуального аналізу, взаємозв'язку і взаємодії частин з цілим, етапності, послідовності та ін. Отже, до процесу тлумачення і розуміння іншомовного наукового тексту психологічною герменевтикою притягуються різні методи, як загальнонаукові, так і методи конкретних наук. Наприклад, дивинаторний і компаративний методи психології. Перший є пошуком розуміння цілого через індивідуальне, за допомогою інтуїтивного “схоплювання”, передбачення, “попереднього розуміння” цілого; другий – має справу із загальним, ґрунтуючись на порівнянні, зіставленні загальності того, хто розуміє (інтерпретатора) і загальності того, що розуміється (автора) (принцип співтворчості автора та інтерпретатора).

Отже, процес сприйняття іншомовного наукового тексту (I рівень розуміння) здійснюється спочатку за допомогою

органів зору – бачимо знаки, потім органів слуху переважно у формі їх внутрішнього прослуховування, уявлення. Підхід психологічної герменевтики, спираючись на внутрішню роботу уяви, сприяє прояву в пам'яті всіх п'яти відчуттів людини, активізуючи внутрішній зір і внутрішній слух з метою уявлення прочитаного, що, у свою чергу, викличе відповідний настрій, що впливає на того, хто тлумачить, і викличе відповідне переживання, потім спогади про відчуття смаку, нюху та дотику [5]. Отже, уміння розкодувати знаки (бачу – знаю), розвиненість внутрішнього слуху сприяють якнайкращому сприйняттю іншомовного наукового тексту, а підключення останніх трьох каналів зв'язку в процесі збагнення смислу іншомовного наукового тексту забезпечує ефективність його віддзеркалення.

Оскільки підхід психологічної герменевтики забезпечує розуміння цілого за допомогою послідовного прочитання його частин (початок розуміється не раніше, ніж в кінці), а повне розуміння визначається діалектичним синтезом попередніх розумінь, знанням внутрішніх і зовнішніх умов життя автора та осмисленням їх впливу на задум твору, його сюжет, зміст й на індивідуальний стиль автора (він міг вбирати деякі ідеї свого часу безпосередньо в процесі виховання, в ході некритичного засвоєння існуючих традицій). Наступним, II рівнем розуміння іншомовного наукового тексту є історична інтерпретація, завдяки якій він досліджується як людське творіння.

Доцільність і необхідність використання історичної інтерпретації пояснюється так. Кожен індивід як особа – це продукт не тільки існуючих відносин, але і всієї попередньої історії. Особа детермінована не тільки наявною системою суспільних відносин і успадкованою від минулого культурою, але своїми біологічними особливостями. Відповідно до Л.С. Виготського, людина формує свій внутрішній світ шляхом засвоєння, інтеріоризації форм, що історично склалися, і видів соціальної дійсності і, у свою чергу, виражає, екстеріоризує свої психічні процеси. Отже, “соціальне” та “індивідуальне” зв'язане одне з одним генетично й функціонально, проте соціально-значущі якості особи є найбільш важливими.

Історична інтерпретація в тому або іншому вигляді припускає залучення іншомовних текстів, зокрема художніх (блок духовної сфери художньої культури), до розуміння іншомовного наукового тексту. В. Бачинін відзначав, що при

спілкуванні особи з цінностями минулого культура людського роду якби переливається в його духовний світ, сприяючи його інтелектуальному і етичному розвитку. Спілкування такого роду є одним із джерел духовної зрілості людини. Гегель у своїй книзі “Феноменологія духу” (1807) приходиться до наступного висновку: щоб підняти людину в культурному розвитку, суспільство немає в своєму розпорядженні ніякої іншої можливості, окрім тієї, що полягає в “повторенні пройденого”, тобто в освоєнні особою того духовного матеріалу, який накопичений попередніми поколіннями за всю попередню історію [6].

Так ми приходимо до необхідності визначити, що ж таке інтерпретація. Інтерпретативний аналіз цього поняття, проведений нами, дає наступну картину.

Інтерпретація – когнітивний процес і одночасно результат у встановленні смислу мовних або немовних дій. Як і при аналізі когнітивної діяльності, можна говорити про суб’єкт, об’єкти, процедуру, цілі, результати, матеріал та інструменти інтерпретації. Причому:

1. Інтерпретація є триєдністю: одночасно процесом (що володіє об’єктами і результатами), результатом та установкою (презумпцією інтерпретованого об’єкта). Результат буває сприйнятий ззовні – у вигляді відтворення, переказу, перекладу, ремінісценції і тому подібне – або виключно внутрішнім – як розуміння.

2. Інтерпретація – цілеспрямована когнітивна діяльність, яка володіє зворотнім зв’язком з проміжними (локальними) і глобальними цілями інтерпретатора, який далеко не завжди упевнений в цілеспрямованості дій у автора мови, яка сприймається. Інтерпретація полягає у встановленні і/або підтримці гармонії в світі інтерпретатора, що може виражатися в усвідомленні властивостей контексту мови і в розміщенні результатів такого усвідомлення у простір внутрішнього світу інтерпретатора [7].

3. Об’єкт інтерпретується тільки в рамках системи, коли задалегідь визначений набір допустимих видів і форм представлення результату [8]. По виразу, зокрема, відновлюються генезис, соціальний і особистий мотиви автора.

4. Значення не утворюють окремого царства, а з’являються тільки в результаті вдалої інтерпретації. Інтерпретація – спроба

створити значення відповідно до деяких цілей, для чого використовуються стратегії. Тоді тільки мовний вислів і знаходить мовне значення, яке, актуалізуючись у вигляді смислу, доповнює, звужує або навіть в корені міняє внутрішній світ інтерпретатора, що вже склався. Мовне значення гармонізує вислів із попереднім контекстом. Смысл вислову – актуалізоване мовне значення в рамках щохвилинної ситуації інтерпретації. Посторонній спостерігач може безпосередньо побачити результати (наприклад, у відповідь дії і текст переказу), а може тільки про них здогадуватися, вважаючи, що інтерпретатор зробив висновки і добудував свій внутрішній світ. Вдала інтерпретація заслуговує схвалення, тільки коли сприйнята ззовні: аплодисменти і квіти отримує той інтерпретатор, який не просто зрозумів, а передав для інших своє розуміння твору – музичного, літературного і тому подібне. Отже, розрізняються:

- мовне значення елементарних одиниць ментального лексикону, і
- мовні значення, “вираховані” в результаті інтерпретації.

5. До опорних пунктів відносяться в тексті слова, конструкції, думки і, на які спираються при використанні інструментів інтерпретації. Інструменти ж бувають трьох видів:

- властивості мови (речень або тексту в їх складових частинах і відношеннях);
- знання про властивості мови на даній мові або на людській мові взагалі. Розрізняються: локальні знання контексту і ситуації, імплікації тексту (логічний висновок, повнота якого характеризує тип інтерпретації, вибраної при досягненні конкретної мети, і регулюється обраною стратегією вирішення задачі) і глобальні знання конвенцій, правил спілкування (визначають регулярність, одноманітність інтерпретації подібних виразів однією і тією ж людиною) та фактів, що виходять за межі мови й спілкування;
- стратегії інтерпретування, що організують реальний хід інтерпретування і з’єднують між собою цілі та засоби інтерпретації; ці інструменти використовують інші інструменти – засоби мови, знання, а також інші стратегії, взяті в підпорядкуванні до даних.

Як і звичайні інструменти (наприклад, ніж, який адаптується до об'єкта, – скажімо, стає гострішим або тупішим), інструменти інтерпретації можуть самі змінюватися по ходу свого застосування.

6. Кожен крок у процедурі інтерпретації пов'язаний з передбаченням (висуненням і верифікацією гіпотез про смисл всього виразу або тексту в цілому) і характеризується:

- об'єктами очікування (тим, з приводу чого передбачення з'являються);
- основами очікування (більш-менш вагомими).

До об'єктів очікування відносяться:

- текст, що очікується після конкретного вислову, слова і т.п.;
- внутрішні світи автора: один (якщо інтерпретатор вважає, що автор щирий) або декілька (залежно від кількості ешелонів намірів, які інтерпретатор підозрює в автора);
- внутрішній світ інтерпретатора, в тому вигляді, в якому, як вважає інтерпретатор, він представляється авторові мови, – тобто двічі заломлене уявлення інтерпретатора про власний внутрішній світ.

7. Особистісні аспекти інтерпретації характеризують інтерпретатора, виділяють його з числа решти носіїв мови. У конкретному акті інтерпретації розрізняються:

- міжособистість: тлумачення нав'язуються автором мови, а також зв'язками між різними інтерпретаторами, тому індивіди подібно сприймають одні і ті ж вислови;
- інтенціональність, наміри (що регулюють хід інтерпретації): а) автора мови, більш-менш адекватно розпізнані; б) самого інтерпретатора, що позначаються на глибині і завершеності інтерпретації; те, як співвідносяться наміри інтерпретатора з його гіпотезами про наміри автора мови, залежить від особи інтерпретатора, на одному полюсі – ті, хто легко приймає, в якості законних, всі можливі наміри автора мови, а на іншому – ті, хто сприймає чужу мову надкритично і відчужено. Емпатія полягає в ухваленні презумпцій автора, які інтерпретатор реконструює на свій страх і ризик, ґрунтуючись на своїх знаннях; тобто, інтерпретатор дивиться на речі “чужими очима” і готовий узаконити будь-які наміри в чужій мові, прийнявши наміри автора як аксіому.

Взаємодія різних видів інтерпретації дає розуміння – внутрішньо реалізовану “вдалу інтерпретацію”, не обов’язково проявлену ззовні, для інших людей. Розуміння – оцінка результату інтерпретації або її ходу, втілена по-різному залежно від особистісних характеристик інтерпретатора. “Так, я зрозумів, що ви хочете сказати” можна перифразувати таким чином: “Моя інтерпретація вашої мови співпадає з вашою інтерпретацією вашої власної мови”, “Моя інтерпретація співпадає із задумом, можливо, невдало втіленим у вашій мові” і тому подібне. Природно, що мовні аспекти інтерпретації не вичерпують розуміння загалом [9].

**Висновки.** На підставі вищевикладеного можна стверджувати, що різноманітні підходи до тлумачення і розуміння іншомовного наукового тексту мають величезний потенціал для психолінгвістики, використання яких у процесі навчання зробить розуміння тексту дійсно повним і ґрунтовним, ефективно розвиваючи особистість студента, що є метою особистісноорієнтованого навчання, при виконанні певних психологічних умов.

Хід подальших досліджень повинен показати, що завдяки підходу психологічної герменевтики не тільки зросте ефективність читацької діяльності над іншомовним науковим текстом студентів, освоїться глибинне ядро змісту – образ (смісл), але й “проявиться” в процесі навчання його особистий досвід, що в умовах формування і розвитку особистісноорієнтованої освіти вельми актуально.

#### **Список використаних джерел**

1. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
2. Чепелєва Н.В. Технології читання. – К.: Главник, 2004. – 96 с.
3. Организация учебного процесса и самостоятельной работы студентов вечернего и заочного отделений/ Под ред. А.А. Заиченко, В.Т. Фоменко. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1979. – 192 с.
4. Демьянков В.З. Интерпретация как инструмент и как объект лингвистики // Вопросы филологии. – М., 1999. – №2. – С. 5-13.
5. Гадамер Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер с нем./ Общ. ред. Б.Н.Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

6. Lodge K. 1982 Transitivity, transformation and text in art-historical German // JPr 1982, v.6, 159-184.
7. Телия В.Н. Словарь образных выражений русского языка. – М., 1995.
8. Allan K. 1986 – Linguistic meaning: V.1. – L.; N.Y., 1986.
9. Bateson G. 1979 – Mind and nature: A necessary unity. – L.; Sydney, 1979.

The subject of the article is the comprehension and the usage of a number of approaches to the explanation and understanding of foreign scientific text, which provides the effectiveness of the reader's work at the text, mastering the potential of foreign scientific textual structures as the organised textual, intertextual and intercultural knowledge.

**Key words:** subject, object, procedure, aims, results, instruments, interpretation.

*Отримано: 24.09.2008.*

**УДК 371.132:78**

*В.М. Лабунець*

## **Психолого-педагогічні основи формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва творчими учнівськими колективами**

У статті подано основні положення керівництва музичним учнівським колективом, розглянуто особливості спільної музично-навчальної діяльності школярів.

**Ключові слова:** учнівський колектив, навчально-виховний процес, музично-творча діяльність, діалогічна взаємодія.

В статье подано основные руководства музыкальным ученическим коллективом, рассмотрено особенности общей музыкально-учебной деятельности учеников.

**Ключевые слова:** ученический коллектив, учебно-воспитательный процесс, музыкально-творческая деятельность, диалогическое взаимодействие.



Вища педагогічна школа покликана забезпечити ефективну підготовку майбутнього вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового плідно працювати в освітніх закладах різного типу, здатного творчо розвивати творчу особистість учня. Актуальність цього завдання підвищується у зв'язку із впровадженням основних положень Болонської конвенції у національну освіту. Усе більшого значення набувають високий рівень оволодіння фаховою діяльністю та професійна майстерність вчителя.

Аналіз стану фахової підготовки майбутніх учителів музики з позиції змістової конкретики виконавської майстерності, у поєднанні з різноманітністю форм її реалізації, відкриває можливість застосування інноваційних підходів у вирішенні цієї проблеми. У такому ракурсі формування виконавської майстерності актуалізує питання творчої взаємодії вчителя та учня у процесі колективного музикування. Остання виступає головним інформаційним джерелом пізнання феномена виконавської майстерності та багато в чому пояснює специфіку її формування.

Необхідність переорієнтації педагогічного процесу на індивідуальність учня вимагає відповідного переосмислення позиції вчителя як керівника навчально-виховного процесу в учнівських колективах. Керівництво колективним дитячим музикуванням є важливою складовою професійної діяльності вчителя музики, адже в шкільній практиці переважають саме групові форми музичних занять. Тож, поряд із знанням змісту предмета, методики його викладання, перед вчителем-музикантом постають завдання створити в учнівських колективах максимально сприятливі умови для розвитку творчих здібностей кожного школяра у творчій атмосфері співпраці, взаєморозуміння, довіри.

Класно-урочна система музичних занять включає вокально-хорову роботу, гру на елементарних музичних інструментах, інсценізації народних пісень, музично-дидактичні ігри. Межі і масштаби позаурочної музичної діяльності визначити іноді досить складно. Це діяльність шкільного хору, оркестру, вокальних та інструментальних ансамблів, музично-театральних колективів, різних мистецьких студій. Через специфіку діяльності вчитель-музикант постійно виступає керівником гурту дітей, часто різних за віковими, статевими, психологічними ознаками, з різними музичними здібностями і

підготовкою. Йому належить згуртувати учнів, захопити музикою, створити умови для самореалізації кожної особистості та поєднати свободу творчості кожного з необхідною для колективу дисципліною всіх учасників.

Специфіка учнівського музичного колективу, перш за все, полягає в тому, що спілкування дітей з мистецтвом, їх спільне музикування, художня творчість виховують самих же учасників, їх естетичні смаки, розвивають музичні здібності, потреби, бажання творити за законами краси. Музичні заняття надають широкі можливості прояву фантазії, чутливості, співпереживання, водночас, формуючи в учнів ці якості. Адже музика, як відомо, є одним з найемоційніших видів мистецтв, котрий активізує сферу почуттів і переживань людини. Мистецтво надає унікальну можливість молодій людині спрямувати себе на усвідомлення своїх вражень, за словами М. Бахтіна, прожити “життя” мистецького твору як своє особисте і тим самим збагатити свій естетичний досвід [1, 247].

Оскільки музика, за словами О. Рудницької, є “специфічним генератором ціннісного ставлення до навколишньої дійсності” [2, 1], вона розширює можливості пізнання художньої картини світу через передачу різноманітних настроїв. Обґрунтовуючи винятковість музичного мистецтва у вихованні молоді з позицій особистісно діяльнісного підходу, автор наголошує на важливості оволодіння учнями спеціальними вміннями художньої діяльності, що забезпечують можливість залучення до особистісно значущих художніх цінностей та розвитку особистісних мотивацій звернення до мистецтва: “Через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку повноцінної особистості” [3, 14].

Діяльність музичного колективу базується на активному музикуванні дітей, тобто на їх безпосередній музичній практиці, що значно посилює активність ставлення учнів до мистецтва і розкриває, як наголошує О. Щолокова, “можливість для проникнення в суть музичного твору, в природу і логіку мови музики” [4, 57]. Сміслові осягнення музичного твору передбачає аналіз художньої інформації, пізнання авторської думки, спрямовує на адекватність розуміння мистецтва, активізуючи пізнавальні процеси.

Враховуючи ці думки, вважаємо, що **використання різнобічного впливу музики на особистість є принциповим**

положенням професійно-педагогічної діяльності керівника учнівського музичного колективу. Даний принцип виражає сутність особистісно-зорієнтованого підходу, відповідно до якого засвоєння учнями певних музичних знань та умінь спрямовуються на вироблення особистого ставлення до них, використання їх для самопізнання, самотворення.

Реалізація цього принципу передбачає, на нашу думку, наявність таких умов:

- активного залучення учнів до спілкування з мистецтвом (слухання, музикування, творення музики);
- використання різних музичних жанрів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей;
- усвідомлення післядії музичного твору, що об'єднує евристичне з гедоністичним, тобто пізнання з насолодою;
- створення ситуацій естетичного вибору.

Разом з тим, вчителю-керівнику необхідно враховувати, що учнівський музичний колектив – це об'єднання дітей на основі спільного музикування, групової музично-творчої діяльності (тобто активної музично-виконавської діяльності школярів, що включає спів, гру на музичних інструментах, музично-театралізовану імпровізацію тощо). Тому необхідно залучати кожного школяра до музики через його безпосередню участь, захоплювати дітей музичним мистецтвом, допомагати оволодівати виконавськими навичками, створюючи цікаве ім своєрідне “поле” спілкування для реалізації власних переконань, особистого творчого потенціалу та збагачення естетичним досвідом.

Оскільки діяльність багатьох учнівських музичних колективів може відбуватись тільки у позаурочний час, такі колективи створюються виключно на добровільних засадах. В основі їх функціонування – особисте бажання та зацікавленість учасників, що породжують певну специфіку відносин. Організувати роботу такого колективу лише вольовими зусиллями неможливо. Тільки позитивне особисте ставлення, інтерес дітей до музичних занять можуть бути тим джерелом енергії, яке забезпечує успішну діяльність шкільного мистецького колективу.

Відповідно, одним із головних завдань вчителя-керівника є формування в учнів інтересу до мистецтва та стійкої потреби в музичних заняттях через включення їх в активну, емоційно

забарвлену музично-творчу діяльність. Така діяльність забезпечується шляхом підбору цікавих, посильних, різноманітних творчих завдань, які спонукають учнів до самостійних активних роздумів, особистого ставлення до музичних творів.

Отже, другим важливим принципом, що відбиває особливість керівництва навчально-виховним процесом в учнівському музичному колективі, вважаємо **стимулювання потреби дітей у музичних заняттях.**

Цей принцип передбачає наявність таких умов:

- урахування існуючого досвіду дітей спілкування з мистецтвом, їх музичних інтересів та запитів;
- використання високохудожніх мистецьких творів, спрямування отриманих вражень на розвиток естетичного смаку дітей;
- створення на заняттях ситуацій новизни, розширення естетичних почуттів дітей;
- високий авторитет керівника колективу (професіоналізм, високий моральний облік).

Особливої уваги заслуговує розгляд творчого аспекту музичних занять, адже музичне навчання і виховання має спрямовуватися на формування творчої особистості. Це положення, як відомо, ствердилося в сучасних концепціях мистецької освіти.

Отже, визначаємо наступним принциповим положенням діяльності керівника учнівського музичного колективу — **стимулювання музично-творчої активності учнів.** Реалізація даного принципу передбачає наявність таких педагогічних умов:

- визнання за учнем права на власні судження з приводу мистецтва, самостійний пошук інтерпретації музичних творів, власне творення;
- створення проблемних ситуацій, що стимулюють уяву, фантазію, обговорення мистецьких вражень;
- забезпечення свободи дій, які передбачають психологічну захищеність від утиску, емоційну відкритість;
- спрямування засвоєних учнями знань, умінь, навичок на втілення власних почуттів.

На рівень оволодіння основами майстерності суттєвий вплив справляє якість вирішення професійних завдань вчителя-керівника, а саме:

- базовий рівень знання психології учнів, набутий у процесі життєвого досвіду у період загальноосвітньої, спеціальної (із предмета) та професійно-педагогічної підготовки;
- рівень професіоналізму діяльності педагогічного колективу та його керівництва, більш чи менш здатному допомогти окремому педагогу;
- рівень педагогічних та спеціальних здібностей вчителя, тобто міра відповідності особи кожного тим вимогам, котрі висуває перед ним практична діяльність.

Завдання удосконалення професійної діяльності вчителя музики розширює сферу дослідження фахової майстерності, включаючи до неї різноманітні сфери діяльності, особливо ті, що пов'язані з творчими процесами. Отже, слід визначити діяльність професіонала-майстра як професійно доцільну, індивідуально-творчу та оптимальну, а професійну майстерність як якісний рівень фахової діяльності котра має творчий характер, який орієнтований на соціально-значущий кінцевий результат та оптимальний процес його досягнення. Отже, одним із основних завдань підготовки майбутнього вчителя музики є виховання творчої особистості, що опанувала б професійною майстерністю, яка полягає в умінні адекватно втілювати свої, часом унікальні творчі задуми. Музичне виконавство, якщо його розуміти в якості синоніма творчості, являє собою процес, який передує та емоційно моделює кожному свідомо чи несвідомо виконувану дію музиканта.

Виконавська концепція музичного твору потребує своєї реалізації у реальному звучанні учнівського колективу. У цьому процесі однобічне базування управлінської діяльності керівника на чуттєвих, емоційно-образних уявленнях стає недостатнім. Тому у таких випадках від керівника учнівського колективу вимагається чітке рельєфне передбачення всіх численних деталей виконавського задуму музичного твору, моделювання шляхів її реалізації у потрібному напрямку.

Осягнути авторський задум неможливо лише інтуїтивно. У процесі музичного виконавства необхідний глибокий аналіз твору, знання епохи, стилю композитора, особливостей його мислення. Від знань інтуїція тільки збагатиться, фантазія митця отримає міцну основу, художній образ набуде значення реального явища.

Отже, узагальнюючи теоретико-методологічні аспекти музичного виконавства та майстерності вчителя музики слід виокремити такі основні положення про те, що: музичне виконавство необхідно розглядати як вищу сферу творчої діяльності, у котрій найвища форма активності особистості вчителя є виявом майстерності; сутність майстерності закладена в здатності вчителя виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей; формування виконавської майстерності вчителя музики зумовлено особливостями художньо-творчого пізнання; феномен майстерності полягає у творчому і оригінальному пошуку виконавських способів й прийомів та на цій базі створення якісно нових; специфіка виконавської майстерності як цілісного явища передбачає глибокі фахові знання та розуміння закономірностей композиторського задуму музичного твору й особливостей його втілення.

Виконавська майстерність є виявом майбутнім учителем музики свого творчого “Я” через комплекс властивостей та особистісно-типологічних якостей. Виконавство є проявом особливої художньо-естетичної цінності (у продукті такої діяльності у специфічній формі закріплюється складний процес творення нового, незвичайного, що і є саме творчістю). Майстерність виконання поєднує у собі прочитання об’єктивно існуючого авторського тексту (мелодія, фактура, метроритм) та суб’єктивної його інтерпретації (інтонація, динамічні відхилення, тембр, диференціація звучності фактури). Ефективність виконання музичних творів залежить, у першу чергу, від пошуку доцільних виконавських засобів, спрямованих на виразне озвучення художньо-музичного образу, на переконливість його інтерпретаційного трактування. Особливо слід виділити художньо-творчий аспект виконавської діяльності, котрий щільно пов’язаний музичною імпровізацією.

Майстерність музичного виконавства трактується як досконале інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору на рівні естетики емоційно-художнього мислення відповідної епохи. Аналіз природи виконавської майстерності майбутніх учителів музики виявив, що більшість дослідників визначають такі її основні характеристики: постійне удосконалення вмінь та навичок; високий розвиток особистісних й професійно-педагогічних якостей та

здібностей, котрі забезпечують ефективність розвитку цього феномена.

Проте, варто зазначити, що свобода творчого самовираження учнів не виключає групової дисципліни учасників, необхідної для діяльності будь-якого колективу. Тож визначення форм взаємодії учасників творчого колективу та технології керівництва таким колективом набувають особливого значення. Єдність дій, потреб, настроїв, звісно, не виникають стихійно, а формуються через безпосередній вплив керівника – організатора, координатора та натхненника індивідуальних дій. У такому ракурсі виняткового значення набуває педагогічний вплив вчителя-керівника на колектив.

Основні положення керівництва музичним учнівським колективом доповнюються принципом **діалогічної взаємодії та полілогу**, що обумовлюється різними формами педагогічного впливу керівника, взаємодії учасників та самою природою художньої творчості. Основними умовами реалізації цього принципу вважаємо:

- особливу позицію педагога як натхненника і координатора сумісної музичної діяльності з учнями, які визнаються рівноправними учасниками взаємодії;
- створення атмосфери емоційної відкритості спілкування з приводу мистецтва;
- спрямування естетичних вражень на внутрішній діалог із самим собою, рефлексивний аналіз власних дій;
- установку на емпатійне відчуття внутрішнього світу іншого, співпереживання через інтерпретацію музичних творів.

До провідних музично-педагогічних здібностей, котрі впливають на характер педагогічної взаємодії майбутнього вчителя музики, в першу чергу, належать:

1. Дидактичні (здатність вчителя доступно, грамотно та чітко доносити навчальний матеріал).
2. Організаторські (здібність організовувати колектив школярів та себе на досягнення оптимального результату).
3. Перцептивні (уміння проникати у внутрішній світ школярів, розуміти їх інтереси).
4. Інтелектуально-пізнавальні (здібність вчителя до управління гностичною діяльністю школярів та підвищення свого інтелектуального рівня).

5. Сугестивні (як здатність до нав'ювання та вольового впливу на учнів, котра щільно пов'язана з авторитетом педагога).

Майбутнім учителям музики як керівникам учнівських колективів важливо використовувати досвід, набутий за роки навчання у творчих студентських колективах, хорі, оркестрі чи ансамблі та ефективно використати його в подальшій практичній діяльності. У процесі цієї роботи важливо пам'ятати, що виконавські традиції зберігають прогресивні тенденції часу написання музичного твору. Тому, працюючи над партитурою, студенти повинні проявляти живий інтерес до існуючих традицій, рахуватися з ними, прислухатися та вивчати їх. Це у великій мірі сприятиме вірному зрозумінню стилю написання твору, його характер, що в результаті допоможе майбутньому вчителю знайти свій варіант прочитання музичного твору. Пошуки свого індивідуального виконавського почерку великою мірою вирішують питання формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики.

У процесі аналітичної роботи з формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики в умовах навчального колективу особливо потрібно виділили особистісто-виконавський аспект, котрий відіграє велику роль у формуванні індивідуального стилю студента, який сприяє реалізації його внутрішнього потенціалу. Основними принципами музичного навчання мають бути: безперервний розвиток особистості учня, індивідуально-особистісне ставлення до засвоєння музичних творів та заміну авторитарного керівництва творчо-особистісним підходом.

У зв'язку з цим, значущості набуває проблема формування стилю педагогічної взаємодії тому, що вона відкриває перспективи більш результативного спілкування педагога та студентів у процесі викладання мистецьких дисциплін. Індивідуальний стиль викладача є однією із важливих категорій його професійно-педагогічної діяльності та системою її конкретних проявів, що постійно змінюються.

Сучасні наукові підходи пропонують методологічну основу для вирішення педагогічних проблем, пропонуючи, насамперед, суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і учнем, орієнтацію на співробітництво, співтворчість, партнерство у творчій взаємодії, синергію результату від роботи в колективі.



У структурі формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики в процесі колективного музикування ми виокремили наступні взаємопов'язані компоненти, котрі забезпечують ефективність цього процесу. На основі різнобічного аналізу розроблено зміст та структуру визначеного феномена, що узагальнено у мотиваційно-вольовому, операційно-технологічному, комунікативному та діяльнісно-творчому компонентах. Мотиваційно-вольовий компонент характеризує сформованість мотивації до власної участі в колективному музикуванні та до керівництва учнівським колективом. Операційно-технологічний компонент включає різноманітні виконавські уміння та навички. Комунікативний компонент визначає рівень оволодіння засобами продуктивного спілкування студентів як у ролі керівника, так і учасника колективного музикування. Діяльнісно-творчий компонент розкриває ступінь самостійності майбутнього вчителя музики у виконавсько-творчій діяльності.

У статті окреслено основні принципи формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики в умовах колективного музикування, а саме: принцип активізації творчої ініціативи студентів на ґрунті реалізації власної системи художніх цінностей; принцип досягнення цілісності змісту та форми у виконавській інтерпретації музичних творів; принцип опори на колегіальність у вирішенні художньо-творчих проблем спільного виконавства. Виділені принципи відображають сутність формування виконавської майстерності, що базується на загальних закономірностях колективного музикування.

#### **Список використаних джерел**

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Мысль, 1992. – 470 с.
2. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – К., 1994. – 42 с.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К.: “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
4. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – К.: УДПІ, 1996. – 164 с.
5. Федоришин В.І. Формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики в умовах ко-

- лективного музикування /Наука і сучасність. Зб. наук. праць. – Вип. 46. – С. 130-138.
6. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Автореф. дис... д-ра психолог. наук: 19.00.03. – Л., 1989. – 31 с.
  7. Цукамова Е.В. Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности / Проблемы общения в психологии. – М.: Наука, 1981 – С. 148-167.
  8. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.
  9. Шарабуров В.И. Совершенствование инструментальной подготовки студентов на музыкально-педагогическом отделении. – Куйбышев, 1988 – 104 с.

In the article basic positions of guidance are outlined by musical student's collective, the features of joint musical-educational activity of schoolboys are considered.

**Key words:** student's collective, educational-educate process, musical-creative activity, dialogic cooperation.

*Отримано: 14.10.2008.*

**УДК 159.9 (477.44) "18-19"**

*О.А. Логвіна*

## **Діяльність Вінницької психоневрологічної лікарні ім. О.І. Ющенко на ниві психологічних знань у другій половині XIX – на початку XX століття**

У статті здійснюється історичний аналіз розвитку психологічних знань та деяких аспектів організації допомоги душевнохворим Поділля, на науковій та практичній діяльності Вінницької психіатричної лікарні ім. О.І. Ющенко у другій половині XIX – на початку XX ст.

**Ключові слова:** психіатрична лікарня, Поділля, психологічна допомога, наукова діяльність, історія психології.

В статтє сделан исторический анализ развития психологических знаний и некоторых аспектов организации помощи душевнобольным Подолья, на научной и практической деятельности Винницкой психиатрической больницы им. А.И. Ющенко во второй половине XIX – начале XX вв.

**Ключевые слова:** психиатрическая больница, Подолье, психологическая помощь, научная деятельность, история психологии.

Українська психологія у своєму поступальному русі відбивала досягнення світової психології, реагувала на її новітні відкриття і оригінально їх тлумачила. Вона переживала увесь драматизм культурного, соціального та психічного життя суспільства не тільки в межах свого концептуального рівня, а й стосовно життєвої долі простого народу [20].

Розвиток психології в кожному із регіонів України відбувався в руслі світової науки і мав свою специфіку, яку і необхідно вивчати [5]. Останнім часом вийшла низка праць, в яких частково розкрита проблема історії розвитку психологічної науки. Проте у більшості з них розглядаються тільки питання історії психології Наддніпрянської (О.Ф. Іванова) [6], Південної (Л.Н. Акімова, І.М. Пивоварчик) [13; ] та Західної України (І.В. Данилюк) [5], але залишається нерозкритою історія розвитку психологічної науки на Поділлі у другій половині XIX – на початку XX століття. Можна назвати лише декілька праць, які розглядають окремі аспекти та загальні риси цієї теми у таких дослідників, як В. Гульдман [4], В. Ключко [7], Л. Лекарев [9], Є. Мазурик [10], Й. Ролле [3] та деякі ін.

У даній статті ставиться за мету на прикладі наукової діяльності Вінницької психоневрологічної лікарні ім. О.І. Ющенко висвітлити історичний розвиток психологічної думки на Поділлі у другій половині XIX – на початку XX с.

Зазначимо, що Поділля (Подільська земля) – історико-географічний регіон України, який охоплює територію сучасних Вінницької, Хмельницької і невеликі частини Одеської та Миколаївської областей [14]. Розглядаючи психологію на теренах Подільського краю в зазначений період, необхідно зауважити, що стан психологічної думки мав досить складний

і суперечливий етап свого розвитку, який базувався на виявленні душевнохворих серед населення та в організації надання їм допомоги. З огляду на те, що успіхи психології у всі часи знаходились в прямій залежності від потреб практики, перш за все, медичної та педагогічної, подільські науковці намагалися враховувати тогочасні знання з психіатрії, медицини та педагогіки [4; 9].

Перша половина XIX століття характеризується зовсім не значним розвитком психологічних знань на Поділлі. Це був період спостережень, вивчення та набуття клінічного досвіду. Про захворювання судили з окремих симптомів. Закладів, спеціально призначених для консультацій та допомоги душевнохворим, не було. Лише у 1819 році при Кам'янець-Подільській міській лікарні було відділення для душевнохворих, яке вміщувало 40 ліжок. Лікування, при необхідності, зводиться до утримання їх та наглядання за ними [9; 10].

Суспільна лікарська допомога потребувала корінних змін і у другій половині XIX століття, яке ознаменувалось стрімким розвитком наук, було піднято питання про упорядкування нагляду за душевнохворими. Найбільш доцільним було визнано влаштувати для всього Південно-Західного краю одну окружну лікарню для душевнохворих на 600 ліжок в місті Вінниці [7; 12].

У 1897 р. Вінницька лікарня для душевнохворих розпочала свою діяльність. Вона обслуговувала три губернії – Київську, Волинську та Подільську. З перших днів діяльність лікарні пов'язана з іменами багатьох видатних психіатрів, які зробили великий внесок до психіатричної науки і практики – В.П. Кузнецов, Н.В. Країнський, С.Д. Колотинський, Г.Г. Бойно-Родзевич, Л.Л. Дарашкевич [7; 15].

Приміщення лікарні відповідали санітарно-гігієнічним вимогам, що створили сприятливі умови для діяльності лікарського персоналу та усучаснили нагляд за душевнохворими на Поділлі. Необхідно зазначити, що весь документальний життєпис лікарні до 1944 р. згорів під час пожежі в період Гітлерівської окупації. Історія, етапи та напрямки розвитку діяльності лікарні про ті часи ґрунтуються на небагатьох історичних довідках, науковій діяльності медичного персоналу та декількох звітах директорів, які збереглись [7, 22].

З річного звіту лікарні за 1899 р., складеного першим директором В.П. Кузнецовим, видно, що при лікуванні душевнохворих дотримувались найбільш передових на той час поглядів на їх лікування та утримання. Так, у звіті зазначалось: “Лікарня за своїми розмірами є одним із великих лікувальних закладів не тільки Південно-Західного краю, а й всієї Росії. При влаштуванні внутрішнього затишку у відділеннях для душевнохворих взято до уваги три основні умови: простоту, міцність і можливу відповідність характерові хворих – умов, схожих до таких, в яких вони жили до надходження в лікарню. У лікарні ніколи не використовуються зв’язування, одягання гамівних сорочок та інше. Лікування душевнохворих проводиться двоюко: фізичне і психічне. Широко використовуються водотерапія (купання у річці, вологе обгортання та інше), електропроцедури. Психічне лікування виконується всім режимом лікарні. Всі дії і слова медичного персоналу серед душевнохворих спрямовані на те, щоб справити сприятливий вплив на психічний стан хворих. Велике і незамінне значення в лікуванні має праця, правильно організована робота душевнохворих. Вони у лікарні працюють охоче, без всякого примусу, не тільки з користю для власного здоров’я, але й з матеріальною вигодою для лікарні” [7, 26-29].

Крім свого безпосереднього обов’язку (лікування, харчування, догляду за хворими), у лікарні проводилась наукова робота. Наступний директор Вінницької психіатричної лікарні В.П. Кузнецов, проявив ініціативу та залучив земських лікарів до надання психологічної допомоги населенню Поділля. У 1899 р. на базі лікарні він провів першу конференцію для земських лікарів, яка присвячувалась читанню та обговоренню рефератів з різних питань [1; 7, 13].

Багато зусиль було віддано наступним директором лікарні М.В. Країнським на введення постільного лікування, розвитку трудової терапії та системи вільного режиму. Він розробив оригінальну на той час медичну документацію, особливо історію хвороби (“скорбный лист”). Також великий інтерес до себе привертає його програма та схема психічного дослідження душевнохворих. Ця програма спрямована на шляхи виявлення і виміру індивідуально-психологічних особливостей душевнохворих. Програма психічного дослідження душевнохворих включає декілька розділів, які дозволяють простежити

розвиток та властивості більшості пізнавальних процесів душевнохворих, виявити їх ставлення до навколишнього світу, дослідити афективну сферу [8].

Варто зазначити, що програма та схема психічного дослідження душевнохворих М.В. Країнського найбільш повно діагностує їх психічний стан, але приймаючи до Вінницької лікарні, користувались загальноприйнятим зразком вже існуючих психіатричних лікарень. Увага зосереджувалась на спадковість, фізичні, матеріальні можливості душевнохворих та враховувався загальний стан їхнього настрою. М.В. Країнський першим описав явище масової психічної інфекції в монографії “Порча, кликуши и бесноватые как явление русской народной жизни” (Новгород, 1900 р.). Широко відомими стали дослідження М.В. Країнського про патогенез епілептичних випадків (1896 р.). Йому першому належить обґрунтування токсичної теорії епілепсії [1]. Річний звіт за 1901 р., складений М.В. Країнським, містить в собі глибокий науковий аналіз діяльності лікарні, з якого видно, що у лікарні функціонували такі відділення: для спокійних чоловіків, для неспокійних чоловіків, “буйних” чоловіків, відділення для “важких і неохайних” чоловіків, чоловіче соматичне відділення, а також аналогічні відділення для жінок. Окремо виділялось відділення для епілептиків [7, 30]. При надходженні хворого до лікарні його неодмінно фотографували. Фотографія поміщалась в історію хвороби. Завдяки цьому зберігались характерні для хворого поза і вираз обличчя, весь зовнішній вигляд на час вступу до лікарні. Під час його подальшого перебування на лікуванні робились повторні знімки. Для задоволення інтелектуальних потреб хворих і службовців в лікарні була зібрана своя багата бібліотека й відкрито читальний зал. Бібліотека щорічно поповнювалась книгами, підписувались майже всі періодичні журнали і газети. Багато газет отримували в кількох примірниках та щоденно роздавали для читання у всі відділення. У святкові і вихідні дні всі спокійні душевнохворі ходили до церкви. За їх бажанням лікарняний священник сповідав і причащав їх. У лікарні проводились засідання, на яких обговорювались душевнохворі. Кожний ординатор, який вів спостереження за душевнохворим, робив про нього доповідь і зачитував свої висновки, доповідав про своє відділення, встановлювались діагнози душевнохворих, що поступили та

надавалися загальні консультації. Обмін думок і заперечень персоналу на засіданнях, набував характеру наукового обговорення й, по суті, були відкритими засіданнями наукових товариств [4; 7].

Значний внесок у наукову та практичну діяльність лікарні привніс ординатор Л.Ф. Якубович. Ним була написана робота “Праця душевнохворих Вінницької окружної лікарні і її лікувально-виховне значення”, в якій описано застосування праці як лікувального засобу в умовах вільного режиму [1; 19]. Л.Ф. Якубович акцентував увагу на цілющій вплив праці у лікарні, який базувався не тільки на одній механічній стороні, що заміняла душевнохворим гімнастику, а й враховувався психічний вплив праці, який одних дисциплінував і привчав до порядку, а інших збуджував та розвивав їхні духовні здібності [19, 20].

Л.Ф. Якубович зазначає, що головний контингент робочих душевнохворих збирався зі психічно спокійних хроніків. Ця категорія душевнохворих за кількістю виконаної роботи найбільш стійка. За своїм психічним станом найбільш врівноважені, спокійні, емоційно мляві. На усіх роботах вони слухняні та миролюбні. Потребують завжди керівника, тому що в протилежному випадку, якісна сторона праці може постраждати. На душевнохворих цієї групи, в змісті виховання, особливо позитивно впливає значення праці. Займаючись якоюсь працею, душевнохворі знають своє місце, привчаються до порядку, знають час для відпочинку, для прогулянки, цікавляться результатами роботи, а потім привчаються до систематичних та продуктивних занять. Більшість з них добре навчаються багатьом ремеслам [15; 19, 25-24]. Агресивні душевнохворі зазвичай мають збережену ініціативу і часто є стійкими робітниками, але вони потребують пильного нагляду. Є дві групи, які не займаються роботою: перша, у зв'язку з фізичною неспроможністю, а іншу групу складають інтелігенти та напівінтелегенти. Головною причиною цих обставин у другій групі вважають особливості їх попереднього виховання, відсутність звички та непристосованість до фізичної праці. Вони готові розтрачувати свою енергію писанням безкінечної кількості прохань, скарг, пояснювальних записок, чим використовувати час на корисні заняття. Ці душевнохворі зазвичай зі збереженим мисленням, міркуванням, пам'яттю і якщо вдається привернути їх увагу, то з них виходять хороші,

продуктивні працівники [19, 81-101]. Всі роботи у лікарні ділилися за сезонами. Зимом працювали у майстернях, а саме: швейна, столярна, гільзова, токарна, солом'яна, слюсарна, взуттєва. Праці доволі цікаві, потребували кмітливості та великої уваги. [7; 12]. Літом майстерні погано функціонували, тому корисніші для здоров'я знаходились заняття на свіжому повітрі: польові, огородні та фермерські роботи. У лікарні застосовувалась ідея нагороди та заохочення, але мала суттєві недоліки. Душевнхворі зазвичай виконують роботу повільно, допускають помилки, потребують постійного заохочення і більша чи менша нагорода викликає в інших душевнохворих задрість, невдоволення. Багато з них засмучуються, коли дізнаються, що одна частина працюючих отримала покращення в їжі, отримання угодження та ін. Після цього у душевнохворих розвивається недовіра та вороже ставлення до оточуючих. Тому Л.Ф. Якубович, вважає, що ця система заохочення є шкідливим явищем і, по можливості, пропонує її уникати [11; 19]. Він сприяв тому, щоб праця для душевнохворих підбиралась, враховуючи їхню втомлюваність, оскільки, кожна робота навіть сама незначна, потребує напруження волі і деякої кмітливості, систематичні вправи якої укріплюють їх слабку психіку. Діяльність душевнохворого має для лікаря ще й діагностичне значення: у роботі душевнохворий швидко виявляється, визнає його психічну стійкість, ті чи інші недоліки у психіці, які часто залишаються, як сліди перенесеного психічного розладу [15; 19, 105]. Л.Ф. Якубович пропонує впровадження вже існуючої на заході системи “відкритих дверей”, що полягає в позитивній атмосфері, створеною розумним, співчутливим та уважним відношенням персоналу [19, 106].

У результаті своїх досліджень (1901 – 1902 рр.) Л.Ф. Якубович робить наступні висновки, що праця душевнохворих почала використовуватись як лікувальний засіб; вибір виду праці завжди погоджувався із психічним станом душевнохворих. Було створено 20 груп різного виду праці; головна мета використання праці – це досягнення максимального лікувального ефекту, а не економічної користі; встановлено, що праця значно відвертає від марення, обману органів чуття, шкідливих звичок; під впливом занять виправляється кмітливість, увага, регулюється душевний настрій; праця відволікає душевнохворих від шкідливих звичок [19, 90].



Лікарня зобов'язана Л.Ф. Якубовичу у широкому запровадженні праці душевнохворих, описаної ним у цій роботі, адже, характерні дослідження і практичне використання знань позитивно впливали на оптимізацію поведінки та психічну діяльність душевнохворих [7; 19].

Узагальнюючи спостереження над 114 хворими чоловічого неспокійного відділення, О.І. Юценко у своїй роботі “К вопросу о постельном содержании душевнобольных” підкреслював, що насильницьке утримування душевнохворих в ліжку не можна застосовувати і зробив висновки про особливо велике значення постільного лікування для хворих із прогресивним паралічем та аментивними станами [18]. У 1912 р. він прочитав курс лекцій під назвою “Сущность душевных болезней и биолого-химическое исследование их”. О.І. Юценко зазначає: “Психіатрія вивчає хвороби і хворобливі стани, які виявляються розладом психічної діяльності. Предметом психіатрії є виявлення причин душевних розладів, пізнання суті патологічних процесів, які лежать в основі психічних захворювань, їх виродження та лікування. Психіатрія являється одним із відділів медицини і займає особливе положення серед інших медичних спеціальностей своїм поділом хворих на соматичних та психічних. Психіатру необхідно знати психологію, оскільки достатньо йому поговорити з душевнохворим, щоб швидко виявити, з чим він має справу. Загальний курс психіатрії включає цілий ряд складних захворювань організму, які пов'язані з порушенням психічної діяльності, а саме розладом тих проявів людського організму, завдяки досконалості і гармонійному розвитку яких людина так різко виділяється серед інших людей” [17, 1-2]. Базове знайомство з душевними захворюваннями і виродженням їх О.І. Юценко пропонує знати кожному лікарю не тільки для виявлення та лікування, а й для того, щоб прийти на допомогу юристу, адміністратору, педагогу і соціологу. Причини душевних хвороб поділяли на внутрішні і зовнішні, на фізичні та психічні. О.І. Юценко відмічає, що раніше психічним причинам приписували домінуюче значення. Він не заперечує значення психічних і моральних потрясінь, як ближніх етіологічних моментів, що викликають душевні розлади й пропонує учіння про самоотруєння, як сутність багатьох психічних захворювань. Також О.І. Юценко ставить завдання з визначення

біологічних причин, які протікають і лежать в основі душевних захворювань. Він виділяє такі шляхи для вирішення цього завдання: клінічне спостереження біля ліжка душевнохворого, патологоанатомічні дослідження, психофізіологічні, хімічні та біологічні дослідження [17; 18].

У серпні 1903 р. директор Вінницької окружної лікарні С.Д. Колотинський розпочав листування з найбільш передовими психіатричними закладами того часу. Метою цього листування було упорядкування підготовки молодшого і середнього персоналу лікарні. Розісланий цікавий опитувальник складався з 19 питань. Звертає на себе увагу активний відгук психіатрів на підняте С.Д. Колотинським питання. Яскравим прикладом може послужити лист видатного російського психіатра В.І. Яковенка, який очолював на той час найкращу психіатричну лікарню під Москвою, в селі Мецєрському. В.І. Яковенко детально і з великим ентузіазмом виклав питання про підготовку середнього та молодшого медичного персоналу, радив широко застосовувати наочні посібники, повторювати одні і ті ж лекції для кращого засвоєння слухачами. На підставі цього листування й особистого досвіду були розроблені виробничі інструкції та організовані курси для фельдшерського персоналу. На курсах викладали анатомію, фізіологію, гігієну, догляд за душевнохворими і основи психіатрії. Після закінчення курсів проводились іспити. Для молодшого медичного персоналу читались лекції про догляд за душевнохворими. Лекторами призначались старші ординатори лікарні [3; 4; 12].

Безумовно, питання підготовки персоналу близько переплітається з питанням виховання відданості і любові до науки та праці. Саме ця думка була провідною для В.П. Кузнецова, М.В. Країнського, С.Д. Колотинського, Л.Л. Дорошкевича та інших, коли вони присвячували себе справі організації навчання середнього та молодшого медичного персоналу. Гарна, на той час, постановка лікувальної та наукової роботи у Вінницькій окружній лікарні привертала увагу ряду лікарів, спеціально відряджених з інших лікарень строком на 8 місяців – 1 рік для вдосконалення знань та практики у роботі з душевнохворими [7; 9].

У 1908 р. директором Вінницької психіатричної лікарні був призначений доктор медицини Георгій Георгійович Бойно-

Родзевич, який надрукував цілу низку наукових робіт: “Сумеречное состояние сознания”, 1898; “К изучению о психической эпилепсии”, 1898; “К изучению об афазии”, 1902; “План психиатрической помощи в Подолии”, 1912; “Активная терапия душевнобольных” та інші [7, 18]. У 1912 році розробив план організації земством допомоги душевнохворим у Подільській губернії, в якому він намітив будівництво спеціального павільйону на 100 ліжок при Вінницькій окружній лікарні для психічнохворих Поділля та відкриття лікарні у Проскуріві, наполягав на організації сімейного догляду (патронажу) і категорично заперечував поділ божевільних на тих, які потребують та не потребують допомоги [2; 7].

Прогресивні традиції вітчизняної психіатрії та психології, самовіддана праця лікарів сприяла добрій славі лікарні вже в перші роки її існування. Вінницька окружна лікарня для душевнохворих викликала велику повагу і підтримку у міських жителів та властей [9, 160].

Проте, дуже низька забезпеченість населення стаціонарною допомогою, повна відсутність позалікарняної допомоги і поширеність психічних хвороб зумовили швидке переповнення лікарні хронічними хворими. Число штатних місць у Вінницькій Окружній лікарні до 1909 року було 842, з 1909 року встановлено штат у 1000 місць. Збільшення кількості психічнохворих у Подільській губернії призводило до необхідності споруди нової будівлі. У 1914 р. лікарню було розширено, збудовано нове відділення для спостереження на 80 ліжок [3; 9]. Незважаючи на нелегкий стан справ, колектив лікарів Вінницької окружної лікарні вживав всіх посильних заходів для того, щоб питання лікувальної і наукової роботи відповідали передовому досвіду тих часів. Старший ординатор Вінницької окружної лікарні А.І. Чудович упродовж 3-х місяців вивчав постановку справи нагляду та лікування душевнохворих у земських психіатричних лікарнях міст Чернігова, Курська, Калуги, Рязані, Володимира, Сибірська, Самари і Саратова. Доктор медицини Д.І. Поляков був відряджений до психіатричних лікарень Кишинева, Одеси, Херсона, Єкатеринослава, Полтави, Харкова, Орла, Москви з дорученням ознайомитись з лікувальною та адміністративно-господарською діяльністю, а також з новими методами дослідження. Результатом цих відряджень у 1910 р. стало широке застосування у Вінницькій

лікарні експериментально-психологічних методів дослідження (по Россолімо, Бернштейну і Рібакову) [7; 16].

На початку ХХ століття число психічнохворих досить швидко збільшувалося. Змінювалося ставлення людей до психіатричних лікарень, зростало прагнення населення відправляти та розміщувати хворих в лікарнях не тільки тому, що вони небезпечні для оточуючих, а й тому, що рідні хотіли їхвилікувати. Розвивалась думка про те, що душевнохворому, навіть у випадку невиліковності, потрібно надати відповідний догляд, а не тримати їх у погребі [9; 15].

На I Всеукраїнській нараді, присвяченій питанням організації психіатричної допомоги, багато уваги було приділено позалікарняній допомозі, підкреслювалась важливість створення її в закладах загальнолікувальної мережі. Г.Г. Бойно-Родзевич був одним із активних прихильників створення позалікарняної допомоги і, особливо, мережі спеціалізованих диспансерів. Він у спеціальній статті “Позалікарняне піклування про душевнохворих на Україні” писав про те, що організація такої допомоги виводить психіатрію на новий шлях, що диспансерам належить велике майбутнє не тільки в наданні позалікарняної психіатричної допомоги, а й у профілактиці психічних захворювань [2, 190-198]. У штаті Вінницького диспансеру були роз’їзді психіатри, які систематично відвідували Жмеринку, Немирів, Літин та інші районні центри для консультативного прийому психічнохворих і осіб з межовими станами, а також для зв’язку з дільничними лікарями, від рівня психіатричної підготовки яких багато в чому залежало своєчасне виявлення психічнохворих та їх рання госпіталізація. З ініціативи і за допомогою працівників диспансеру було обстежено населені пункти трьох районів (Жмеринського, Немирівського і Літинського) з метою виявлення обліку контингентів психічнохворих. Це було одне із найбільш ранніх обстежень, проведене в більш або менш широких масштабах у сільській місцевості [2; 7, 23].

Отже, протягом ХІХ – початку ХХ століть спостерігаються значні зміни у розвитку та організації психологічної допомоги населенню Поділля. Ці зміни характеризуються наданням фахової допомоги, будівництва Вінницької психіатричної лікарні та організації позалікарняної допомоги. Саме Вінницька психіатрична лікарня від початку свого існування орієнту-

валась та створювала систему медико-психологічних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушень психічних функцій, станів, особистісного й соціально-трудового статусу душевнохворих, а також осіб, які перенесли захворювання, зазнали психічної травми в результаті різкої зміни соціальних відносин та умов життя. У лікарні проводилась наукова робота, яка була спрямована на вивчення закономірностей співвідношення психічного й фізіологічного, на психологічні особливості трудової діяльності душевнохворого, сприяли організації надання психологічної допомоги населенню.

Підсумовуючи, варто зазначити, що проблеми психології у царині теорії в Україні досліджуються більш активно, ніж її історія. Проте обидві форми існування психології як науки внутрішньо пов'язані та взаємообумовлені [16; 20]. Саме усунення численних прогалин в історії вітчизняної психології, які стоять на заваді відтворення її адекватного та цілісного образу, є одним із найважливіших завдань, які стоять перед науковцями сьогодні.

#### **Список використаних джерел**

1. Библиографический указатель работ, выполненных на базе областной психиатрической больницы им. Акад. А.И. Ющенко за 75 лет (1987-1972 гг.). – Винница, 1972. (Центральна наукова бібліотека. – Акт № 197 – 3. – № 5 1053-1).
2. Бойно-Родзевич Г.Г. Трудотерапия и метод Симона // Проблемы организации психиатрической помощи. – Киев, 1935 – С. 190-198.
3. Вінницький обласний державний архів. – Ф. 264. – Оп. 1. – Спр. 710.
4. Гульдман В.К. Винницкая психиатрическая лечебница и ее значение для Юго-Западного края. Очерк. – К.-П., 1894.
5. Данилюк І.В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть ХІХ – перша половина ХХ століття). – Київ: Либідь, 2003. – 152 с.
6. Иванова О.Ф. Історія психології ХІХ–ХХ століття (на матеріалі розвитку психології на Слобожанщині): Навчальний посібник. – Харків: ХДУ, 1995. – 120 с.

7. Ключко В.Л. Вінницька психоневрологічна лікарня ім. акад. О.І. Ющенка. 1897-1997: історичний нарис. – Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 1997. – 136 с.
8. Краинский Н.В. Программа и схема психического исследования душевнобольных. – Борисполь, Скоропечатная “Труд”, 1916.
9. Лекарев Л.Г. Развитие здравоохранения на Подолии. [На с. 155 упоминается об открытии в 1897 г. псих, лечебницы]. – В кн.: Очерки истории медицинской науки и здравоохранения на Украине. – Киев, 1954. – С. 151-169.
10. Мазурик Є.В. Нариси про минуле і сьогодення медицини Кам’янець-Подільського і Хмельниччини. – Кам’янець-Подільський: Абетка. – 1999. – 284 с.
11. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М.: Академия, 2007. – 544 с.
12. Останков П.А. Винницкая окружная лечебница // Обзорение психиатрии и неврологии. – Санкт-Петербург. – № 6, 8. – 1896.
13. Пивоварчик І.М. Історія становлення психологічних наукових шкіл на Півдні України (XIX – XX ст.): Дис... канд. психол. наук.: 19.00.01. – Одеса, 2006.
14. Подольская губерния // Русский энциклопедический словарь. Под ред. И.Н. Березина. – Отд. 3. – Т.4. – С. 197-199.
15. Портнов А.А., Федотов Д.Д. Психиатрия: Учебник. – Изд-е 3-е, перераб. и доп. – М.: Медицина, 1971. – С. 193.
16. Роменець В.А. Історія психології XIX – початку XX століття: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1995. – 614 с.
17. Ющенко А.И. Сущность душевных болезней и биолого-химические исследования их. – Петербург, 1912.
18. Ющенко А.И. К вопросу о постельном содержании душевнобольных. – Отд. отт. из журнала “Русский медицинский вестник”, 1901. – 30 с.
19. Якубович Л.Ф. Труд душевнобольных Винницкой окружной лечебницы и его лечебно-воспитательное значение. – Киев, 1902. – 110 с.
20. Ярошевский М.Г. История психологии // 2-е перераб. изд. – М.: Мысль, 1976. – 463 с.

The historical analysis of the development of psychological knowledge and some aspects of the help organization for mental patients in Podillia is carried out in the article. It is based on the scientific and practical activity of the Vinnytsia hospital for mental diseases named after O.I. Yushchenko in the second half of XIX – at the beginning of XX century.

**Key words:** hospital for mental diseases, Podillia, psychological help, scientific activity, history of psychology.

*Отримано: 2.10.2008.*

**УДК 378.147.133+17.022.1**

*Н.П. Максимчук*

## **ЗАЛЕЖНІСТЬ ЗМІСТУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ВІД РІВНЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

У статті визначено зміст ціннісних орієнтацій та рівень професійно-педагогічної спрямованості, встановлено вплив змісту ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення майбутнього вчителя.

**Ключові слова:** професійно-педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації, професійне самовизначення, особистісно-професійне становлення.

В статье определено содержание ценностных ориентаций и уровень профессионально-педагогической направленности, установлено влияние содержания ценностных ориентаций на профессиональное самоопределение будущего учителя.

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическая направленность, ценностные ориентации, профессиональное самоопределение, личностно-профессиональное становление.

**Актуальність дослідження.** Важливою умовою професійного становлення майбутнього вчителя, як свідчать дослідження Л.В. Долинської, С.В. Яремчук та ін., є його професійно-педагогічна спрямованість, а тому завданням дослідження стало вивчення нами залежності змісту ціннісних орієнтацій від рівня професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вчителів.

При дослідженні робіт, в яких розкривається проблема формування особистості майбутнього вчителя (О.Г. Мороз, О.В. Скрипченко, Н.В. Чепелева), зокрема професійно-педагогічна спрямованість і професійне самовизначення (що розкриті в роботах Л.В. Долинської, М.І. Дьяченко, І.А. Кандилович, Е.А. Науменко, В.А. Семиченко, В.Д. Фьодорова, А.А. Черних та ін.), мотивація поведінки та навчальної діяльності (що відображені в роботах Л.І. Божович, А.М. Зарукіної, Л.Н. Захарової, А.К. Маркової, В.А. Соніна та ін.) стає очевидним, що зміст домінуючих мотивів самовизначення особистості, їх взаємовідношення в структурі мотивації поведінки та діяльності студентів являють собою психологічне підґрунтя для формування спрямованості студента як спеціаліста.

**Мета дослідження** – дати аналіз змісту ціннісних орієнтацій та рівня професійно-педагогічної спрямованості, встановити вплив змісту ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення майбутнього вчителя.

**Результати.** Зміст ціннісних орієнтацій ми визначили за допомогою методики “Життєво-професійні цінності особистості”. Аналіз результатів цієї методики показав, що основними цінностями майбутніх вчителів виступають цінності особистого характеру (здоров’я, щасливе сімейне життя, наявність вірних друзів, кохання, цікава робота), матеріальні (матеріально забезпечене життя), професійні (цікава робота) та для випускників набуває особливого значення цінність “активне діяльне життя”. До першої десятки за кількісними показниками ввійшли і життєві, і професійні ЦО. Аналіз даних за всіма методиками показав, що очолюють ієрархію загальнолюдські ціннісні орієнтації. Наявність в ієрархії професійних цінностей свідчить про професійно-педагогічну спрямованість особистості майбутнього вчителя.

Життєві цінності порівняно з професійними переважають в ієрархічній структурі. Серед професійних виділені такі ціннісні орієнтації: любов до дітей; хороша атмосфера на роботі; пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток).

Варто звернути увагу, що юнаки і дівчата, які проживають у сільській місцевості, менше, порівняно з міськими, орієнтуються на професійні цінності. Ми пояснюємо це тим, що міська



молодь, яка вступає до педагогічного закладу, зробила цей вибір більш свідомо через педагогічні класи, підготовчі курси та ін. Тоді як старшокласники, які закінчують сільську школу, мають зараз у більшості випадків загальні установки “виїхати з села” та “вступити на безкоштовне навчання”. Педагогічний вуз видається їм у цьому відношенні найлегшим засобом досягнення мети. Більшість із них і не збирається повертатись в село працювати вчителем; адже школи закриваються, а в тих, що працюють, заробітну плату вчителям видають нерегулярно. Тому в сільських школах потрібно посилити роботу з проф-орієнтації та формування професійної спрямованості старшокласників, зокрема, професійно-педагогічної.

Рівень професійно-педагогічної спрямованості ми визначали за допомогою контент-аналізу завершених речень, які ми отримали в ході проведення проєктивної методики “Життєво-професійний шлях”. Контент-аналіз результатів дослідження показав, що за змістовною інтерпретацією можна виділити декілька груп відповідей. Так, частина студентів (33,3%) розуміють “професійний шлях” як шлях оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками; самовдосконалення; набуття досвіду; становлення себе як професіонала. Серед відповідей найбільш характерними є: “це шлях, який людина повинна пройти в своєму житті, але пройти вивчившись”, “це шлях вирішення проблем так, як би це зробив професіонал”, “це отримання знань шляхом навчання та практики”, “це шлях вдосконалення знань у галузі професії”, “це підвищення свого професійного рівня, самовдосконалення”.

Інша група респондентів (11,6%) бачить у професії вчителя своє покликання, мету свого життєвого шляху, здійснення мрії. Про це свідчать такі варіанти відповідей: “це суть мого життя”, “це найбільша і найкраща частина мого життя”, “це здійснення мрії”, “всю себе віддавати своїй роботі”.

Аналіз даних висловлювань є прикладом того, що студенти вбачають в професії вчителя смисл свого життєвого шляху, покликання. У них наявні професійні цінності, що визначають професійно-педагогічну спрямованість особистості.

Наступна група студентів (10,4%) трактує професійний шлях, пов’язуючи його з реалізацією духовних цінностей, а саме, надають перевагу таким цінностям як задоволення, насолода від роботи, радість від роботи з дітьми і т.д. Серед

відповідей цих студентів ми виділили такі: “це духовне задоволення”, “це терниста дорога, яка приводить до задоволення від своєї роботи”, “це один з найцікавіших шляхів у житті”.

Дуже важливим є той факт, що студенти (11,6%) визначають професійний шлях невід’ємно від життєвого. Про це свідчать такі висловлювання студентів: “це шлях, який ми обираємо на все життя”, “це шлях твого життя”.

За матеріалами дослідження ми приходимо до висновку, що деяка частина студентів (5,8%) бачить свій “професійний шлях” просто як час, який вони будуть тратити на виконання професійних обов’язків. До цього висновку привели такі висловлювання: “це час, упродовж якого людина займається своєю професією”, “це час, коли ви працюєте”, “робота, якою я займаюся певний час свого життя”. У студентів, які складають цю групу, не зафіксовано спрямованості до самоосвіти, самовдосконалення, активності на пізнання, відкриття нового, прагнення творчо реалізувати свій особистісний потенціал, не виявлено зацікавленості до своєї майбутньої професії.

Як бачимо, вже в інтерпретації поняття “професійний шлях” чітко простежуються відмінності в ціннісно-емоційному ставленні до обраної професії.

Останнім часом юнацтво в силу матеріальної нестабільності суспільства орієнтоване на матеріальні цінності. Прагнення будь-що досягти матеріального благополуччя стало масовим явищем в умовах “перехідного періоду”. Ця тенденція відобразилась у студентів (3,6%) у таких інтерпретаціях професійного шляху: “це спосіб існування особистості”, “це забезпечене життя”, “це майбутнє дорослої людини, заробіток на своє власне життя”. Варто зазначити, що наявність грошей і знань виступають для молоді не стільки як цілі, скільки засобами реалізації головних життєвих планів – отримання цікавої роботи, створення сім’ї.

Інша група студентів (18,3%) трактує “професійний шлях” як засіб побудови кар’єри, досягнення високих професійних результатів. Цю думку підтверджують такі висловлювання: “це хороша дорога в майбутнє”, “це вдало побудувати свою кар’єру”, “це вихід у велике життя”, “це шлях до успіху”. Тут мають місце цінності, спрямовані на досягнення високого суспільного статусу, визнання, престижу, самореалізації.

Проведене дослідження показало, що лише незначна частина студентів (5,4%) неспроможна визначити цінності, якими вони прагнуть керуватися у своєму житті. Тому потрібно допомогти цим студентам усвідомити себе в ролі майбутнього вчителя і набути відповідних цінностей (загальнолюдських, професійних, особистісних, духовних, статусних і т.д.).

Усі названі студентами відповіді можна згрупувати за змістом. Отже, як бачимо, трактування “професійного шляху” є опосередкованим відображенням цінностей кожної особистості.

При виявленні життєво-значущих цілей найбільш високі ранги, як показали відповіді студентів, займають такі цілі: досягти справжнього професіоналізму; успіхів; найвищого рівня професіоналізму; стати фахівцем; добитися найвищих результатів своєї праці; набути найвищого рівня знань, щоб передати іншим; добитися керівної посади; повного взаєморозуміння з вихованцями; найвищий професійний розвиток для покращення існування людства на землі; повага.

Отже, як бачимо, до першої десятки ввійшли професійні, статусні цілі та цілі самовдосконалення. Усі названі студентами цілі можна згрупувати за змістом. На першому місці у всіх опитаних студентів (40,8%) знаходяться професійні цілі. Про це свідчать такі відповіді: “У професії мені б хотілося досягти справжнього професіоналізму”, “стати фахівцем”, “отримати знання, щоб передати іншим”, “повного взаєморозуміння з вихованцями”. У цих студентів (30,0%) простежується спрямованість на цілі, тісно пов’язані з майбутньою професією, які є відображенням статусних ЦО. Про це свідчать такі відповіді студентів: “У професії мені б хотілося досягти успіхів і поваги колег”, “керівної посади”, “зробити добру кар’єру”, “визнання”.

Другий ранг посідають цілі самовдосконалення (20,4%), перш за все, такі як: “досягти найвищого рівня знань”, “найбільшого професійного розвитку”, “індивідуальної майстерності”, “закінчити аспірантуру, написати підручник”. Цілі самовдосконалення, як бачимо, пов’язані з майбутньою професією.

Лише незначна частина студентів (4,8%) не в змозі визначити свої професійні цілі, оскільки не пов’яже своє майбутнє з педагогічною професією.

Одним із факторів, які впливають на зміст та характер цілей юнацтва загалом і майбутніх вчителів особливо, оскільки це в основному діти з малозабезпечених сімей, є матеріальна нестабільність, а тому зустрічаються і такі відповіді (2,4%): “У професії мені б хотілося досягти багато грошей”, тобто майбутню професію вони пов’язують із своїм матеріальним забезпеченням, заробітком.

Альтруїстично-романтичний характер цілей проявився у відповідях типу: “У професії мені б хотілося досягти найбільшого професійного розвитку для покращення існування людства на землі”.

Закінчення незавершеного речення: “Хороший вчитель той ... “ дало нам можливість також виявити та прорангувати професійно важливі цінності майбутніх вчителів.

У результаті контент-аналізу відповідей студентів, ми отримали ієрархію професійних цінностей: вміння пояснити матеріал, зацікавити на уроці; розуміння дітей; взаєморозуміння; любов до дітей; повага до дітей; вміння дати справжні знання учням, вимогливість; урахування індивідуальних особливостей особистості учня; покликання та любов до професії; повага учнів; вміння залишити після себе добру згадку на все життя; терпеливість.

Як бачимо, в особистості вчителя-професіонала студенти першочерговими вважають дидактичні здібності. На нашу думку, такі установки є результатом спрямованості навчально-виховного процесу в ВНПЗ на формування учителя-предметника та недооцінки ролі психолого-педагогічної підготовки. Цей висновок підтверджується і тим, що серед професійних цінностей, які за частотою виборів студентів виявились незначущими, ми виділили: любов до дітей; покликання та любов до професії; повага учнів; відданість професії, бажання залишити після себе згадку на все життя; розуміння учнями вчителя; терпеливість.

Отже, як бачимо, переважна більшість студентів поставила на найвищі щаблі ієрархічної структури професійно-предметні цінності. Це свідчить про те, що у студентів недостатньо сформовані уявлення про пріоритетні ЦО педагогічної професії, що підтверджено і результатами завершення речення “У моїй роботі неможливо обійтися без ...”

Найбільш високі ранги, як показали відповіді студентів, отримали такі ЦО: знання; витримка, терпіння; розуміння;

комунікативність, вміння спілкуватися; любов до дітей; доброта.

Отже, як бачимо, очолили ієрархію професійних цінностей, перш за все, ті, що стосуються знань, а вже потім стилю поведінки з учнями (витримка, розуміння, вміння спілкуватися) та відношення до учнів з боку вчителя (любов до дітей, доброта).

При порівняльному аналізі ми помітили, що за професійною метою цінності, пов'язані з майбутньою спеціальністю, займають 1 місце, в той час як за життєвою метою досліджувані помістили їх на 3 місце, віддавши перевагу особистісним та матеріальним ЦО. Статусні ЦО за професійною метою зайняли 2 місце, за життєвою – 4 місце. Матеріальні цінності з 4 рангу (за професійною метою) перемістилися на друге місце (за життєвою метою). За професійною метою не виявлено у респондентів в ієрархії духовних та особистісних цінностей.

Позитивним є те, що смисл роботи вчителя студенти пов'язують:

- з навчанням та вихованням дітей (80,0%), тобто професійними ЦО. Про це свідчать відповіді: “виховати дітей”, “дати необхідні знання”, “розширити кругозір інших”, “навчити дітей розуму”, “навчити дітей предмету”, “підвищити рівень знань дітей”, “допомогти пізнати світ”;
- альтруїстичними ціннісними орієнтаціями (13,75%): “навчити поважати батьків”, “любов до дітей”, “стати вірним другом для учнів”, “збільшити в країні освічених людей”, “навчити розуміти життя”;
- ціннісними орієнтаціями самовдосконалення: “досягти найвищого рівня знань”, “постійно підвищувати свій рівень”;
- моральними ціннісними орієнтаціями (5,6%): “навчити людяності, дружбі”, “у відношенні до дітей”, “в добро-совісній праці”, “навчити бути людиною”;
- духовними ціннісними орієнтаціями (3,75%): “виховання духовного світу людини”, “розуміння природи”, “спілкування”;
- статусними ціннісними орієнтаціями (2,5%) та матеріальними ЦО (2,5%): “щоб поважали учні”, “у посаді”, “в заробітній платі”, “в знайомстві з потрібними людьми”, “вчити дітей, щоб було робоче місце”.

Отже, як свідчать відповіді студентів на речення (“Смисл роботи вчителя полягає ...”, “Моя головна професійна мета ...”, “Моя головна життєва мета ...”) та результати попередніх методик, серед життєвих цінностей найголовнішими виступають особистісні, матеріальні та професійні ціннісні орієнтації. Відносно майбутньої професії, тобто серед професійних цінностей, студенти надають пріоритет професійним ціннісним орієнтаціям, ціннісним орієнтаціям самовдосконалення, статусним та альтруїстичним ціннісним орієнтаціям. І хоча майбутні вчителі розуміють важливість для себе моральних ціннісних орієнтацій, проте смисл роботи вчителя та професійну мету вони недостатньо співвіднесли з моральними та духовними ціннісними орієнтаціями. Тому ми вважаємо, що потрібно допомогти студентській молоді визначитись, які професійні ЦО є важливими в роботі вчителя та розширити їх уявлення про зміст основних професійних ЦО.

З точки зору В.А. Семиченко, “концептуальна модель розуміння студентами загальної логіки професійної підготовки є координаційним інструментом діяльності студентів, внутрішньою теоретичною основою розчленування комплексного процесу навчання на суб’єктивно прийнятну послідовність відповідних дій та забезпечення об’єднання окремих дій студентів у систему” [3; 43].

В організації навчальної діяльності вона “виконує низку функцій: 1) відповідає на питання “Для чого?” (індивідуальне бачення проблеми і перспективи життєвого самовизначення), закріплюючи переконаність студентів у необхідності оволодіння певним видом професійної діяльності; 2) відповідає на питання “Що?” (відображення структури, характеристики і властивостей майбутньої педагогічної діяльності та розкриття її мети); 3) відповідає на питання “Як?” (відображає динамічний аспект навчання та засоби, якими цього можна досягти)” [4; 43].

У своєму дослідженні ми опиралися на теоретичні положення О.М. Зарукіної, яка виділяє три рівні педагогічної спрямованості особистості студента.

1. Найвищий, що характеризується інтересом з дитинства до професії вчителя, захопленням окремими предметами. Професія вчителя є покликанням;

2. Середній, який включає в себе захоплення професією вчителя у старших класах, бажання отримати освіту. Збира-

ються працювати за фахом лише за умови, що не буде іншого виходу.

3. Низький, для якого характерний інтерес до багатьох предметів, вступ до вузу за порадою батьків, з метою уникнення служби в армії. Працювати за фахом вони не збираються [2].

Відповідно до думки Л.В. Долинської, професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя на певному рівні своєї сформованості “починає проявлятися в усіх змістовних характеристиках загальноособистісної спрямованості: потребах, інтересах, переконаннях, нахилах, ціннісних орієнтаціях, домаганнях і т.д. та впливати на всю навчально-професійну діяльність” [1]. Ці думки й стали підґрунтям для припущення про наявність та виявлення характеру зв’язку ЦО майбутнього вчителя з його професійно-педагогічною спрямованістю.

У результаті аналізу мотивів вибору професії вчителя і бажання працювати за фахом ми виділили три рівня професійної спрямованості особистості студента: 1) високий (53,55%); 2) середній (30,60%); 3) низький (15,30%).

Порівняльний аналіз показав:

- у студентів з високим рівнем професійної спрямованості ЦО, що входять до ієрархії значущих цінностей, співпадають з загальнолюдськими, професійними, статусними та матеріальними ЦО. У студентів лише цієї групи ми виявили такі професійні цінності як любов до дітей, вміння розуміти дитину, виховання дітей. Наявність цих цінностей свідчить не тільки про професійно-педагогічну спрямованість особистості, а й виражають гуманістично-демократичну спрямованість особистості майбутнього вчителя, його духовність. Цю думку підтверджує і той факт, що лише у студентів з високим рівнем професійної спрямованості наявні альтруїстичні ЦО (“бажання своєю роботою залишити слід на землі”) та ЦО самовдосконалення (“пізнання”);
- у студентів із середнім рівнем професійної спрямованості цінності, що складають ієрархію значущих цінностей, співпадають із загальнолюдськими, професійними, матеріальними та статусними ЦО. Для студентів цієї групи також наявні альтруїстичні ЦО (“бажання своєю роботою залишити слід на землі”);

- у студентів із низьким рівнем професійної спрямованості значущі цінності співпадають із загальнолюдськими, матеріальними та статусними ЦО. Високий ранговий показник (4 ранг) отримала така цінність, як “розваги (життя, повне задоволення, розваг, приємне проведення часу)”. Наявність таких ЦО як “впевненість в собі”, “можливість бути самим собою, не кривити душею” наштовхує нас на думку, що студентам цієї групи не вистачає самостійності, впевненості, обрання професії вчителя не виступає для них бажаним. Відсутність ЦО “почуття власної гідності” свідчить про те, що у респондентів відсутня власна думка, а їх вчинками, почуттями і думками керують інші люди, а не вони самі. У студентів цієї групи відсутні альтруїстичні ціннісні орієнтації та ціннісні орієнтації самовдосконалення.

Проаналізувавши і співставивши зміст ЦО, що ввійшли до ієрархії значущих цінностей, та рівень професійно-педагогічної спрямованості кожного студента, ми прийшли до висновку, що на зміст ціннісних орієнтацій, які є структурним компонентом особистості, впливає рівень педагогічної спрямованості студента, а саме, лише у студентів з високим рівнем професійно-педагогічної спрямованості наявні ціннісні орієнтації самовдосконалення та альтруїстичні ціннісні орієнтації.

**Висновки.** Отже, в результаті проведеного нами дослідження виявлено:

- зміст і динаміку загальнолюдських цінностей сучасного студента-вчителя, на основі яких постає необхідність формування суспільної активності особистості та підвищення пізнавальної активності. В зв’язку з тим, що ціннісні орієнтації майбутніх вчителів не завжди пов’язані з педагогічною професією безпосередньо, постає необхідність цілеспрямованого формування професійної спрямованості студентів, починаючи з першого курсу;
- на основі усвідомлення особистістю диференційованості своєї системи цінностей – рівні сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів (високий, низький, відсутній) і зміст найбільш пріоритетних цінностей, якими виступили особистісні, матеріальні та професійні ціннісні орієнтації. Для



студентів характерний низький рівень сформованості диференційованої структури ціннісних орієнтацій, внаслідок чого студенти відчують труднощі у визначенні для себе конкретних цілей життя, виборі відповідних засобів для їх досягнення;

- цінності, що переважають у структурі особистості, тобто виділення таких особистісних якостей досліджуваних, що виступають для них особливо значущими у досягненні життєво-професійних цілей та реалізації власних домагань. Основними з них є працелюбність, терпіння, любов і повага до учнів, гуманність й людяність, стриманість, наполегливість, міцна воля, розум та кмітливість, старанність, доброта.

Виявлено особливості усвідомлення майбутніми педагогами цінностей, якими повинен керуватися вчитель. Найбільш значущими виявились відповідно моральні, професійні, духовні, особистісно-вдосконалюючі та матеріальні цінності.

Отже, важливою психологічною умовою становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя є сформованість високого рівня професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога. Адже, якщо мотиви обумовлюють включення студента в певну діяльність, то ціннісні орієнтації визначають спрямованість діяльності, її цілі і основні засоби їх досягнення [5], а, отже, є однією з умов розвитку особистості майбутнього вчителя.

#### Список використаних джерел

1. Долинська Л.В. Психолого-педагогічні умови особистісно – професійного зростання майбутнього вчителя // Психологія. Збірник наукових праць. – Вип.3. – К.,1998. – С. 65.
2. Зарукина А.М. Вопросы педагогики высшей школы. – Иркутск, 1986. – С.154.
3. Семиченко В.А. Психолого-педагогічні проблеми підготовки майбутніх учителів // Методичні рекомендації до вивчення спецкурсу “Психологічна структура професійної діяльності вчителя”. – К.: КДПІ, 1991. – 69 с.
4. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учебное пособие. – Полтава, 1991. – 78 с.

5. Социология: Наука об обществе: Уч. пособие / Под общ. ред. проф. В.П. Андрущенко, проф. Н.И. Горлача. – Харьков, 1990. – С. 369-371.

Maintenance of the valued orientations and level of professionally-pedagogical orientation is determined in the article, the influence of maintenance of the valued orientations on professional self-determination of future teacher.

**Key words:** professionally-pedagogical orientation, valued orientations, professional self-determination, personality-professional becoming is also formation.

*Отримано: 17.10.2008.*

**УДК 378.141.13:78**

*І.Г. Маринін*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ КЕРІВНИКА ШКІЛЬНОГО НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ**

У статті опрацьовані основні психолого-педагогічні напрямки навчально-виховної роботи керівника шкільного народно-інструментального колективу, які забезпечують ефективну творчу взаємодію з дитячим оркестровим колективом.

**Ключові слова:** психолого-педагогічна діяльність, шкільний народно-інструментальний колектив, педагогічна підготовка.

В статье отработаны основные психолого-педагогические направления учебно-воспитательной работы руководителя школьного народно-инструментального коллектива, которые обеспечивают эффективное творческое взаимодействие с детским оркестровым коллективом.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая деятельность, школьный народно-инструментальный коллектив, педагогическая подготовка.

Підвищення інтересу до проблеми шкільного інструментального музикування, а також до широкого кола різно-

манітних питань, пов'язаних з психолого-педагогічною підготовкою його майбутніх організаторів і керівників, є закономірним наслідком розширення уявлень про ефективні форми виховної роботи з учнями, про засоби їх залучення до самостійної творчої діяльності. Створення широких можливостей для безпосередньої участі людини у художньо-творчій діяльності забезпечує найбільш ефективні результати у її естетичному та музичному розвитку. Композитор Т.Г. Хренников зауважує, що "... кращий шлях до пізнання музики – це особиста участь у якій-небудь одній із форм музикування" [1].

Відповідно до даних музичної психології, "ядром" здібностей є музичний слух, музично-слухові уявлення, відчуття ритму, музична чутливість. "Навчити чути, виховувати вухо, виробити в учня інтонаційний і тембрально тонкий слух – ось найперше завдання педагога-музиканта – наскрізний стержень його праці", – наголошує відомий педагог-музикант Г.М. Коган [2, С. 39].

Загострена увага до розвитку творчого сприймання музичних образів, емоційної чутливості до музики, уваги і волі до подолання труднощів, сформування музично-слухової уяви, а головне – свідоме ставлення до твору, що виконується, і розуміння його естетичної сутності – ось такі психолого-педагогічні завдання правильного керівництва навчанням та музичним розвитком гуртківця-інструменталіста з перших же занять. Труднощі виконання цих завдань зумовлюються специфікою формування ігрових умінь і навичок, вимогами послідовності та систематичності в оволодінні ними.

Дослідження Т.Л. Беркман [3], Н.О. Ветлугіної [4] свідчать про те, що тільки при послідовному, планомірному формуванні музично-слухових уявлень у школярів можна розраховувати на розвиток інших музичних здібностей. Отже, постає питання про організацію такого навчання, яке могло б забезпечити послідовний музичний розвиток оркестрантів. Цей глибокий взаємозв'язок музично-слухових та інструментальних (ігрових) навичок, оволодіння якими у процесі навчання повинно лягти в основу музичного розвитку у шкільному НК, повинен привести "нездібних" до ряду "здібних".

Особливу роль у цьому процесі відіграють такі фактори музично-слухового розвитку:

- свідомість та активність у формуванні музично-слухових уявлень;
- виховання слухової уваги і слухового самоконтролю;
- взаємозв'язок розумових операцій (пізнання, запам'ятовування, зіставлення, аналіз, узагальнення) з емоційним відгуком на музику;
- координація слуху, гри та голосу як фактора, що дозволяє долати труднощі у формуванні співочих і слухових навичок.

Методи та прийоми, які використовуються під час навчання, потрібно ускладнювати у ході самого навчального процесу.

Керівник НКУ у своїй роботі керується:

1. Прагненням вести гуртківців вперед, не лякаючись того, що вони щось не зрозуміють і не зможуть виконати самостійно без допомоги вчителя те чи інше завдання;

2. Намаганням закріплювати у різних варіантах набуті вже уміння та навички, створюючи тим самим умови для засвоєння нового.

Отже, розвиток музично-слухових уявлень завжди буде знаходитися у русі, а його показники ні на одну мить не залишаються одними і тими ж. Вони видозмінюються у своєму становленні. Це завжди творчий процес, а якість виконання – це найкращий наочний показник повноцінного їх розвитку, яке підтверджується якісним інструментальним звучанням, чистим інтонуванням, виразністю та емоційністю, а також безпосередньою насолодою від виконання, яке повинно постійно спостерігатися під час колективного музикування.

У повсякденній музично-педагогічній діяльності керівника шкільного НКУ дуже важливим є питання виявлення музичальності дитини, її музичних задатків, у тому числі і звуковисотного слуху як головної точки відліку у формуванні та розвитку майбутнього оркестранта.

Дуже часто звуковисотний слух виявляють за допомогою співу. Дійсно, правильний спів – перший показник добре розвинутого музичного слуху. Використовуючи різноманітні варіанти виявлення слуху (повторення учнем діатонічних мелодій, мелодій з широкими інтервалами, мелодії із збільшеними і зменшеними інтервалами), керівник колективу малює чітку картину даних у цьому аспекті музичного розвитку дитини. Залежно від них він передбачає індивідуальний підхід

до кожного із гуртківців з метою подальшого активного формування звуковисотного слуху.

Педагогічна наука (Б.В. Асаф'єв [5], Н.О. Ветлугіна [4]) завжди робила акцент на слухову спрямованість виховних систем і протиставляла слухову культуру – зоровій, слухове сприймання ритмо-інтонаційного звучання – зоровому сприйманню нот. Такий підхід інтенсифікує слуховий розвиток гуртківців й одночасно формує уміння, оперуючи музичним матеріалом, знаходити подібне і різне, аналізувати та синтезувати, встановлювати взаємозв'язки. Музично-ритмічна чутливість справедливо вважається основною музичною здібністю, виховання якої є для керівника шкільного НІК одним із найбільш складних завдань. Підтверджуючи нашу думку, педагоги-музиканти Б. Бельський та Б. Ельбойм вказують на те, що "...ритм є одним із найбільш відсталих елементів у музичному вихованні учнів" [6, С. 63].

Керівник шкільного НІКу перевіряє в учнів ритмічне відчуття у тісному зв'язку з проспівуванням, оскільки "...відчуття музичного ритму має не тільки моторику, але й емоційну природу: в основі його лежать сприймання виразності музики. Тому без музики відчуття музичного ритму не може пробудитися, ні розвинуватися" [7, С. 231]. Тому, пропонуючи учневі проспівати мелодію з характерною ритмічною будовою, він одночасно вимагає від нього відображення її ритмічним вистукуванням без співу. Це завдання можна ускладнювати, використовуючи різноманітні групування нот і пауз. Аналіз відтворення учнем цих завдань дасть змогу вчителю скласти чітке уявлення про відчуття дитиною ритму.

Отже, при навчанні учасників інструментального колективу важливо дотримуватися певної системи й послідовності щодо виявлення розвитку ритмічного слуху, враховуючи при цьому і рівень загального музичного розвитку учнів.

Виявлення музичної пам'яті та емоційної чутливості до музики є значною ділянкою роботи керівника НІК при формуванні музичних здібностей. Варто зазначити, що музична пам'ять знаходиться у залежності від загального розвитку і загальної пам'яті.

Важливим фактором музикальності гуртківця є чуттєво-емоційне сприймання та відтворення нотного тексту, без якого неможливий повноцінний музичний ріст. Тому, виявляючи

окремі властивості здібностей школярів, а саме: інтонування, відчуття ритму, музичну пам'ять – керівник колективу перевіряє не формально, а крізь призму головної ознаки музикальності – переживання як вираження певного змісту. У зв'язку з цим Б.М. Теплов відзначає, що "...основна функція музики – вираження. У відповідності до цього зміст музики – це перш за все емоційний бік психічних переживань” [7, С. 335].

Успішність навчання у дитячому інструментальному колективі значною мірою залежить не від захоплення гуртківця музикою, а від особистості керівника, від його уміння розвивати здібність охоплювати загальний характер й емоційний зміст музичного твору і вже на основі цієї здібності вчити сприймання неперервності розвитку музичної тканини у зв'язку з гармонічною структурою, динамічними лініями, ритмічним життям тощо. Застосування педагогом теоретичних знань та умінь аналізувати музичну тканину будуть сприяти більш емоційній дії музики на виконавця. При нечіткості виявів емоційної чутливості в учнів керівник колективу дбайливо і обережно розбирається з кожним окремим випадком. Відштовхуючись від зародкових форм пасивної емоційної чутливості гуртківця і розширюючи коло емоційно-впливових виразних засобів музики на нього, керівник НКУ зуміє допомогти йому успішно пройти нелегкий шлях до чіткого сприймання емоційного змісту складних інструментальних музичних творів.

Головною метою навчання гри на народних інструментах у шкільному НК є високохудожнє виконання музичних творів. Тому процес роботи над твором – основний фактор, що формує із гуртківця – музиканта-виконавця.

Роль керівника НК тут дуже важлива: він буде фундамент для подальшої музичної освіти, спрямовуючи його на створення глибокого, органічного зв'язку процесу формування виконавських навичок із завданнями музичного розвитку гуртківця. Вказуючи на важливість оволодіння правильною грою на початковому етапі навчання, Й. Гофман з особливою силою підкреслював у цьому роль педагога: “Не віртуозність потрібна вчителю початківців, а швидше глибока музикальність і розуміння дитячої психології” [8, С. 91].

Особливу роль у навчанні гри на народних інструментах керівник відводить тісному зв'язку його основних дидактичних принципів:

- доступності, врахування вікових та індивідуальних особливостей гуртківців (не допускати перевантаження обсягу навчальної інформації, ускладнення його викладу, не допускати інтелектуальних, фізичних і моральних перевантажень);
- наочності (використання наочних та технічних засобів навчання);
- міцності засвоєння знань (активізація різних видів пам'яті);
- свідомості та активності у роботі над музичним твором (цілеспрямоване сприйняття музичного твору, осмислення його змісту, ролі засобів музичної виразності, автоматизації виконавських навичок);
- систематичності й послідовності (планування роботи, визначення та засвоєння навчального і художнього матеріалу, поступовому збільшенню його обсягу та обсягу теоретичних відомостей, нарощуванні складностей виконавських прийомів).

Завдання керівника – розповісти гуртківцям про історію розвитку виконавства на народних інструментах, їх класифікацію, про багатство виразних можливостей інструмента, передати їм комплекс навичок звуковидобування, щоб правильне звучання, штрихи змогли закріпитися і твердо увійти у виконавську практику.

У роботі над штрихами і способами їх виконання керівник увагу звертає на якість звуку, яка залежить від постановки та характеру рухів рук, способів дотику пальців до струн (клавіш). На серйозну увагу у засвоєнні музичного твору заслуговує свідомо орієнтація в аплікатурі. Закріпленню навичок логічного розміщення пальців у типових формулах технічної вправності сприяє робота над технічно-інструктивним матеріалом (гами, арпеджіо, вправи, етюди).

Важливу роль у поступовому засвоєнні технічного боку інструментальної підготовки відіграє показ керівником прийомів, спрямованих на подолання технічних труднощів з одночасним оформленням звука, знаходження причин їх виникнення.

У процесі навчання гуртківців гри на народних інструментах дуже важливим є психологічний аспект. Тут психологічний контакт двох особистостей і психологічний момент

професійного спілкування тісно пов'язані та реалізуються в індивідуальному підході педагога до свого вихованця, який включає таке:

- пізнання учня, граней його особистості, характеру;
- засвоєння психологічної сторони оволодіння навичками гри на народних інструментах, поведінка в колективі;
- уміння індивідуально підходити до учня, розвивати його самооцінку, прагнення до самовдосконалення, самостійності.

Відомо, що оркестрове виконавство, на відміну від сольного виду артистичної діяльності, має свої особливості, до яких необхідно готувати майбутніх учнів-оркестрантів. Підготовка до оркестрової діяльності повинна проводитися не тільки в оркестровому класі, але й у класі з вивчення народних інструментів.

Головна спрямованість підготовки гуртківців до оркестрової діяльності полягає в тому, що в період навчання, поряд із загальними основами професійного оволодіння інструментом – звуковидобуванням, високим художнім емоційним рівнем виконання, необхідно розвивати у них аналітичне аплікатурно-штрихове мислення, відчуття ансамблю при збереженні індивідуальних нахилів виконавців.

Загалом якість навчання значно залежить від методичної системи керівника, його уміння використати її так, щоб вона сприяла активізації мислення гуртківців, активному формуванню виконавських умінь та навичок колективного народно-інструментального музикування.

Проблема вдосконалення виховного процесу у шкільному народно-інструментальному колективі залишається актуальною. У даному випадку керівник виступає, в першу чергу, педагогом-вихователем, який керує складним процесом взаємостосунків, формує гуманістичний світогляд учнів. Тому для успіху професійної діяльності керівника важливим є розвиток його педагогічних вмінь та навичок: конструктивних (проектування особистості учня, відбір і композиція навчально-виховного матеріалу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів); організаторських (включення гуртківців у різні види діяльності, активізуючи вплив інструментального колективу на кожен особистість); комунікативних (налагодження правильних стосунків з дітьми та їх перебування у відповідності з розвитком учня), а також тісно



пов'язаних з ними загальних (особливості розуму, пам'яті, мови, уяви) і спеціальних (артистичні, музичні, літературні, технічні та ін.) якостей.

Л.Г. Арчажникова, у працях якої на базі комплексного підходу детально розглядається проблема формування професійних якостей учителя музики, обґрунтувала закономірність домінантності. Суть її полягає у тому, що для результативності педагогічної діяльності необхідно спеціальні здібності підпорядкувати педагогічним при достатньо високому рівні останніх. У випадку недостатнього розвитку педагогічних здібностей "...спеціальні здібності стають індиферентними, не включаються у структуру педагогічної діяльності, а інколи можуть провокувати формування антипедагогічної спрямованості, і тоді людина або оволодіває педагогічною професією на дуже низькому рівні, або взагалі залишає її" [9, С. 7].

Підкреслюючи значення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики, Л.Г. Арчажникова наголошує на тому, що "...педагогічна спрямованість навчання визначається формуванням педагогічних поглядів, знань, суджень і вмінням пов'язувати їх безпосередньо з практичною діяльністю" [9, С. 29]. Продовжуючи свою думку, вона стверджує, що "... педагогічна спрямованість повинна формуватися у двох напрямках: шляхом професійності навчання, підвищення якості викладання і застосування активних методів навчання, яке потребує не тільки професійних, але і педагогічних знань, умінь та навичок" [9, С. 29]. Інколи трапляються хибні твердження: у здібному виконавцеві вбачають здібного педагога, вихователя; оволодіння професійною майстерністю музиканта забезпечує і педагогічну майстерність. У результаті у подальшому спостерігається розрив між рівнями спеціальної і психолого-педагогічної підготовки.

Є.М. Федорович, досліджуючи проблему взаємозв'язку спеціальної та педагогічної підготовки, констатує, що "...така організація навчання, при якій спеціальна підготовка розглядається ізольовано від психолого-педагогічної, наносить шкоду розвитку не тільки загальнопедагогічним, але і вузькопрофесійним вмінням і навичкам студентів" [10, С. 36].

Ведучи мову про психолого-педагогічну підготовку керівника шкільного НІК, ми спираємося на загальноприйняте положення, у якому говориться, що вона включає у себе перш

за все знання, на основі яких він вирішує педагогічні завдання у процесі навчальних занять, репетиційної та концертної роботи. У зв'язку з цим психолого-педагогічна підготовка керівника шкільного НК спрямована на оволодіння знаннями, уміннями та навичками, набуття певного рівня педагогічної майстерності, остання є сукупністю об'єктивних (психолого-педагогічних) і суб'єктивних факторів, що включають у себе знання педагогічної діяльності, основних її форм, методів, засобів, психофізіологічних особливостей учасників дитячого оркестрового колективу та особистісні якості, які необхідні для всебічного вияву спеціаліста з максимальною віддачею у вирішенні організаційно-підготовчих, навчально-виховних та художньо-творчих завдань колективу.

Як стверджує практика, успіх керівника в виховному процесі колективу забезпечується його загальною культурою, високим інтелектуальним розвитком, різнобічною обдарованістю, ерудицією і наполегливою працею над собою. Академік Б.М. Теплов зауважує: "Музика є засіб спілкування між людьми..., щоб розуміти музичну мову у всій її змістовності потрібно мати достатній запас знань, які виходять за межі самої музики, достатній життєвий і культурний досвід" [7]. Такі знання для керівника шкільного НК необхідні для виховної роботи у колективі, а також для творчого самовдосконалення, яке певною мірою реалізується у його професійній діяльності, де, за словами Л.Т. Анциферової, відбувається "... повноцінний і різнобічний розвиток особистості" [11]. Для успішного вирішення виховних завдань керівник застосовує різноманітні прийоми психолого-педагогічного впливу на колектив, на окрему особистість. Він уміло аналізує складність педагогічної ситуації, можливість і шляхи втручання у виховний процес. Насправді, навички об'єктивної оцінки педагогічної ситуації залежать від психологічної інтуїції і мислення, уміння реалізувати творчий підхід у вирішенні педагогічних проблем.

Успішне застосування творчого підходу керівником НК у виховному процесі забезпечується його стійкими здібностями:

1. Ставити творче завдання, передбачити проблемну ситуацію і широко бачити суть проблеми, подумки охоплювати всю майбутню діяльність.

2. Вирішувати проблемні педагогічні завдання евристичного характеру, критично аналізувати варіанти рішень і

вибирати кращі, систематично та цілісно будувати педагогічну діяльність, ведучи її до оптимального ціннісного результату.

3. Добиватися кінцевого результату, раціонально організовувати продуктивну працю, для чого необхідні воля, працездатність, інтуїція, наукові естетичні критерії оцінки діяльності (доцільність, гармонія, прекрасне, досконалість, міра та ін.).

Організації шкільного НК, успішному його розвитку і діяльності сприяє встановлення правильних взаємовідкритих гуманних стосунків між керівником і учасниками, інтенсивне міжособистісне спілкування всередині колективу, уміння його контактувати з великою кількістю найрізноманітніших людей. Характерною рисою у виховній роботі керівника, його педагогічної діяльності є створення на заняттях атмосфери взаєморозуміння, уміння враховувати спільні інтереси, психологічну обстановку у колективі, уміння його згуртувати та формувати у ньому гуманні стосунки. На думку Г.Я. Буша, "...чим більше розвинені діалогічні стосунки, тим менше передумов для виникнення антигуманних стосунків" [12].

Одним із провідних моментів формування гуманних якостей особистості, згуртування колективу та створення позитивного стійкого психолого-педагогічного мікроклімату є залучення дітей до активної суспільно-ціннісної діяльності, у ході якої в гуртківців відбувається накопичення знань і досвіду, дуже важливих для закріплення гуманістичних поглядів, уявлень, почуттів, стосунків та поведінки.

Керівник НК враховує не тільки психолого-педагогічні особливості гуртківців, але і можливості виховного впливу, що закладені у змісті навчального матеріалу, в різноманітних формах та методах впливу на них в процесі творчої активності. Завдання керівника полягає у тому, щоб спрямувати свою творчу думку на пошук і застосування таких методів й прийомів практичного впливу, які б спиралися на сильні сторони особистості, на широке коло знань, творчу активність та оптимізм.

Отже, оптимальний педагогічний вплив навчання та виховних заходів у шкільному НК у розвиток особистості гуртківців і формування їх гуманних та колективістських якостей відбувається у тому випадку, якщо:

- керівник чітко визначає мету заняття або виховного заходу для формування тих чи інших якостей гуманіста та колективіста;
- концентрує увагу гуртківців на гуманних та колективістських якостях під час обговорення виховного заходу;
- включає гуртківців в ініціативне виконання різноманітних психолого-педагогічних завдань;
- заохочує активність гуртківців у намаганні виявити незрозумілий матеріал, ініціативу, спілкування;
- аналізує конкретні педагогічні ситуації, висловлює особистісне ставлення до конкретних вчинків учнів, дорослих, вказуючи на їх гуманістичну або антигуманістичну спрямованість;
- відзначає у гуртківців вияв зацікавленості у справах колективу.

#### **Список використаних джерел**

1. Хренников Т.И. Доклад на V съезде композиторов СССР // Правда. –1974, 3 апреля.
2. Коган Г.М. У врат мастерства. – М.,1977. –172 с.
3. Беркман Т.Л., Грищенко К.С. Музыкальное развитие учащихся.
4. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини. – К., 1978. – 255 с.
5. Асафьев Б.М. Музыкальная форма как процесс. – Кн.2-я. Интонация. –М.,1963. – 379 с.
6. Бельський Б., Эльбойм Б. Педагогические принципы Л.М.Цейтлина. – М.,1990. –127 с.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.,1975. – 330 с.
8. Гофман И. Фортепианная игра /Ответы на вопросы о фортепианной игре.
9. Арчажникова Л.Г. К вопросу построения профессиональной программы учителя музыки // Профессиональная направленность музыкальн. образования.- Саратов, 1982. – С. 29-35.
10. Федорович Е.Н. Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете. Сб. науч. трудов. – Свердловск. – 1991. – С. 36-39.

11. Анциферова Л.И. Методические принципы и проблемы психологии Психологический журнал. –1983. – Т.3. № 12. – С. 8-18.
12. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига, 1985. – 317 с.

The article deals with the main psychological-pedagogical aspects of educational activity of a leader of a school instrumental group which provide the efficient creative interaction with children orchestra.

**Key words:** educational activity, school folk-instrumental group, pedagogical training.

*Отримано 30.09.2008.*

УДК 159.9.07: 070(470+571)"17"

*О.А. Мельник*

## **“ПРАВДА РУСЬКА” ЯК ОБ’ЄКТ ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ**

У статті розглядається головний юридичний кодекс Київської Русі “Правда Руська” та його значення для історико-психологічного аналізу. Описується вплив релігійної реформи на світобачення київських князів стосовно страти. Стверджується, що саме право сприяє виникненню аксіологічної психології, психології людських цінностей і розкриває справжні мотиви людської поведінки, адже вони стосуються питань володіння та існування.

**Ключові слова:** картина світу, потреби, цінності, норми, право, настановлення, культура, мотивація, вчинок.

В статье рассматривается главный юридический кодекс Киевской Руси “Правда Руська” и его значение для историко-психологического анализа. Описывается влияние религиозной реформы на мировоззрения киевских князей относительно казни. Утверждается, что именно право содействует возникновению аксиологической психологии, психологии человеческого поведения и раскрывает настоящие мотивы человеческого поведения, ведь они касаются вопросов владения и существования.

**Ключевые слова:** картина мира, потребности, ценности, нормы, право, правоучение, культура, мотивация, поступок.

Реконструкція картини світу людей певної історичної епохи є можливою завдяки тим літературним пам'ятникам, що дійшли до нас. При цьому необхідно враховувати особливості державного устрою, події, які відбувались у суспільстві, політичні та релігійні орієнтації. До картини світу людини входять уявлення про світ і місце в ньому людини, які регулюють життєдіяльність індивіда визначеним для певної культури чином. Картина світу не є самостійним утворенням. Вона залежить від соціальної структури та типу виробничих відношень у спільноті і навіть від геокліматичних умов. Однак, існує система, яка охоплює всі ці аспекти людського буття, поєднуючи їх в єдиному ракурсі – мається на увазі культура у широкому розумінні цього слова, як специфічний спосіб людської життєдіяльності.

У певному аспекті суспільство можна розглядати як систему відносин між індивідом і колективом та між мікроколективами всередині суспільства, яка підтримується на основі передавання від покоління до покоління різноманітної інформації. Відтворення, передача та зберігання інформації відбувається в межах культури, яка, відповідно до найзагальнішого визначення, включає в себе все, що створено людиною, на відміну від створеного природою. Отже, за виключенням тих аспектів життєдіяльності людського організму, які мають чисто біологічний, фізіологічний характер, вся інша багатоманітність видів людської діяльності здійснюється в межах культури. Кожна культура несе в собі певний спосіб освоєння та упорядкування дійсності відповідно до потреб людей.

Культура є особливим рівнем соціального простору і створює те поле й спосіб спілкування, в якому формується кожне окреме суспільство зі своєю внутрішньою структурою, і яке відрізняється цим від інших суспільств. Упродовж усього свого життя людина живе в світі культури, через яку вона формується, набуває можливості зрозуміти принципи побудови навколишнього світу і свого місця в ньому.

У культурі формується ідентичність людини, а сама ідентифікація може бути розглянута як результат соціальної взаємодії. Інструментом ідентифікації є систематизована сукупність настановлень, норм і цінностей суспільства. У результаті культурної еволюції поведінку людину зумовлює

багаторівнева система, яка включає міцні, мало змінювані інстинкти, що успадковуються й визначаються генетичною структурою людини; соціальні структури, що не вибрані людиною свідомо, але розвинулися завдяки діяльності попередніх поколінь; правила, свідомо відібрані й модифіковані заради визначених цілей.

Новонароджені, входячи в світ, вже є об'єктами культурної інтерпретації з боку дорослих, які інтерпретують філогенетично-біологічні характеристики дитини на мові свого культурного досвіду, вважаючи культуру чимось незмінним, створюючи різні матеріальні форми взаємодії, які засновані на засвоєних ними з власного дитинства уявленнях про світ. Отже, формується своєрідний механізм культурного опосередкування, при якому діяльність минулих поколінь акумулюється в сучасності як специфічно людська складова середовища.

Але соціальний світ впливає на індивіда не лише через дії реально існуючих людей, які розмовляють, спілкуються, показують приклад або переконують, але й через невидимі способи дій і об'єкти, що створені людьми в світі, який людину оточує. Йдеться про форми соціальної взаємодії: звичаї і схеми, сценарії, ігри, ритуали, культурні форми. Цей комплекс ціннісно-сміслових, нормативно-регулятивних і знаково-комунікативних засобів і механізмів, що забезпечують колективний характер форм життєдіяльності людей у функціональному ракурсі, може бути розглянутий як система соціальних норм людської життєвої практики.

Моральні, правові, релігійні та інші норми є інструментом соціального регулювання суспільних відносин, сутність якого полягає у впливі на поведінку людей. У свою чергу норми є складовою частиною культури суспільства, що в процесі еволюції вбирає соціальний досвід, який якраз і виявляється в загальнообов'язкових правилах поведінки.

Сформовані в певній культурі форми, типи й образи поведінки в сфері побуту, праці, ідеології, політики, моралі, здобуваючи нормативне значення (як зразок чи приклад), здійснюють істотний виховний і регулятивний вплив на почуття, смаки, уявлення, вчинки та взаємини людей, на весь уклад їхнього життя.

Соціальні норми виражають об'єктивну потребу будь-якого суспільства в упорядкуванні дій і взаємин його членів, у

підпорядкуванні їхньої поведінки соціально необхідним правилам. Отже, соціальні норми виступають потужним фактором свідомого і цілеспрямованого впливу соціальної спільноти на способи та форми життєдіяльності людей.

У процесі взаємодії і взаємовпливу різних соціальних норм кожна з них, зберігаючи свою специфіку, виступає як регулятор особливого роду. Поряд із загальними рисами соціальні регулятори мають і свої специфічні особливості, що відображають принципову відмінність одного виду соціальних норм від інших. Без таких особливостей не можна було би взагалі говорити про різні види соціальних норм і способів регуляції.

Культура є переважно конвенційним (договірним) продуктом. Людина в повсякденному житті є “виконавцем” й інтерпретатором культурних настанов суспільства, яке, в свою чергу, формує і коректує основні параметри її свідомості, поведінки та діяльності. Завдяки цьому культура утворює кордони тієї чи іншої соціальної групи.

Якщо культурою вважається все те, що створене людиною, право, звичайно, також може розглядатися як частина культури. Кожна історична епоха має своє право, яке відповідає її особливому культурному устрою та потребам. Отже, правова культура певного суспільства є способом організації та розвитку правового життя суспільства, що передається від покоління до покоління в процесі його соціалізації. Причому правові пам’ятки, які можуть бути названі офіційними і мають нормативне значення, не відображають усіх реальних типів правової поведінки, а правова культура включає в себе не лише інституціоналізований, але й неінституціоналізований соціальний досвід, який закарбувався в правових звичаях. У цьому сенсі норми права (звичаєвого права) є одним із суспільних регуляторів, які відображають історичний, політичний, соціально-економічний досвід існування того чи іншого суспільства.

Поява Правди Ярослава як законодавчого акту знаменує новий рівень державного розвитку, якого досягла Київська Русь. Правда Руська розкриває не тільки процес становлення права. Вона сама є визначною пам’яткою права Київської Русі, з якої починає своє існування більшість даних про його зміст.

Часом появи Правди Ярослава вважають 10-30-ті рр. XI ст., а Правда Ярославичів – 50-60-ті рр. XI ст. До нас дійшли



понад 100 їх списків. Усі списки Правди Руської діляться на три редакції: Коротка Правда, Просторова Правда і Скорочена Правда. Ці редакції створювалися у різні часи, і тому відбивають соціально-економічні та політичні відносини ранньофеодальної держави у динаміці. Коротка Правда та її складові частини датуються XI ст., Просторова Правда і її складові частини часто відносять до кінця XI – XII ст., Скорочена Правда, на думку більшості дослідників, була складена у XIV – XVII ст., а на думку М. Тихомірова – у XII ст. Тому вчені досліджують Правду Руську не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку з тими джерелами, які її супроводжують у рукописних збірниках. Вона є першим письмовим звідом законів Давньоруської держави. Отже, ніякі судження про структуру Давньоруської держави і суспільства, трансформацію старих звичаїв у норми права у X – XII ст. не можуть братися до уваги, якщо вони не мають глибокого аналізу Правди Руської[2].

Правда Руська виникла на місцевому ґрунті і була результатом розвитку юридичної думки Київської Русі. На розвиток права Київської Русі визначений вплив справило введення християнства. Нова релігія несла з собою чітке упорядкування та ієрархізацію уявлень про світ, місце людини в ньому. Сенс і зміст релігійної реформи визначався тим, що вона супроводжувала перехід давньоруського суспільства від первіснообщинного ладу до ранньокласового устрою. Більше того, великого значення набувало те, що в результаті розладу первіснообщинного ладу відразу почали формуватись стосунки ранньофеодального типу. Цей тип відносин передбачав зовсім іншу роль релігійної свідомості. На відміну від міфологічної, що домінувала в рамках рабовласницької культури, релігійна, займаючи провідні позиції в духовно-культурному житті суспільства, перетворювала всі свої особливості світосприймання у головні суспільні цінності. Наприклад, у Ст. 1 Короткої Правди, де йдеться про кровну помсту, як пережиток звичаєвого права, знаходимо вже й іншу міру покарання – грошову сплату, а Ярославичі взагалі замінили кровну помсту виурою. Володимир Мономах не конкретизував ситуації смертоубивства. Йому був важливий сам принцип і він виходив з того, що, з точки зору християнської відповідальності за вчинки, вбивця не може розраховувати на спасіння [3, 241]. У своїх настановленнях князь керувався тими ж міркуваннями, що і його

попередник, князь Володимир, який у 996 році, боячись гріха, відхилив пропозицію стратити розбійників. Правда Руська дає нам картину певної емансипації жінки порівняно з архаїчною добою. Чоловік не мав права на життя і смерть своєї дружини, а за її вбивство йшов під суд. Право визнавало життя жінки рівноцінним з чоловіком. Суд над чоловіком за вбивство жінки виникає саме під впливом християнства. Щоправда церква дуже обережно і повільно бралася обмежувати патріархальні родинні права і до обмеження права чоловіка карати жінку так ніколи й не дійшла.

Особливо цікавим з психологічної точки зору у юридичному кодексі Київської Русі Правді Руській є те, що в її текстах береться до уваги мотиваційний компонент вчинку. Саме в залежності від мотивації вчинку виходить і покарання. Якщо скоєний злочинний вчинок мав навмисний характер, то його покарання було суворішим, ніж за вчинок, який не мав навмисного характеру, був випадковим чи помилковим. Отже, звертається увага на внутрішній бік особистості і на те, якими саме мотивами вона керувалась. Мотиви ж залежать від настановлень людини, а настановлення формуються спочатку в родині, найближчому оточенні, суспільстві, а у подальшому залежать від уподобань. Бо врешті-решт людина сама робить вибір у своєму житті. Емоційно- ціннісний момент мотивації є первинним в детермінації поведінки і основним висхідним моментом структури мотивації. Саме настановлення і цінності відіграють вирішальну роль у поведінці індивіда.

Засуджуються крадіжки різного характеру у Правді Руській. Тут простежується і церковний підтекст, тому що у біблійних заповідях крадіжка є гріхом, порушенням однієї із десяти Заповідей Бога [1, 174]. Це можна пояснити і соціальною ситуацією того часу, а також є думки про те, що досить близьким був до Ярослава Мудрого перший митрополит Київський Іларіон, з яким князь Ярослав міг радитись. А з іншого боку, крадіжки несуть хаос у суспільство та безлад, тому і необхідним було ввести за це покарання різного ступеню задля збереження нормального існування суспільства і держави в цілому. Стаття 37 Пространної Правди встановлює відповідальність за продаж та купівлю краденого майна – коня, одягу, тварини. У випадку виявлення шляхом зведення продавця краденого майна покупець цього майна повертає речі

її власнику. Якщо показаннями двох свідків або митника була доведена добросовісність придбання ним цієї речі, він стягував з продавця краденого майна її вартість. Продавець краденої речі був зобов'язаний відшкодувати її вартість (якщо річ втрачена) власнику і заплатити штраф (продажу) князю. До найбільш тяжких злочинів проти власності закон відносить підпал двору та майна.

Не обходить увагою Правда Руська і злочинів проти тілесних ушкоджень та злочинів проти честі. Із усіх відомих їй видів тілесних ушкоджень найбільш тяжкими вона визнавала членушкодження. Правда Руська досить ретельно регламентує ушкодження тієї або іншої частини людського організму, встановлюючи кримінальну відповідальність за позбавлення або ушкодження руки, ноги, пальців, носа, ока [5, 346-349]. Злочини проти честі карались штрафом, на це вказує стаття 29 [5, 350-353]. Ця стаття носить процесуальний характер, вказує на процесуальні моменти, які пов'язані з розгляданням такої категорії справ. З точки зору процесуальної, у статті неважко розрізнити дві частини: а) факт нанесення ушкоджень доводиться або знаками на тілі потерпілого ("знамення"), або шляхом показань свідків ("відоків"); б) встановлення покарання тому, хто дійсно призвів до бійки, яким визнається той, хто перший наніс удар. Якщо ж побитий чоловік був саме тим, хто й розпочав бійку, то винагорода йому не надається. Однією із особливостей Правди Руської було те, що нанесення побоїв вона розглядала як більш тяжкий злочин, ніж нанесення поранень за допомоги зброї.

Із злочинів проти честі, до яких зазвичай відносять образу дією і образу словом. У стат. 31 та 67 наявні два різновиди образу дією: а) штовхання кого-небудь до себе або від себе, нанесення ударів по обличчю і ударів жердю (ст. 31); б) виривання волосин з бороди (ст. 67). У першому випадку винуватець карається тригривенним штрафом, а у другому випадку – штрафом у розмірі 12 гривен. Також варто звернути увагу, що стаття 31 містить в собі і деякі процесуальні моменти. Вона вказує на те, що за позивами, які виникали у бійці, позивач може перед судом доказувати свою образу шляхом виставляння двох "відоків". У випадках, коли потерпілою стороною був іноземець, потрібно було виставити сім свідків і принести присягу ("роту").

Стаття 8 Кр. Пр. встановлює відповідальність за образу особистості, яка виражається у вириванні волосся з бороди чи

вусів. Закон забороняє відшкодовувати штраф з відповідача лише за однією підозрою і ставить задоволення позову щодо нанесення образи в залежності від наявності показань свідків. Більше того, законодавець вимагає свідків навіть тоді, коли будуть ознаки (“знамення”), що вирваний клаптик бороди, бо одних знаків недостатньо для покарання.

Не обходить своєю увагою Правда Руська і таку галузь громадянського права як зобов’язання. До них відносяться статті 47-55. Правді Руській відомі два різновиди зобов’язань: зобов’язання стосовно спричинення шкоди і зобов’язання стосовно договорів. У ранню епоху феодалізму зобов’язання зі спричинення шкоди зливалось із злочином і називалось “образою”. Що стосується зобов’язань стосовно договорів, то у цей період вони мали своїм наслідком встановлення прав на зобов’язану особу. Законодавству того періоду були відомі всього п’ять видів договорів: міни, купівлі-продажу, займу, поклажі і особистого займу.

У реальному житті княжого періоду Київської Русі гармонії, звісно, не було, але прагнення до гармонізації присутнє. Процес самоорганізації, саморозвитку суспільства потребує регламентації. Найефективнішим засобом цієї регламентації виступає право. Загалом, право можна вважати засобом регламентації процесу відособлення особистості. Людство у процесі свого розвитку виробило систему цінностей і саме право є засобом їх реалізації. Аналізуючи юридичний кодекс Київської Русі “Правду Руську” ми звертаємо увагу на ті пріоритети, які в ній закладені, на статті та їхній зміст, що саме охоронялось законом, тобто носило ціннісний характер. Право є однією із фундаментальних складових культури і виступає основною ідеологічною та практичною ознакою культурно-цивілізаційного процесу. Найвизначнішою цінністю, реалізувати яку покликане право і яка не може бути реалізована без права, є існування суспільства та життя кожної окремої людини.

Для нормального існування суспільства потрібні стабільність, упорядкованість, певна гармонізація у стосунках між його членами. Це є головною метою права, і дуже добре це розумів князь Ярослав, створюючи “Правду Руську”. Гармонізація соціального життя полягає в установленні рівноваги між домаганням окремих членів суспільства, їхніх способах

реалізувати свої цінності. Важливе місце серед них посідає свобода. Свобода притаманна тільки людині та є головною з тих власних підвалин суспільства, на яких воно здійснює свою самоорганізацію. Загалом людина не є вільною від умов, а вона вільна зайняти щодо них певну позицію. Умови не детермінують її повністю, а від настанов залежить, поступиться людина умовам чи ні.

Поведінка людини значно визначається її саморозумінням. У тому, як людина поводиться, проявляється її особистість. Особистісне буття людини й означає свободу – свободу стати особистістю. Це – свобода від своєї фактичності, свобода стати іншою. Отже, особистісна настанова принципово вільна і в кінцевому підсумку є вибором.

#### **Список використаних джерел**

1. Библия. – М.: Российское Библейское Общество, 1995. – С. 174.
2. Зимин А.А. Правда Русская. – М.: Издательство “Древлехранилище”, 1999. – 424 с.
3. Ключевский В. О. Сочинения. – Т. 1. – М., 1987. – С. 241.
4. Правда Русская. Т.1. Тексты / Под ред. Б.Д. Грекова. – М. – Л.: Издательство АН СССР, 1940. – 506 с.
5. Правда Русская. Т.2. Комментарии / Под ред. Б.Д. Грекова. – М. – Л.: Издательство АН СССР, 1947. – 862 с.
6. Руська Правда. Тексти на основі 7 списків та 5 редакцій/ За ред. С. Юшкова. – К.: Видавництво Української Академії Наук, 1935. – 195 с.

The article envisages the main legal code of Kyev Rus “The Truth Russian” and its value for the historic and psychological analysis. The influence of the religious reform on the attitude of Kyev princes to a death penalty is described. It is determined that the right promotes the psychology of human values rise and it opens the present motives of human behaviour as they concern the problems of possession and existence.

**Key words:** model of the world, requirements, values, norm, right, directives, culture, motivation, action.

*Отримано: 8.10.2008.*

## **Розуміння процесу саморозвитку старшокласників у світлі теорії імовірнісної природи світу**

Стаття присвячена визначенню дефініції саморозвитку, зокрема саморозвитку в старшому шкільному віці, із застосуванням ідей імовірнісної філософії. Автор надає власне визначення процесу саморозвитку старшокласників, побудоване у світлі теорії спонтанності свідомості В. Налімова із застосуванням синергетичних принципів Г. Хакена та системного підходу В. Ганзена.

**Ключові слова:** саморозвиток, філософія ймовірності світу, теорія спонтанності свідомості, синергетичний підхід, принцип системності.

Статья посвящена определению дефиниции саморазвития, то есть саморазвитию в старшем школьном возрасте с применением идей вероятной философии. Автор подает собственное определение процессу саморазвития старшеклассников, построенное согласно теории спонтанности сознания В. Налимова с применением синергетических принципов Г. Хакена и системного подхода В. Ганзена.

**Ключевые слова:** саморазвитие, философия вероятности мира, теория спонтанности сознания, синергетический подход, принцип системности.

Сучасна ситуація у глобальному, загальнолюдському вимірі, яку небезпідставно можна назвати часом змін, породжує безліч питань-викликів як до людської спільноти в цілому, так і до кожного окремого її представника, кожної окремої людини. Одним з найактуальніших питань є питання розуміння сутності людини, її призначення у космічному вимірі та умов подальшого існування у земному вимірі. За всіма катастрофами минулого, двадцятого сторіччя – природними, економічними, ідеологічними, – перш за все, знаходиться криза самої людини. У сучасній науці все більше стверджується ідея ймовірнісної природи світу – як фізичного, так і соціального. Тобто на цей час у науці створюється якісно нова картина світу, відмінна від побудов класичної науки та квантово-релятивістського

неокласицизму першої половини двадцятого сторіччя – світу, побудованого не стільки на законах детермінізму і обумовленості, скільки на основі ймовірності. Зміна парадигми в осмисленні світу взагалі (макрокосм) призводить до суттєвих змін у розумінні, в осмисленні самої людини (мікрокосм). Останнім часом загострюється інтерес до проблеми переосмислення внутрішніх і зовнішніх факторів розвитку людини. У науковому лексиконі все частіше застосовується термін “саморозвиток”, який пов’язаний із розумінням розвитку як процесу, якому притаманна власна логіка буття окремих систем. Попри те, що термін “саморозвиток” ще не ввійшов до переліку загальноновизнаних соціально-гуманітарних наукових дефініцій – більшість психологічних словників та енциклопедій обминають його в наданих статтях – використання понять саморозвиток, самозростання, самостворення стає все більш помітним у сучасній психолого-педагогічній літературі. При цьому саморозвиток учня, особистості, людини, тощо декларується як найвища мета проведених психологічних досліджень і застосованих психолого-педагогічних впливів.

У психолого-педагогічній літературі в цілому проблема саморозвитку старшокласників розроблена недостатньо, дослідження її в освітньому процесі тільки почалось. Перегляд кандидатських та докторських дисертаційних робіт останніх років показав, що поняття саморозвитку все ширше використовується як головна мета психолого-педагогічної науки. При цьому у поле зору дослідників на цей час потрапляли різні аспекти розвитку особистості, зокрема у старшому шкільному віці, але безпосередньо сам процес саморозвитку майже не досліджувався.

Так, О.В. Посацький [1] дослідив такий важливий аспект саморозвитку старшокласників, як конструювання юнаками та дівчатами образу власного майбутнього. Проведене дослідження показало, що останніми десятиріччями відбувся переворот у пріоритетах, цінностях старшокласників порівняно з їх ровесниками 20-30 років назад (дослідження Є.І. Головахи, І.С. Кона, Д.І. Фельдштейна та ін.). На відміну від юнаків та дівчат, які виховувалися в період розвиненого соціалізму і вважали пріоритетними суспільні цінності, сучасні старшокласники вже більше не розглядають себе як частину суспільства, ставлять свої інтереси вище інтересів держави і

суспільства та вважають головною цінністю самих себе. За даними О.В. Посацького, проблема виявлення своїх дійсних інтересів молодими людьми усвідомлюється ними як найбільш актуальна.

Змістовне дослідження усвідомлення сучасними старшокласниками власних життєвих перспектив здійснила А.Є. Левенець [2]. Дослідниця з'ясувала, що лише 10,5% старшокласникам притаманний високий рівень усвідомлення особистісних ресурсів; низький рівень діагностовано у 35,4% респондентів раннього юнацького віку. Щодо сформованості смислової диспозиції (локусу контролю), виявилось, що відповідальність за реалізацію особистих життєвих планів відчуває тільки 38,9% старшокласників. За результатами цього та інших досліджень можна стверджувати про наявність прямого зв'язку між становленням життєвої перспективи старшокласників і необхідністю усвідомлення ними відповідальності за свій подальший розвиток. При цьому необхідність вибудувати власний життєвий план виступає поштовхом для саморозвитку юної особистості; і одночасно усвідомлення юнаком відповідальності за власний розвиток сприяє більш реалістичному та конструктивному баченню власної життєвої перспективи.

Ю.І. Лановенко [3] показала, що старший шкільний вік є сензитивним у процесі становлення смисложиттєвих орієнтирів. Однак здійснення смисложиттєвого самовизначення неможливе без активного впливу людини на своє життя, тобто поза проявом її суб'єктності. За результатами проведеного дослідження лише 9% досліджуваних продемонстрували гнучке ставлення до життєвих обставин; 75% старшокласників використовували у своєму поведінковому просторі непрямі способи подолання перешкод, а саме відхід – відмову від задоволення потреби в реально-дієвому плані, психологічну втечу, створення бажаного поведінкового образу, маніпуляцію, напад на перешкоду. Отже, розвиток у старшокласника нестандартного підходу до життя сприятиме більш успішному подоланню юнацької кризи і сприятиме оптимізації його саморозвитку зокрема.

С.М. Панченко [4] дійшла висновку, що низький рівень психологічної освіченості молоді, недостатній розвиток структурних компонентів самосвідомості, низький рівень



сформованості диференційованої структури ціннісних орієнтацій, перевага матеріальних цінностей над суспільно значущими, поверхове усвідомлення старшокласниками сенсу власного життя значною мірою обумовлюються стихійним характером їхнього розвитку. Дослідниця переконливо показала, що озброєння учнівської молоді базовими знаннями і первинними техніками з галузі психології сприяє значній активізації механізму їх саморозвитку та самовдосконалення.

І.А. Котик [5] впевнена, що першочерговим завданням сьогодення постала потреба створення неманіпулятивних середовищ та впливів, які би стимулювали саморозвиток суб'єктності дитини, її активну творчу діяльність по відношенню як до соціуму, так і до себе. Ми погоджуємось з думкою І.А. Котик та інших дослідників, що розробка проблеми чинників саморозвитку суб'єктності дитини в освітньому процесі відкриває нові можливості та перспективи для глибшого пізнання сутності загальних процесів становлення та формування суб'єктності як такої. Та перш, ніж розробляти шляхи оптимізації саморозвитку дитини, необхідно зрозуміти, а що являє собою саме процес саморозвитку. Як зазначає С.Д. Максименко, “і дозрівання, і формування є складовими процесу розвитку особистості, але вони не є цей розвиток, і не “дають” його навіть при складанні між собою. ... Ми можемо зазначити зараз, що психологія не має теорії розвитку цілісної особистості через один суттєвий момент: втрачена “третя складова” розвитку, а саме – саморозвиток” [6, С. 84].

Отже, визначення поняття саморозвитку постає нагальною проблемою сучасної психологічної науки. Пропонуємо вашій увазі результати нашого теоретичного опрацювання цієї проблеми. Найпершим завданням, яке постає перед кожним дослідником, є необхідність визначення базової парадигми власного дослідження та ключових підходів і принципів, застосованих у роботі. Оскільки тривалий час вітчизняна психолого-педагогічна наука виконувалась і розвивалась у форматі марксистсько-ленінської доктрини наукового матеріалізму, більшість досліджень до сьогодні несуть певний відбиток саме цієї парадигми. Те, що науковий матеріалізм не є єдиною вірною теорією світу і людини у світі, на сьогодні не потребує окремих доказів. Набагато складніше назвати та окреслити саме ті філософські підходи, які найбільше

відповідають світогляду, світовідчуттю самого дослідника; мають певний авторитет у широкого кола наукової спільноти.

Саме такою теорією для нас постали ймовірно-орієнтована філософія та теорія спонтанної свідомості В.В. Налімова [7; 8; 9]. Василь Васильович Налімов є автором наукового підходу, який він сам назвав ймовірно-орієнтованою філософією. Цей підхід має відношення не тільки до розвитку математики, а використовується автором для ймовірного опису зовнішнього світу, обминаючи жорсткий детермінізм, в який, на думку В.В. Налімова занурена західна культура. Відейному контексті вчений співвідносив свій підхід не тільки з філософськими традиціями Заходу (Платон, Плотін, гностицизм, Августин, Кант, Ніцше, Дільтей, Шлейєрмахер, Хайдеггер, Гадамер, Уайтхед, Жильсон, Сартр, Полані та ін.), але також із трансперсональною та гуманістичною психологією, намагаючись по-новому висвітлити проблеми мови і логіки, творчості і еволюції, матерії та свідомості, життя та смерті. Дуже широкого світоглядного звучання в роботах В.В. Налімова набрала категорія спонтанності свідомості. На думку Василя Васильовича, категорія спонтанності свідомості не підлягає легкому розкриттю. Цей термін не був достатньо повно розкритий в європейській культурі, запозичений автором із світогляду Стародавнього Китаю, і містить у собі значно більше, ніж уявлення про випадковість – смисл цього терміну розкривається через кореляційно пов'язану семантичну тріаду: свобода – спонтанність – творчість. В.В. Налімов зазначає, що в цьому терміні закладено новий світогляд, який відрізняється від звичного нам бачення світу як логічно-обумовленого феномена та зануреного у систему причинно-наслідкових зв'язків. За своєю природою, продовжує В.В. Налімов, спонтанність є космічною даністю Всесвіту, яка не має певної локалізації. Людина має змогу лише підключитися до цих космічних вібрацій, космічної семантики та почути те, чого не чують інші [7, С. 232-233].

Для того ж, щоб викласти поняття саморозвитку за В.В. Налімовим, необхідно, перш за все, викласти його трактування особистості. Автор теорії спонтанності вважає, що особистість – це, перш за все, текст, який інтерпретує самого себе [7, С. 204]. Крім того, цей текст здатний до самозбагачення та багатомірності, до агрегування у єдине ціле з іншими

текстами ( тобто з іншими особистостями – прим. Мерзлякової). На думку В.В. Налімова, особистість виступає в своїй багатогранності і вислизає від нас за цими гранями, тобто є ілюзорною. Особистість ілюзорна не тільки як текст, що піддається безлічі інтерпретацій. Крім того, вона є текстом самочитаним, текстом, здатним до самозбагачення та саморозвитку. Саме у цій ілюзорності В. В. Налімов вбачає головну сутність особистості, яку він називає її спонтанністю. Особистість – це спонтанність. Спонтанність – це відкритість потенціальності Всесвіту, здатність попадати у резонанс з нею [7, С. 204].

Тому, саморозвиток за В.В. Налімовим – це не тільки осмислення людиною персональних життєвих смислів (текст, який читає сам себе), але й розширення, трансформація цих смислів впритул до резонансної співзвучності з вібрацією буттєвості Всесвіту. Цю тезу В.В. Налімов висловив так: “Я звернув увагу на смисли, що організують нашу свідомість. Смисли можна обговорювати. Смисли потрібно обговорювати. Смисли динамічні. Якщо смисли не осмислювати, то вони починають мерхнути... У чому сенс життя? Відповідь на це питання для мене звучить просто: сенс існування Всесвіту – у розкритті закладеної в ній потенційності. Сенс нашого життя – в активній участі в цьому процесі, у розширенні обрїю нашого існування” [8].

Якщо обґрунтовувати, чому саме імовірнісний підхід і теорія спонтанності свідомості В.В. Налімова обрані нами як базові. Відправні теоретичні моделі розуміння саморозвитку людини – це доцільно зробити із залученням думки В.І. Аршинова [10], який зазначає, що привабливість імовірнісної філософії В.В. Налімова, перш за все, полягає у тому, що вона являє собою ненастирливу апологетику плюралізму філософій, моделей, підходів. Співставляючи імовірнісну філософію з філософією синергетики, В.І. Аршинов визначає і одну, і іншу як “філософію зустрічі”. Ця філософія формулюється і усвідомлюється через осмислення зустрічі науки з філософією, при чому осмислення особистісне. Адже за В.В. Налімовим семантичне поле, так само як і поле фізичне, відіграє роль того середовища, в якому відбувається взаємодія. Людина взаємодіє сама з собою, вважає Налімов, за допомогою дискретів – слів або символів. Цей процес здійснюється шляхом породження слів (або символів) і їх розуміння. І те, і інше здійснюється через

дотик із семантичним полем (наприклад, осяяння, медитація). Мовою фізики це звучить як випускання й поглинання квантів семантичного поля. Сама можливість взаємодії часток в квантовій теорії поля, що відбувається шляхом поглинання й породження віртуальних часток, впливає із співвідношення невизначеності Гейзенберга, яка задає розмитість стану фізичної системи. Щось подібне має місце і в психічній реальності: семантична взаємодія людей, яка описана Налімовим через модель, яка ґрунтується на теоремі Бейеса, можлива тільки в силу розмитості як самої психіки людини, так семантики слів і символів. Налімов вважав, що через це набуває зрозумілості твердження Юнга про те, що архетип визначається, перш за все, формою, а не змістом – це не вид несвідомої ідеї. Інакше кажучи, архетип – це тільки символ, що виступає як ключ і відкриває Семантичний Всесвіт. Однак, увійти в нього ми можемо тільки за умов нашої готовності до цієї селективності прояву своєї семантичної розмитості. Набуття людиною цієї готовності і є показником її саморозвитку – розвитку саморозуміння та самопрояву на основі цього розуміння, розвитку простору особистісних сенсів та смислів.

Оскільки мова зайшла про спорідненість філософії ймовірності В.В. Налімова з філософією синергетики, декілька слів про останню. Постулат про здібність матерії до саморозвитку в філософію було введено достатньо давно, а ось необхідність його в фундаментальних природничих науках почали усвідомлювати порівняно нещодавно. Саме на цій хвилі виникла теорія самоорганізації. Зупинимось на одному із напрямків теорії самоорганізації – синергетиці (термін введено Г. Хакеном [11]). За Хакеном, синергетика займається вивченням систем, які складаються з чисельного (дуже великого, “величезного”) переліку складових, компонент та підсистем, які взаємодіють між собою. Слово “синергетика” саме і означає “спільна дія”, підкреслюючи узгодженість функціонування частин, що відображується у поведінці системи як цілого. Згідно з ідеями синергетики, процеси руйнування та творення, деградації та еволюції у Всесвіті рівноправні; процеси творення (зростання складності та упорядкованості) мають єдиний алгоритм, незалежно від природи систем, у яких вони відбуваються. Отже, синергетика претендує на відкриття певного універсального механізму, за допомогою якого відбувається самоорганізація як у живій, так і в неживій

природі. Самоорганізацією у цьому випадку називають процес спонтанного переходу від менш складних та впорядкованих форм організації до більш складних до впорядкованих. Системи, які підпадають під визначення синергетичних систем, мають відповідати двом умовам: 1) бути відкритими, тобто мати процеси взаємообміну із зовнішнім середовищем; 2) бути невірноваженими або знаходитися у стані, далекому від стану рівноваги. Отже, синергетика стверджує, що розвиток відкритих та сильно невірноважених систем відбувається шляхом наростаючої складності та впорядкованості. У циклі розвитку такої системи спостерігається дві фази:

1. Період плавного еволюційного розвитку, під час якого лінійні перетворення є прогнозованими; ці перетворення підводять систему до певного нестійкого критичного стану.

2. Вихід із цього критичного стану, який відбувається одномоментно, стрибком; та перехід до нового стійкого стану з більшим ступенем складності та впорядкованості. Важлива особливість другої фази полягає в тому, що перехід до нового стійкого стану є неоднозначним. Система, яка досягла критичних параметрів (досягла крапки біфуркації), ніби “звалюється” в один із багатьох можливих, нових для неї станів. У цій позиції – позиції крапки біфуркації – еволюційний шлях системи розгалужується, і який напрямок розвитку буде обраний – вирішує випадок! Та після того, як “вибір зроблено” та система перейшла в якісно новий стійкий стан, повернення назад немає. Цей процес незворотний. Із цього витікає, що розвиток таких систем має принципово непередбачуваний характер. Можливо проглянути варіанти ймовірних шляхів еволюції, та який саме буде зроблений вибір, однозначно спрогнозувати неможливо.

Новизну синергетичного підходу в узагальненому вигляді можна зафіксувати так:

- хаос не тільки руйнівний, але й має ознаки творення, конструктивізму, оскільки розвиток відбувається через нестійкість (хаотичність);
- лінійний характер еволюції складних систем, до якого звикла класична наука, не правило, а, скоріше, виняток; розвиток більшості таких систем має нелінійний характер, а це означає, що для складних систем завжди існує декілька можливих шляхів розвитку;

- розвиток відбувається шляхом випадкового вибору однієї із декількох можливостей подальшої еволюції в крапці біфуркації. У такому разі, випадок – це одна із складових еволюційного механізму; обраний шлях еволюційного розвитку системи не обов’язково є кращим за ті можливості, які були відкинуті випадковим вибором.

Отже, у рамках синергетичного підходу факторами саморозвитку можуть виступати не тільки об’єктивні закономірності, але й випадкові, реальні ситуації, які складають конструктивний початок, підставу для розвитку. Самоорганізація, саморозвиток відбуваються в результаті взаємодії випадковості та необхідності і завжди пов’язані з переходом від нестійкості до стійкості. Вагомим фактором саморозвитку є також “істотні резонансні впливи”, які здатні викликати сильні зміни в особистісних станах людини і трансформувати зміни у суміжних сферах її особистості на основі психологічного феномена “переносу активності”. Це значно розширює можливості педагогічного впливу на саморозвиток, а відповідно і на самовиховання.

Інтегрувати і систематизувати безліч факторів, які впливають на процес саморозвитку особистості, стало можливим за умов використання системного підходу. У нашому випадку саме застосування системного підходу В.А. Ганзена [12] дозволило не тільки виділити ключові чинники саморозвитку особистості старшокласника, але й віднайти головні тенденції взаємодії цих чинників з урахуванням внутрішніх (суто психологічних) та зовнішніх (оточення, організація навчання) впливових факторів.

Отже, застосування у нашій роботі ідей імовірнісної філософії та спонтанної свідомості В.В. Налімова дозволило окреслити змістовні характеристики базової парадигми дослідження саморозвитку старшокласників, а саме розуміння саморозвитку як процесу саморозуміння, самоосмислення, розвитку і трансформації особистісних життєвих смислів. Синергетичний підхід Г. Хакена надав можливість подолати детермінізм діади “особистість – зовнішнє середовище” та відшукати ті важелі впливу, які, не порушуючи закони самостійного розвитку молодшої людини, дозволяють все ж таки сприяти оптимізації цього процесу. Системний підхід В.О. Ганзена дозволив побудувати структурну модель процесу саморозвитку у старшому шкільному віці та обґрунтувати найбільш

ефективні засоби оптимізації цього процесу. З урахуванням ключових ідей синергетики про розвиток відкритих невірноважених систем ми розуміємо саморозвиток як внутрішній процес самозміни системи внаслідок дії власних протиріч, вищій рівень саморуху. При цьому: 1) особистість старшокласника як структурна одиниця має бути відкритою по відношенню до оточуючого середовища; 2) саме певна невірноваженість психологічних чинників саморозвитку у віці 15-16 років є передумовою здійснення чергового “стрибка саморозвитку”, який відбувається наприкінці періоду шкільного навчання, тобто у 17-18 років, і характеризується різким зростанням самоусвідомлення юнаком самого себе та власного місця у подальшому дорослому світі; самопотенціюванням до активної діяльності та самореалізації в цьому світі. Вплив зовнішніх факторів на саморушійну систему тим значніший, чим менше вона самоорганізована. Саморозвиток – об’єктивний процес індивідуального саморуху, саморозгортання індивідуального, природного та соціального потенціалу особистості. Особливість особистісної психологічної структури старшокласника як системи, що самоорганізується, проявляється у формуванні здатності до самодобудови, самовідновлення, збереження і вдосконалення своєї власної цілісності з урахуванням навколишньої інформації. У старшому шкільному віці цей процес з несвідомого може стати усвідомлювальним. Розвиток рефлексії, спрямованої на самого себе та власну життєву позицію, життєву активність – це визнана ознака юнацького віку. Отже, саморозвиток для старшокласників може стати керованим ними процесом, що значно підвищує його інтенсивність та ефективність. Цілеспрямоване оволодіння у цьому віці навичками саморефлексії, вміння аналізувати наявну інформацію про себе та оточуючий світ, надбання та практичне застосування навичок стратегічного планування на основі власних життєвих цінностей – це є підґрунтя подальшого саморозвитку, самовиховання цілісної, психологічно-незалежної, автентичної особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Посацький О. В. Психологічні особливості образу власного майбутнього в ранній юності: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 19 с.

2. Левенець А. Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
3. Лановенко Ю. І. Психологічні особливості переживання суб'єктом юнацької кризи: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 21 с.
4. Панченко С. М. Психологічна освіта старшокласників як їх життєвого самовизначення: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 20 с.
5. Котик І. О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.
6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості.: – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.
7. Налимов В. В. Спонтанность сознания. – М.: Прометей, 1989.
8. Налимов В. В. В поисках иных смыслов. – М.: Изд. группа “Прогресс”, 1993.
9. Налимов В. В. На грани третьего тысячелетия. – М.: Лабиринт, 1994.
10. Аршинов В.И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. – Москва, 1999.  
<http://ru.philosophy.kiev.ua/iphras/library/arshinov/glava1.html>
11. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980.
12. Ганзен В. А. Системный подход в психологии. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1983.

The article is devoted to the self-development definition, in particular self-development in senior school age with application of ideas of probability philosophy. The author offers own definition of the process of self-development of the senior pupils, constructed in a view of the theory of spontaneity of mind of V. Nalimov, with application of synergetic principles of G. Khaken and the system approach of V. Ganzen.

**Key words:** self-development, philosophy of probability of the world, theory of spontaneity of mind, synergetic approach, system principle.

*Отримано: 29.09.2008.*



## СИСТЕМНИЙ ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СТУПЕНЕВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

Аналізуються існуючі нормативні документи щодо ступеневої підготовки спеціалістів у галузі корекційної освіти; показані можливості реалізації системного підходу до організації та змісту фахової освіти корекційних педагогів.

**Ключові слова:** корекційна освіта, системний підхід до підготовки спеціалістів, корекційний педагог, олигофренопедагогіка.

Анализируются действующие нормативные документы по многоуровневой подготовке специалистов в отрасли коррекционного образования; показаны возможности реализации системного подхода к организации и содержанию профессионального образования коррекционных педагогов.

**Ключевые слова:** коррекционное образование, системный подход к подготовке специалистов, коррекционный педагог, олигофренопедагогика.

Одним із стратегічних завдань реформування вищої освіти є перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців. Проблема ступеневої педагогічної освіти досліджується у працях багатьох українських вчених, які присвячують їх як загальним підходам, так і висвітленню окремих питань. Це, зокрема, роботи А.М. Алексюка, В.П. Андрущенка, Я.Я. Болюбаша, В.І. Бондаря, А.А. Булди, С.С. Вітвицької, В.В. Грубінко, М.Б. Євтуха, В.Г. Кременя, В.І. Лугового, В.К. Майбороди, Л.І. Міщик, О.Г. Мороза, Г.О. Підкурғанної, З.І. Слєпкань, М.Ф. Степка, В.В. Стешенка, М.М. Фіцули, Л.О. Хомич та інш. Незважаючи на окремі суперечності, труднощі та проблеми ступеневої професійної освіти, всі дослідники відзначають її переваги.

Напряом “Педагогіка” вивчається багатьма вченими у різних аспектах, а ось спеціальні дослідження щодо багаторівневої підготовки корекційних педагогів в Україні відсутні, а якщо й піднімаються ці питання, то лише в окремих статтях або щодо певних компонентів освіти (Є.О. Бондар, Ю.В. Пін-

чук, Л.М. Руденко). Проаналізуємо підходи до підготовки спеціалістів у галузі корекційної освіти за ступеневою системою в існуючих нормативних документах, практиці та висловимо власні міркування щодо розв'язання цієї проблеми на основі проведених досліджень.

Відповідно до існуючого стандарту вищої освіти для бакалаврів корекційної педагогіки за спеціальністю 6.010100, затвердженого Наказом МОН України у 1998 р., готуються фахівці з кваліфікацією *“Дефектолог-вихователь шкіл, дошкільних та соціально-реабілітаційних закладів для осіб з особливостями інтелектуального розвитку”*. Передбачуваний об'єкт діяльності – *процес навчання і виховання в спеціальних дошкільних, шкільних та соціально-реабілітаційних закладах для осіб з особливостями інтелектуального розвитку*. Аналіз ОКХ дозволяє говорити про низку невідповідностей у ній. Зокрема, є неузгодженість між кваліфікацією та об'єктом діяльності (*дефектолог-вихователь – процес навчання і виховання*); кваліфікацією і посадами. Існуюча ОКХ пропонує для фахівця з кваліфікацією *дефектолог-вихователь* посади *консультант ПМПК, консультант центральної ПМПК, соціальний педагог, вихователь дитячого садка, вихователь-методист, методист з дошкільного виховання, інспектор середніх спеціальних та професійно-технічних навчальних закладів*, у переліку яких перша, друга, третя і остання не тотожні з виховною роботою і об'єктом діяльності в ОКХ.

У ОКХ подаються наступні виробничі функції фахівця: *реабілітаційна; діагностично-аналітична; навчальна; організаційно-педагогічна; корекційно-розвивальна; виховна; соціально-педагогічна; освітня; освітньо-гностична*. На нашу думку, сформульовані вони не зовсім точно і повно; у цьому переліку змішуються види і функції діяльності; окремі з названих функцій та умінь не стосуються посадових обов'язків дефектолога-вихователя. Очевидно, саме тому в ОПП у переліку навчальних дисциплін є такі, які дублюють одна одну чи, навпаки, штучно розриваються за змістом і логікою (*культура і техніка мовлення, формування комунікативних умінь; теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку, основи соціалізації осіб з особливостями інтелектуального розвитку, профорієнтаційна робота; корекційно-реабілітаційні служби, моделі та*

*технології соціально-реабілітаційної роботи*); не відповідають функціям і змісту вмінь, необхідних дефектологу – вихователю (*лікувальний масаж – функція лікаря ЛФК; ігротерапія з практикумом – функція практичного психолога; фізична реабілітація дітей з особливостями інтелектуального розвитку – функція фізичного реабілітолога; основи логопедії – функція логопеда*); некоректно формулюються (*соціально-правове забезпечення – кого чи якої діяльності, незрозуміло; робота з дітьми-сиротами – яка саме? З яким рівнем інтелектуального розвитку?; формування комунікативних умінь – чиїх?; основи соціалізації осіб з особливостями інтелектуального розвитку – соціалізація виступає метою спеціальних освітніх закладів і є складовою всіх напрямків роботи. Чому її слід виділяти в окрему дисципліну?*). Аналіз кількості передбачених годин та назв дисциплін свідчить про крок в бік реабілітаційної роботи, відсутність акценту на корекційно-розвивальній. Корекційна робота і стосовно функцій фахівця й відповідних дисциплін представлена досить слабо та не виражає специфіки діяльності дефектолога.

Назва кваліфікації і аналіз ОПП показують й недотримання принципу наступності: якщо чотири роки будемо готувати бакалавра-вихователя, то до якої кваліфікації підготуємо за рік спеціаліста (магістра)? Який кваліфікаційний рівень матимуть вчителі-дефектологи початкових класів, старших класів? Як здійснюватиметься підготовка викладача корекційної педагогіки? Оскільки стандарти для спеціаліста (магістра) з корекційної педагогіки не розроблені, ці питання залишаються без відповіді.

Труднощі складання стандартів пов'язані, на наш погляд, ще й з відсутністю сучасного переліку спеціальностей і спеціалізацій для підготовки педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра та магістра за напрямом підготовки “Освіта” (проекти за 2002 та 2004 рр. нормативними документами слугувати не можуть). А учинному переліку за 1998 р. освітньо-кваліфікаційні рівні не виділяються, назви посад є дещо застарілими. У класифікаторі професій назви посад щодо корекційної освіти також не відповідають існуючим; не враховують виникнення нових напрямків діяльності, створення новітніх закладів.

Отже, аналіз існуючого стандарту вищої освіти зі спеціальності “Дефектологія. Корекційна педагогіка” за 1998 р.

дозволяє зробити висновок про недосконалість ОКХ і ОПП, їхню невідповідність сучасним нормативним документам і неузгодженість із потребами й посадами існуючих спеціальних освітніх закладів для дітей з вадами інтелектуального розвитку. Цих проблем можна було б уникнути за умови розробки і прийняття стандартної моделі діяльності та особистості корекційного педагога, яка б покладалась передусім в основу підготовки відповідних спеціалістів.

Сучасна наука та практичні дослідження щодо проблем освіти ґрунтуються на принципі системності. Розглянемо систему підготовки корекційних педагогів, взявши за основу компоненти, сформульовані Н.М. Назаровою, зокрема: студенти, викладачі, зміст підготовки, дидактичні процеси, форми організації навчання [2]. Модернізація освіти не може бути здійснена лише за рахунок удосконалення окремих елементів системи. Системний підхід до підготовки означає, що всі підсистеми мають функціонувати у такому взаємозв'язку, який забезпечить ефективну реалізацію загальної мети системи загалом.

Мета системи вищої освіти (і педагогічної водночас) визначена національною програмою “Освіта. Україна ХХІ століття” і передбачає забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців. Мета підготовки корекційного педагога має відповідати завданням фундаментальної педагогічної освіти загалом та дефектологічної, зокрема; світовим стандартам професії; можливостям вибору оптимальної підготовки фахівця з широким набором спеціалізацій у відповідності до державного замовлення та соціальних потреб.

Одним із найважливіших компонентів системи підготовки корекційного педагога є студенти. Ефективність їхньої професійної компетентності залежить передусім від цілісності особистості кожного з них. Тому таким важливим вбачається нам професійний відбір, виявлення професійно-ціннісних орієнтацій кожного абітурієнта. Фахова підготовка у ВНЗ має не лише формувати відповідні знання, вміння і навички спеціаліста, а й професійно його виховувати. Формуванню особистісних якостей майбутнього корекційного педагога, реалізації професійної спрямованості мають підпорядковуватись дидактичні принципи вищої школи, зміст всіх

навчальних дисциплін, форми і методи навчання, поза-аудиторна робота.

Зміст підготовки залежить від кваліфікаційних вимог до спеціаліста. Існуюча кваліфікаційна характеристика вчителя-дефектолога є застарілою і недосконалою; вона не враховує сучасних змін у посадах, наявності новітніх закладів для дітей з вадами психофізичного розвитку. Базовим документом змісту освіти може виступати модель професійної діяльності та особистості корекційного педагога, оскільки вона містить перелік необхідних професійних функцій фахівця, відповідні знання та вимоги до його особистості. Модель професійної діяльності та особистості корекційного педагога має передбачати всі можливі професійні функції спеціаліста і різні варіанти його працевлаштування, тобто бути узагальненою. Разом з тим, вона має бути прописана так, щоб при підготовці фахівців можна було легко виокремити компоненти діяльності певної посадової особи. Це набуває ще більшої актуальності в умовах ступеневої освіти.

У сучасній українській практиці вищої освіти спостерігаються окремі тенденції щодо універсалізації професійної підготовки дефектолога, хоча історичний аналіз проблеми доводить необґрунтованість і низьку якість освіти універсального фахівця. У світовій практиці широка спеціалізація також не схвалюється. Доцільною нам вбачається підготовка корекційного педагога, компетентного у сфері конкретної галузі дефектології з уточненням спеціалізації. Наприклад, спеціальність “Корекційна освіта”, спеціалізація “Олігофренопедагогіка” може включати підготовку фахівців для роботи з різними віковими категоріями осіб з вадами інтелекту (з дітьми раннього віку, дошкільниками, школярами, дорослими); з різними ступенями інтелектуальної недостатності (легкою, помірною, тяжкою розумовою відсталістю); з особами, що мають комбіновану ваду (вади інтелекту і ДЦП); з сім’ями, які виховують дитину з вадами інтелекту. Спеціаліст має бути компетентним у сферах роботи в умовах певного закладу (дитячий садок, школа, реабілітаційний центр, ПМПК) чи в сім’ї і відповідно готовим виконувати посади вихователя дошкільного навчального закладу; вихователя школи; вчителя; вихователя дітей раннього віку; організатора позашкільної роботи; консультанта ПМПК; реабілітолога; психолога тощо.

На нашу думку, навіть у межах однієї спеціалізації підготовка універсального фахівця є неправильною. Звичайно, співпадатимуть вимоги до особистості корекційного педагога і певний обов'язковий мінімум фахової освіти в галузі олігофренопедагогіки, проте зміст підготовки до виконання певних посадових дій буде відрізнятись. При цьому освіта має бути мобільною і неперервною, щоб в разі необхідності розширення чи підвищення своєї кваліфікації спеціаліст міг легко її здобути. Розв'язання цієї проблеми можливе через передбачення у змісті професійної освіти основної, індивідуальної та додаткової моделей навчання, які будуть змодельовані за принципом наступності. Вивчення досвіду підготовки фахівців у Польщі та Німеччині дозволяє нам зробити висновок про якість доцільність підготовки фахівців вузьких кваліфікацій на базі основної спеціалізації.

Запропонуємо варіанти спеціалізацій для підготовки педагогічних працівників за спеціальністю "Корекційна освіта", які, на нашу думку, можуть забезпечити потреби сучасної спеціальної освіти для дітей з вадами інтелекту (див. таблицю 1).

*Таблиця 1*

**Варіанти спеціалізацій і їх поєднання**

№ п/п	Назва спеціальності, спеціалізації, їх поєднання	Назва кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційними рівнями	
		Бакалавр	Спеціаліст, магістр
1.	Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка	Вчитель початкових класів спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з вадами інтелекту	Викладач олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Вчитель старших класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з вадами інтелекту
2.	Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка  Дошкільна олігофренопедагогіка	Вчитель початкових класів спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з вадами інтелекту	Викладач олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Вчитель старших класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з вадами інтелекту. Вчитель-дефектолог і вихователь дошкільних загальноосвітніх та реабілітаційних навчальних закладів для дітей з вадами інтелекту. Спеціаліст з реабілітації

3.	Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка  Соціальна реабілітація	Вчитель початкових класів спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з вадами інтелекту	Викладач олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Вчитель старших класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з вадами інтелекту. Педагог спеціальних реабілітаційних закладів (класів) для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю
4.	Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка  Соціальна реабілітація	Вчитель початкових класів спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з вадами інтелекту	Викладач олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Вчитель старших класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з вадами інтелекту. Педагог спеціальних реабілітаційних закладів для дітей з вадами інтелекту та опорно-рухової системи
5.	Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка  Соціальна реабілітація	Вчитель початкових класів спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з вадами інтелекту	Викладач олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Вчитель старших класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з вадами інтелекту. Педагог позашкільних реабілітаційних закладів для осіб з вадами інтелекту та опорно-рухової системи
6.	Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка  Технології	Вихователь (організатор виховної роботи) спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з вадами інтелекту	Викладач олігофренопедагогіки та спеціальної психології.  Вчитель професійно-трудового навчання
7.	Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка  Логопедія	Вчитель початкових класів спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з вадами інтелекту	Викладач олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Вчитель старших класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з вадами інтелекту. Вчитель-логопед

8.	Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка  Соціальна педагогіка	Вчитель початкових класів спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з вадами інтелекту	Викладач олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Вчитель старших класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з вадами інтелекту. Соціальний педагог
9.	Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка  Початкова освіта	Вчитель початкових класів спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з вадами інтелекту	Викладач олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Вчитель старших класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з вадами інтелекту. Вчитель початкової освіти
10.	Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка  Практична психологія	Вчитель початкових класів спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з вадами інтелекту	Викладач олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Вчитель старших класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з вадами інтелекту. Практичний психолог загальноосвітніх навчальних закладів
11.	Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка Методика виховної роботи	Вчитель початкових класів спеціальних загальноосвітніх та реабілітаційних закладів для дітей з вадами інтелекту	Викладач олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Вчитель старших класів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з вадами інтелекту. Організатор з виховної роботи
12.	Корекційна освіта. Дошкільна олігофренопедагогіка  Дошкільна освіта	Вчитель-дефектолог і вихователь дошкільних загальноосвітніх та реабілітаційних навчальних закладів для дітей з вадами інтелекту	Викладач олігофренопедагогіки та спеціальної психології. Спеціаліст з реабілітації  Вихователь дітей раннього та дошкільного віку

Як видно з таблиці, основною спеціалізацією ми пропонуємо олігофренопедагогіку, а кваліфікацією – за принципом наступності – вчитель початкових (бакалавр) і старших (спеціаліст, магістр) класів; викладач олігофренопедагогіки та



спеціальної психології (магістр). До цієї основи можна додавати у підготовці різні додаткові спеціалізації, які забезпечать фахівцями традиційні й новітні заклади для осіб з вадами інтелекту різного віку й ступеня порушення, зможуть працювати в інтегрованих дошкільних групах і класах (рядок 9 і 12), консультантами ПМПК (рядок 2, 3, 4, 7, 10), виконувати неоднакові професійні дії.

Повернімося до характеристики ще однієї підсистеми підготовки – змісту професійної освіти. В останні роки прослідковується постійне розширення змісту дефектологічної підготовки за рахунок збільшення обсягу інформації у спеціальних дисциплінах, появи нових предметів. При цьому втрачається системний підхід до якості змісту, відбувається подрібнення дисциплін у навчальних планах. Бажання наблизити фахову підготовку до сучасного стану і перспектив розвитку корекційної освіти призводить до універсалізації спеціаліста, з одного боку, і до необґрунтованих кількісних змін вищої освіти – з другого.

З метою порівняння акцентів підготовки наведемо в якості прикладу аналіз навчального плану спеціальності “Дефектологія”, спеціалізація “Вчитель допоміжної школи” за 1964 р. (термін навчання – 4 роки) [1]. Цей документ містить 28 дисциплін, серед яких лише 6 (браво!) відносяться до загальнокультурних; 14 – загальнопедагогічна і загальнодефектологічна підготовка; 8 – дисципліни спеціалізації. План побудовано таким чином, що необхідні основи студенти одержували за два роки, з 4-го по 8-й семестр здійснювалось навчання за дисциплінами спеціалізації, фахова практика. Тобто підготовка спрямовувалась передусім на забезпечення майбутніх спеціалістів професійними знаннями, вміннями і навичками. Зауважимо – вузькоспеціалізованими. У стандарти за 1998 р. для підготовки дефектологів (бакалаври) включено 63 дисципліни, з яких 11 – гуманітарні й соціально-економічні; 17 – природничо – наукові; 35 – професійна та практична підготовка. Безумовно, цей навчальний план є переобтяженим.

Нинішній зміст професійної освіти є затеоретизованим і часто відокремленим від реальної практики. Опитані нами студенти (92 особи з 4-х ВНЗ) і вчителі (211 педагогів із 14 шкіл) головним недоліком сучасної професійної освіти одноставно назвали недостатній або й низький рівень

практичної підготовки до виконання професійної діяльності. З метою подолання цього недоліку зміст фахової освіти має визначатись передусім завданням формування у студентів професійних умінь.

Системний підхід до змісту має виявлятися не лише у циклі професійної підготовки, а й у інших циклах. Особливо відокремленим, як показує аналіз сучасних навчальних планів і програм, виступає цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін. Проте він мав би бути професійно спрямованим, щоб забезпечити світоглядну наукову позицію корекційного педагога. Для побудови цілісної теорії спеціальної педагогіки необхідним є не механічне об'єднання конкретних уривочних знань про дітей з вадами, а змістовна систематизація наукових відомостей, спрямована на підтримку внутрішньої єдності спеціальної педагогіки.

У сучасній корекційній педагогіці філософський, соціокультурний, економічний, правовий, лінгвістичний і психолінгвістичний аспекти розглядають як фундамент дефектології і через її призму. Саме таку підготовку фахівця має забезпечити блок цих дисциплін. Тобто весь зміст фахової підготовки повинен складатись із взаємопов'язаних між собою підсистем (блоків), які забезпечуватимуть одну й ту ж кінцеву мету. За такої умови підсистема гуманітарної і соціально-економічної підготовки слугуватиме теоретичним світоглядним фундаментом, основою формування ціннісних орієнтацій і особистісного розвитку майбутніх фахівців.

Другою підсистемою змісту мають бути ґрунтовні знання анатоμο-фізіологічних і клінічних основ корекційної педагогіки. Вважаємо не зовсім повною і коректною назву у стандартах – цикл природничо-наукових дисциплін. Враховуючи обсяг цієї підсистеми і функції фахової діяльності корекційного педагога, доцільніше було б використати назву – основи медичної підготовки. Дисципліни цієї частини змісту мають забезпечити фахівця конкретними клінічними відомостями про вади розвитку, їх сутність, причини, вплив на психіку дитини; створити передумови для засвоєння психолого-педагогічної діагностики та спеціальної психології.

У сучасних навчальних планах третьою складовою виступає цикл професійних та практичних дисциплін. Вже до самої назви виникає питання: а хіба професійні дисципліни не

забезпечують практичну підготовку? На нашу думку, підсистемами змісту мали б виступати: базова підготовка і дисципліни спеціалізації. Базовою є загальнопедагогічна і загальнопсихологічна підготовка, спеціальна психологія, основи корекційної педагогіки, методика психолого-педагогічної діагностики. Ця підсистема забезпечуватиме студентів методологією розв'язання проблем аномального розвитку, навчання, виховання та корекційної роботи з дітьми з психофізичними вадами; ключовими поняттями педагогіки, психології, корекційної педагогіки; формуватиме професійне мислення і первинні навички майбутньої фахової діяльності.

Три вищеназвані підсистеми будуть багато у чому спільними при підготовці корекційних педагогів для різних галузей дефектології, а ось дисципліни спеціалізації вже суттєво відрізнятимуться. Цей блок навчального плану має бути прикладного методичного характеру для забезпечення професійно-діяльнісної підготовки. Наповнюваність його конкретними дисциплінами має відповідати професійним функціям фахівця. Запропоновані нами варіанти спеціалізацій зорієнтовані на принцип наступності. Тому при необхідності (чи потребі) фахівця розширити, доповнити свою професійну підготовку йому достатньо буде засвоїти лише дисципліни спеціалізації, оскільки основою він вже буде володіти.

Відіграє роль і порядок впровадження підсистем. Вважаємо, що реалізовуватись вони мають послідовно. Тобто, якщо гуманітарна і соціально-економічна підготовка є фундаментом, то дисципліни цього циклу мають викладатись першими. Після цього блоку (частково водночас) – основи медичної підготовки. Лише після засвоєння цих підсистем – базові дисципліни. Останнім має викладатись цикл спеціалізації. Така послідовність і відповідно концентрація матеріалу сприятиме його свідомому, логічному засвоєнню й інтеграції.

Специфічною частиною підсистеми спеціалізації має виступати зміст і методика здійснення корекційної роботи з дітьми з вадами інтелекту. Наші дослідження переконують, що недостатньо включати цей аспект в олігофренопедагогіку та спеціальні методики. Підготовка до корекційної роботи має виділятися у окремий спецкурс, який інтегруватиме знання і вміння студентів, одержані при вивченні інших дисциплін та

*Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*  
проходженні педагогічної практики. Доцільно викладати її після спеціальних методик.

Отже, підготовка корекційних педагогів має ґрунтуватись на принципі системного підходу. Одним із головних елементів у системі є зміст фахової освіти, який має бути інтегрованим комплексом наукових знань. Досягненню необхідної інтеграції слугуватиме модель професійної діяльності та особистості корекційного педагога, представленої в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі, яка повинна виступати орієнтиром змісту. Наголосимо – орієнтиром змісту всіх складових, а не лише дисциплін спеціалізації. Така інтеграція створить повноцінний науковий фундамент дефектологічним знанням; забезпечить тісний зв'язок між різними галузями наукових знань і їхню професійну доцільність; дозволить уникнути дублювання матеріалу і водночас не допустить прогалин у знаннях і вміннях майбутнього спеціаліста. А в кінцевому результаті системний підхід забезпечить підготовку фахівців відповідно до державного замовлення і вимог корекційної освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Навчальні плани педагогічного інституту на 1964р., затверджені МО УРСР // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 4162. – Арк. 22 – 25.
2. Назарова Н.М. Системный подход к организации профессиональной подготовки учителя-дефектолога // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 78 – 84.

Existing normative documents about staged preparation of specialists in the sphere of corrective education are analyzed; possibilities of realization of methodical approach to organization and content of professional education of corrective teachers are shown.

**Key words:** corrective education, systematic approach to preparation of specialists, corrective teacher, oligophrenopedagogy.

*Отримано: 8.10.2008.*

## **Дослідження соціального інтелекту кандидатів на службу в органи внутрішніх справ із використанням тесту Дж. Гілфорда–М. Саллівена**

Зроблено аналіз нормативної та методологічної бази проведення професійного психологічного відбору кандидатів на службу до органів внутрішніх справ України. Показано, що існуючі методичні рекомендації не спрямовані на виявлення професійної компетентності, а зокрема її складової частини – соціальної компетентності майбутніх правоохоронців. Надані результати апробації в органах внутрішніх справ тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда–М. Саллівена.

**Ключові слова:** професійний психологічний відбір, соціальний інтелект, соціальна компетентність, професійна компетентність, тест соціального інтелекту.

Сделан анализ нормативной и методологической базы проведения профессионального психологического отбора кандидатов на службу в органы внутренних дел Украины. Установлено, что имеющиеся методические рекомендации не направлены на выявление профессиональной компетентности, а именно ее составной части – социальной компетенции будущих стражей порядка. Поданы результаты апробации в органах внутренних дел теста социального интеллекта Дж. Гилфорда-М. Салливена.

**Ключевые слова:** профессиональный психологический отбор, социальный интеллект, социальная компетентность, профессиональная компетентность, тест социального интеллекта.

**Постановка проблеми.** На теперішній час професійно-психологічний відбір кандидатів на службу до органів внутрішніх справ носить переважно характер відсіву професійно непридатних кандидатів за критеріями психічного здоров'я, крім того, методики, які використовуються для вивчення інтелекту кандидатів на службу, зводяться для визначення рівня так званого IQ із метою відсіву осіб з рівнем, що нижчий за рівень психічної норми.

Існує необхідність апробації психологічних тестів, які визначають саме соціальний інтелект, який забезпечує

розуміння вчинків та дій людей, розуміння мовної продукції людини, а також її невербальних реакцій, є професійно важливою здібністю в професіях типу “людина – людина”, у числі яких правоохоронна діяльність. Розробка методик визначення соціального інтелекту дозволить якісно здійснювати професійний психологічний відбір службою психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів і підрозділів внутрішніх справ, відстежувати динаміку розвитку соціальної компетентності співробітників та оцінювати якість професійної психологічної підготовки, зокрема професійно-психологічних тренінгів.

**Метою дослідження** була апробація тесту Дж.Гілфорда-М. Саллівена для практичних потреб органів внутрішніх справ та розроблення методології діагностики рівня соціального інтелекту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійно-психологічний відбір до ОВС здійснюється у відповідності до низки нормативно-методичних документів.

Перший етап професійно-психологічного відбору кандидатів на службу до ОВС проводиться на базі Центрів практичної психології при ГУМВС-УМВС, керівниками структурних підрозділів служби психологічного забезпечення вищих навчальних закладів МВС України, ДДСО, а також психологами окремих підрозділів.

Для цього застосовуються психодіагностичні методики КОТ (короткий орієнтувальний тест), тест Р. Кеттелла 16-Рґ (187 тверджень), тест для визначення спрямованості особистості Смекала-Кучери. Додатково використовуються “Психодіагностичний опитувальник” Л.Т. Ямпольського, або опитувальник FPI, багаторівневий особистісний опитувальник “Адаптивність”, методики “Стресогенні життєві події” та восьмикольоровий тест Люшера (в інтерпретації Л.М. Собчик).

Проте ці методичні вказівки не містять професіографічного опису, не вказані діагностичні показники придатності або непридатності кандидата на службу до органів внутрішніх справ, зокрема, придатності до окремої спеціалізації.

Відбір кандидатів на навчання до вищих навчальних закладів здійснюється шляхом “визначення рис та властивостей кандидатів, прогнозування успішності навчання та наступної діяльності особи” [2].

Для цієї мети застосовуються три блоки методик.

– Для діагностики рівня і структури інтелекту:

- 1) тест інтелектуального потенціалу;
- 2) числовий тест;
- 3) виключення слова;
- 4) аналогії;
- 5) тест “Рівень загальної обізнаності”.

– Для діагностики особливостей мотиваційної сфери:

- 1) опитувальник Смекала-Кучери;
- 2) опитувальник рівня суб’єктивного контролю – РСК.

– Для діагностики особливостей характеру кандидата використовується тест Р. Кеттелла.

У цих методичних рекомендаціях надаються фактори, які визначають придатність або непридатність абітурієнта для навчання. У той же час прогнозування придатності кандидата саме до професійної діяльності, наявності професійно-важливих якостей та здібностей проводиться частково – тільки за тестом 16-РФ.

Методичні рекомендації щодо відбору кандидатів на керівні посади відзначають, “що виняткове значення належить професійній компетентності при вирішенні завдань охорони правопорядку та боротьбі зі злочинністю, розумінню суті поставлених завдань”[1].

Керівник повинен бути здатним організувати і згуртувати колектив підрозділу, націлити кожного на досягнення поставлених завдань, йому важливо вміти спілкуватись з підлеглими та громадянами, ефективно впливати на них. Акцент робиться на рівень готовності або придатності людини до управлінської діяльності. “Тому з метою визначення готовності особистості займати керівну посаду, доцільно визначати здібності, які проявляються в цілеспрямованій діяльності, правильному розумінні і розмірковуванні, адаптації до умов середовища та проводити діагностику особистісних якостей людини”.

Для досягнення цієї мети використовується наступний блок методик:

– Для діагностики пізнавальних процесів:

- 1) методика “Коректурна проба”;
- 2) методика “Логіко-кількісні відношення”;
- 3) методика “Пам’ять на числа”.

- Діагностика інтелекту:
- 1) методика “Виявлення загальних понять”.
- Вивчення особистісних властивостей:
- 1. 16-ти факторний тест Р. Кеттелла.

Крім того, передбачено вивчення рівня загальної обізнаності кандидата, стилю керівництва та статусу в колективі.

У той же час, для успішного вирішення будь-якого професійного завдання людина повинна мати не простий набір окремих професійно важливих якостей, а їх систему, яка в різних професіоналів може не співпадати за складом, структурою, ступенем виразності або включення професійно важливих якостей у процес вирішення завдання. Більш загальну систему утворюють “професійно ціннісні якості”, що відповідають не окремим завданням, а професії зокрема [3].

Більш ґрунтовний підхід викладено в “Професіографічній характеристиці основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України”.

“В умовах професіографічного дефіциту... доводиться використовувати випадкові уявлення про психологічні вимоги різних професій до особистості працівника та інтуїтивно підбирати блок психодіагностичних методик для вирішення питань професійного добору кадрів. При цьому варто зауважити, що такі суб’єктивні уявлення про професії не завжди адекватно відображають внутрішню, приховану від зовнішнього погляду, психологічну структуру діяльності і можуть ввести в оману спеціаліста” [4; С. 4].

У цьому довіднику вимоги професії до індивідуально-психологічних якостей кандидата об’єднані в групи:

- 1) професійна спрямованість;
- 2) інтелектуальні особливості;
- 3) комунікативні якості та вміння;
- 4) особливості уваги та пам’яті;
- 5) емоційно-вольові якості;
- 6) психомоторні та нейродинамічні особливості тощо.

Важливим є визначення протипоказань для діяльності.

Одним із підходів до психодіагностики професійно-важливих якостей може складатися у виділенні та оцінці за допомогою будь-якого набору загальнопсихологічних (професійно неспецифічних) тестів окремих психічних якостей – швидкості сприйняття, переключення уваги, об’єму пам’яті,



різних здібностей тощо, а також мотиваційних, емоційних та інших відносин, які значно корелюють із показниками успішності професійної діяльності загалом і на цій основі можуть розглядатися як професійно-важливі якості.

Проте такий “кореляційний” підхід має низку недоліків, обумовлених, по-перше, тим, що між виділеними таким шляхом якостями можливі ієрархічні, компенсаторні та інші нелінійні зв’язки, які не виражаються в міжтестових кореляціях, тому не діагностуються, проте можуть бути корисними або необхідними для роботи.

По-друге, із успішністю професійної діяльності можуть суттєво корелювати не тільки “корисні або необхідні”, але й деякі “не необхідні та не корисні” якості людини, що не є їх професійно важливими якостями: наприклад, шкідливі, які виражаються в психічних симптомах професійного захворювання, а також деякі нейтральні особливості особистості, надбані при значному досвіді роботи, але непотрібні для професії та не використовуються в неї.

По-третє, деякі професійно корисні якості (наприклад, володіння рідким та ефективним способом роботи) можуть належати тільки одному – двом професіоналам і не будуть виявлені за допомогою кореляційного аналізу саме через свою унікальність.

Нарешті, при чисто кореляційному підході виявлення досить повного набору існуючих професійно-важливих якостей потребує застосування значної кількості тестів, що потребує багато часу та не дозволяє оперативно проводити діагностику та профвідбір.

Зазначені труднощі діагностики професійно-важливих якостей частково долається за допомогою “моделюючого підходу”, який передбачає виявлення методами спостереження й опитування найбільш суттєвих і найчастіших професійних цілей та умов для їх досягнення, тобто “ключових” задач, що вирішуються особами цієї професії та які входять у предметний зміст їх професійної діяльності. Для кожної ключової задачі й відповідної до неї професійної дії складається опис їх можливих компонентів – використаних у них (“корисних”) знарядь та знаків, процесів та способів їх вирішення. Описуються також суттєві (необхідні) відносини між компонентами задач і самими задачами – їх упорядкованість за часом, складності вирішення,

включення одна в іншу, їх схожість за включеними до них процесами, умовами та способами вирішення. Виявляються і аналізуються можливі труднощі засвоєння та вирішення ключових задач, причини типових помилок та способів їх подолання. На основі цієї інформації розробляються професійно специфічні тести, завдання яких моделюють ключові задачі діяльності шляхом їх спрощення та схематизації, але при збереженні структурної (за відносинами компонентів) і функціональної (за змістом цілей) подібності між тестовими та реальними професійними задачами.

За кожним моделюючим тестом виділяють низку часових та точнісних показників його виконання дослідженням. Показники, які мають значущі кореляції з успішністю змодельованої професійної діяльності та мають змістовну психологічну інтерпретацію, обираються в якості тестових. Сукупність різних і внутрішньо (через загальну мету) пов'язаних тестових показників із одного моделюючого тесту дозволяє діагностувати цілісну структуру відповідної до цього тесту системи професійно важливих якостей без її “розкладення” на внутрішньо незв'язані показники та компоненти, що звичайно відбувається при діагностиці систем професійно важливих якостей за допомогою набору професійно неспецифічних тестів.

Подібний “моделюючий підхід” до психодіагностики професійно важливих якостей людини в 1992 році був реалізований Б.І. Беспаловим із співавторами при розробці комп'ютерної психодіагностичної системи для професійного відбору диспетчерів пожежної служби “01”[5].

Основний матеріал і результати дослідження.

Зважаючи, що існуючі методичні рекомендації щодо організації та проведення професійного психологічного відбору не спрямовані на виявлення професійної компетентності, а зокрема її складової частини – соціальної компетентності майбутніх правоохоронців, тому нами застосовувалися паралельно інші методики. Ми виділили з усієї структури соціальної компетентності тільки соціальний інтелект та застосовували метод його психодіагностування.

Для вимірювання соціального інтелекту у 60-х роках минулого століття Дж. Гілфорд створив тест, за яким соціальний інтелект включає в себе 6 факторів, пов'язаних із пізнанням поведінки:

1. Пізнання елементів поведінки – здібність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки.
2. Пізнання класів поведінки – здібність розпізнати загальні властивості в потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку.
3. Пізнання відносин поведінки – здібність розуміти відносини.
4. Пізнання систем поведінки – здібність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, смислу їх поведінки в цих ситуаціях.
5. Пізнання перетворення поведінки – здібність розуміти змінення значення східної поведінки (вербальної та невербальної) у різних ситуаційних контекстах.
6. Пізнання результатів поведінки – здібність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наданої інформації.

У результаті проведених досліджень, Дж. Гілфорд розробив тестову батарею, яка складається із наступних 4-х субтестів:

- 1-й субтест – Історії із завершенням;
- 2-й субтест – Групи експресій;
- 3-й субтест – Вербальна експресія;
- 4-й субтест – Історії із доповненням.

Надійність методики методом розщеплення на парні та непарні завдання складає (із корекцією за формулою Спірмена-Брауна) 0,58-0,84.

Валідність методики за даними різних авторів також достатньо висока.

Нами застосовувалася методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. Саллівена в адаптації Є.С. Михайлової. Методика дозволяє отримати 5 показників:

- 1) загальний рівень розвитку соціального інтелекту (композиційна оцінка);
- 2) здібність передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування;
- 3) здібність оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами;
- 4) здібність правильно розуміти мовну експресію в контексті певних взаємовідносин, чутливість до характеру та відтінків людських взаємовідношень;
- 5) здібність розпізнати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці.

Стимульний матеріал являє собою набір із 4 тестових зошитів. Із них 3 субтести створені на невербальному стимульному матеріалі і один субтест – на вербальному. Кожний субтест містить від 12 до 15 завдань. Час проведення субтестів обмежений.

У дослідженні взяли участь 785 кандидатів на службу до органів внутрішніх справ віком від 18 до 45 років, у тому числі 49 жінок. Для обрахунку отриманих результатів дослідження була використана програма STATISTICA версії 6,0 компанії StatSoft.

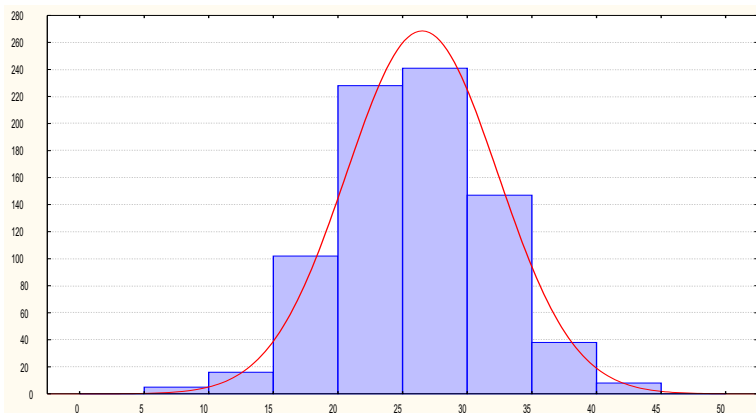
Кореляції між статтю досліджених та результатами тесту не виявлено, отже соціальний інтелект можна вважати не пов'язаним із статтю людини.

*Таблиця 1*

**Кореляція між статтю учасників тестування та результатами тесту**

	C1	C2	C3	C4	C
Стать	-0,01	0,07	-0,07	0,03	-0,00

Медіана та мода показників тесту Дж. Гілфорда-М. Саллівена практично співпадають, що свідчить про те, що вони розподіляються за законом нормального розподілення.



*Рис 1. Графік розподілу результатів дослідження за тестом Дж. Гілфорда-М. Саллівена. Загальний показник.*

Кореляція між показником тесту Дж. Гілфорда-М. Саллівена та освітою кандидатів на службу до органів внутрішніх справ складає 0,13 й має зміст при похибці  $p < 0,05$ . Водночас

кореляція між тестом і віком учасників дослідження значно більша та складає 0,42 при тому ж значенні похибки. Цей факт підтверджує гіпотезу про безпосередній зв'язок між рівнем соціального інтелекту та наявністю певного особистого досвіду у людини. Водночас наявність вищої освіти не свідчить про більш розвинений соціальний інтелект, який є продуктом соціального розвитку людини.

Таблиця 2

## Склад експериментальної групи за віком

№	Вік	Кількість учасників	Медіана	Стандартне відхилення	Стандартна помилка
1	18 – 20	266	25	5	0,333
2	21 – 25	398	27	6	0,292
3	26 – 30	85	28	6	0,641
4	31 – 35	21	28	8	1,717
5	Понад 35	14	31	6	1,57

Також було проведено обрахування показників тесту за основними службами органів внутрішніх справ:

Таблиця 3

## Загальний аналіз результатів тестування за службами ОВС

№	Служба	Кількість учасників	Медіана	Стандартне відхилення	Стандартна помилка
1.	ППСМ	360	26	6	0,298
2.	ДАІ	42	26	6	0,927
3.	Грифон	29	28	5	1,010
4.	Беркут	21	26	4	0,915
5.	Слідство	25	25	6	1,105
6.	Оперативні служби	37	28	6	0,959
7.	Служба забезпечення	78	27	6	0,655
8.	Штабні та кадрові підрозділи	38	25,5	7	1,173
9.	ДІМ	142	28	6	0,505
10.	ІТУ	13	26	5	1,453
Загальний показник		785	26	6	0,208

## **Висновки**

Проблема підвищення професійної компетентності співробітників органів внутрішніх справ, зокрема її складової частини – соціальної компетентності, яка визначає успішність соціального пізнання, соціальної взаємодії та соціальної адаптації на теперішній час актуальна. Застосування методики для визначення рівня соціального інтелекту має свої переваги у визначенні професійної придатності кандидатів на службу до органів внутрішніх справ. Показники тесту Дж. Гілфорда-М. Саллівена розподіляються у відповідності до закону нормального розподілення. Результати даного тесту майже не пов'язані із статтю досліджених, а в більшості корелюють із наявністю життєвого досвіду (віком досліджених). Тест дозволяє визначити рівень соціального інтелекту та його складових й може використовуватися в професійному психологічному відборі кандидатів на службу до органів внутрішніх справ.

## **Список використаних джерел**

1. Методичні рекомендації для проведення психологічного обстеження кандидатів на керівні посади органів внутрішніх справ України (від 27.12.2005 року № 6/2/1-6710).
2. Методичні рекомендації для проведення професійного психологічного відбору кандидатів на навчання до вищих навчальних закладів МВС України (з доповненнями та змінами від 23.01.2006 року № 6/2/1-322).
3. Климов Е.А. Психология профессионала / Избранные психологические труды. – Воронеж, 1996.
4. Ануфрієв М.І. та ін. Професіографічна характеристика основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України (кваліфікаційні характеристики професій, професіограми основних спеціальностей): Довідник / Ануфрієв М.І., Ірхін Ю.Б., Курко М.Н., Нещерет Т.В., Омельченко С.В., Синівський В.В., Шаповалов О.В. – К.: МВС України; КІВС, 2003. – 80 с.
5. Беспалов Б.И. Психодиагностика профессионально-важных качеств и профотбор диспетчеров пожарной службы “01” // Вестник Московского университета. Сер. 14 Психология. – 1998, – № 3. – С.79-94.

The analysis of normative and methodological base of leadthrough of professional psychological selection of candidates on service in the

organs of internal affairs of Ukraine is done. It is determined that existent methodical recommendations are not directed on the exposure of professional competence, in particular on its component – social competence of future law enforcing employees. The results of J. Guilford-M. Salliven's test of social intellect approbation in the organs of internal affairs are given.

**Key words:** professional psychological selection, social intellect, social competence, professional competence, test of social intellect.

*Отримано: 30.09.2008.*

**УДК 159.923:005.95-051**

*А.С. Москальова*

## **Специфічні особливості розвитку психологічної культури управлінських та методичних кадрів освіти в умовах післядипломної педагогічної освіти**

У статті досліджуються специфічні особливості розвитку психологічної культури керівних та методичних кадрів курсів підвищення кваліфікації в умовах післядипломної педагогічної освіти. Розглянуто стан сформованості рівнів психологічної культури у зазначеної категорії слухачів та проведено аналіз зазначеної проблеми. Доведено необхідність активізації роботи підвищення психологічної культури в системі післядипломної педагогічної освіти.

**Ключові слова:** психологічна культура, керівні та методичні кадри підвищення кваліфікації.

В статье исследуется проблема развития психологической культуры руководящих и методических кадров курсов повышения квалификации в системе последипломного педагогического образования. Рассмотрено состояние сформированности уровней психологической культуры в указанной категории слушателей и проведен сравнительный анализ. Доказана необходимость активизации работы повышения психологической культуры в системе последипломного педагогического образования.

**Ключевые слова:** психологическая культура, руководящие и методические кадры повышения квалификации.

## **ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ**

**Актуальність дослідження.** Актуальність дослідження полягає у необхідності виявлення тенденцій і напрямків розвитку психологічної культури як у керівних кадрів, так і методичних кадрів освіти – слухачів підвищення кваліфікації ППО та створенні на їх основі відповідної технології, яка буде сприяти позитивним змінам у їхньому особистісному розвитку.

**Мета дослідження:** дослідити рівень сформованості психологічної культури слухачів, підвищення кваліфікації післядипломної педагогічної освіти різних категорій та провести порівняльний аналіз.

**Методика та організація дослідження.** Дослідження проводилось серед слухачів різних категорій підвищення кваліфікації ППО, а саме: методисти ВНЗ I-II рівнів акредитації, методисти РМК, керівники загальноосвітніх навчальних закладів, завідувачі кафедр ВНЗ, проректори ВНЗ. Загальний масив досліджуваних за кількістю складав 150 осіб.

**Методи дослідження:** у процесі проведення емпіричного дослідження було використано тест “Психологічна культура особистості” О. Моткова. Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалась за допомогою комп’ютерного пакету статистичних програм.

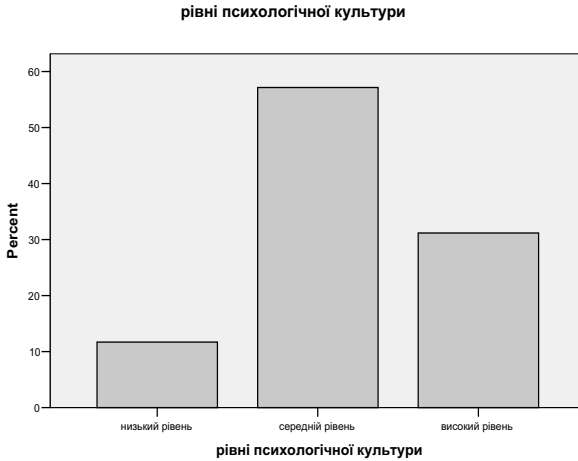
### **Аналіз результатів та їх обговорення**

Під час емпіричного дослідження було визначено специфічні психологічні особливості та рівні сформованості психологічної культури управлінських та методичних кадрів в системі післядипломної педагогічної освіти.

У результаті проведеного тестування було виявлено три рівні сформованості психологічної культури (надалі ПК) – високий, середній і низький. Встановлено, що більшість слухачів (57,1 %) знаходяться на середньому рівні, кількість слухачів з низьким рівнем склала 11,7 %, високий рівень виявлено лише у 31,2 % (див. рис.1).

Репрезентація категорій слухачів надала можливість виявити рівні сформованості ПК залежно від категорії слухачів. Серед таких: найнижчий (100%) рівень мають методисти ВНЗ I-II рівнів акредитації, керівні кадри ЗНЗ (9,1 %); середній рівень виявлено у: методистів РМК (50 %), керівних кадрів ЗНЗ (63,6%), завідувачів кадрів ВНЗ (65 %), проректорів ВНЗ (100%); високий відмічено у методистів РМК (50 %), керівних кадрів ЗНЗ (27,3 %), завідувачів кадрів ВНЗ (35%) (див. табл.1.).





*Рис.1 Рівні загального показника сформованості психологічної культури слухачів підвищення кваліфікації післядипломної педагогічної освіти*

**Таблиця 1**

**Рівні сформованості психологічної культури слухачів різних категорій підвищення кваліфікації післядипломної педагогічної освіти**

Категорія слухачів	Рівні психологічної культури(у %) Н (низький), С (середній), В (високий)		
	Н	С	В
Методисти ВНЗ I-II рівнів акредитації	100	–	–
Методисти РМК	–	50,0	50,0
Керівні кадри ЗНЗ	9,1	63,6	27,3
Завідувачі кафедр ВНЗ	–	65,0	35,0
Проректори ВНЗ	–	100	--
По масиву загалом	11,7	57,1	31,2

Як показали результати дослідження, більшість респондентів (залежно від категорії слухачів) знаходяться на середньому рівні сформованості ПК, проте треба відмітити відсутність показника високого рівня представників методистів ВНЗ I-II рівнів акредитації та у проректорів ВНЗ. Вищезазначене змушує підкреслити необхідність підвищувати рівень пси-

хологічної культури як у тих, в кого низький, так і тих, у кого недостатній рівень сформованості.

Аналіз результатів дослідження слухачів *залежно від статі* показав (див. табл. 2.), що більшість чоловіків (70,0 %) мають середній рівень сформованості психологічної культури і лише 30,0 % – високий. Натомість у жінок ця якість розвинена менше (19,1 % – низький рівень, 48,9 % – середній і 31,9 % – високий).

Загалом такі результати підтверджують необхідність підвищення рівня психологічної культури як у однієї, так і іншої групи респондентів як чоловіків, так і жінок.

**Таблиця 2**

**Рівні сформованості психологічної культури слухачів різних категорій підвищення кваліфікації післядипломної педагогічної освіти (залежно від статі)**

Респонденти (залежно від статі)	Рівні психологічної культури (у %) Н (низький), С (середній), В (високий)		
	Н	С	В
Жінки	19,1	48,9	32,9
Чоловіки	-	70,0	30,0
По масиву загалом	11,7	57,1	31,2

Наступним показником впливу на рівень сформованості психологічної культури ми розглянули *залежність від сімейного стану* (див. табл. 3.). Серед “одружених” є особи з низьким рівнем ПК (13,6 %), найбільше представників з середнім рівнем (59,1 %) і невелика кількість слухачів з високим рівнем (27,3 %). Щодо “неодружених”, то їх рівень сформованості ПК децю кращий 45,5 %, з середнім рівнем, а решта (54,5 %) на високому рівні (див. табл. 3).

**Таблиця 3**

**Рівні сформованості психологічної культури слухачів різних категорій підвищення кваліфікації післядипломної педагогічної освіти (залежно від сімейного стану)**

Респонденти (залежно від сімейного стану)	Рівні психологічної культури (у %) Н (низький), С (середній), В (високий)		
	Н	С	В
“одружені”	13,6	59,1	27,3
“неодружені”	-	45,5	54,5
По масиву загалом	11,7	57,1	31,2

Більш яскраво характеризує рівні сформованості ПК загальний показник *залежності від сімейного стану*: “одружений–неодружений” у гендерній ретроспективі. Так жінки мають високий рівень сформованості ПК лише у 31,9%, середній – 48,9%, і як не прикро 19,1% – низький; чоловіки лише високий (30,0%) рівень, та середній (70,0%) рівень. Гендерний аналіз за показником “одружений–неодружений” вказує, що чоловіки як одружені (середній рівень 73,1%, високий – 26,9%), так і неодружені (середній рівень 50,0%, високий – 50,0%) мають більш гармонійно сформовану психологічну культуру. У одружених жінок яскраво виражено дисгармонійність сформованості ПК: є жінки з низьким рівнем (22,5%), з середнім (50,0%) і лише 27,5% високий рівень. У неодружених жінок дещо кращий показник (57,1% високий та 42,9% середній рівні). Помітно, що серед неодружених як чоловіків, так і жінок відсутній низький рівень сформованості ПК, водночас достатньо сформований (жінки – 57,1%, чоловіки – 50,0%) високий рівень ПК (див. табл. 4).

Таблиця 4

**Гендерний аспект рівнів сформованості ПК залежно від сімейного стану у слухачів курсів підвищення кваліфікації**

Стать	Сімейний стан	Рівні психологічної культури Н (низький), С (середній), В (високий)		
		Н	С	В
жінки	одружені	22,5	50,0	27,5
	неодружені	-	42,9	57,1
Разом		19,1	48,9	31,9
чоловіки	одружені	-	73,1	26,9
	неодружені	-	50,0	50,0
Разом		-	70,	30,0

Також виявлено залежність рівнів сформованості ПК від наявності дітей у сім'ї. У тих респондентів, які не мають дітей, рівень сформованості ПК вищий: з високим (66,7%), середнім (33,3%) рівнем. У респондентів, у яких є діти, високий рівень мають лише 28,2%, середній (59,2%) рівень є переважаючим, а також є такі, у яких виявлено низький рівень (12,7%).

Дослідження рівнів сформованості психологічної культури *залежно від статі та наявності дітей* надали можливість

помітити розбіжність між рівнями сформованості рівнів ПК у жінок (високий – 31,9 %, середній – 48,9 %, низький – 19,1 %) та чоловіків (середній – 70,0 %, високий – 30,0 %). Так, у жінок, які мають дітей, найкраще сформовано середній рівень (52,4 %) психологічної культури, а високий рівень (26,2 %) майже співпадає з низьким (21,4 %); серед жінок, які не мають дітей, найбільше сформований високий рівень психологічної культури (80,0 %), а решта знаходяться на середньому (20,0 %). Що ж до чоловіків, то результати дещо інші. У чоловіків, які мають дітей, середній показник (69,0 %) сформованості психологічної культури переважає, а високий рівень майже на половину нижчий (31,0 %). У чоловіків, які не мають дітей, рівень сформованості тільки на середньому рівні (100 %). Проведений аналіз вказує на відсутність у чоловіків та незаміжніх жінок показників низького рівню та водночас недостатній рівень сформованості високого рівня психологічної культури, що може вказувати на відсутність достатнього досвіду як в одних, так і в інших.

Дослідження рівнів сформованості ПК, залежно від статі та регіону проживання, показали, що загальний показник у жінок переважає середній рівень (48,9 %), потім високий (31,9 %) і низький (19,1 %); у чоловіків дещо кращий стан (середній – 70,0 %, високий – 30,0 %). Аналіз результатів респондентів-жінок вказує, що найнижчий рівень сформованості ПК на сході (54,5 %), на півдні і центрі однаковий (14,3 %) і на заході (5,3 %); середній рівень представлений так: центр (71,4 %), потім північ (66,7 %), майже однаково захід (47,4 %) та схід (45,5 %), на завершення південь (28,6 %); високий рівень – на першому місці південь (57,1 %), на другому – захід (47,4 %), на третьому північ (33,3 %), на сході – відсутній. Для чоловіків характерним є те, що у всіх регіонів відсутній показник низького рівню; осіб з середніми показниками можна розмістити у такому порядку: південь (85,7 %), схід (75,0 %), центр (66,7 %), захід (62,5 %), північ (50,0 %); проте осіб з високим рівнем набагато менше: північ (50,0 %), захід (37,5 %), центр (33,3 %), схід (25,0 %), південь (14,3 %).

Тобто, дослідження вказує про необхідність підвищення високого рівня сформованості психологічної культури як у жінок, так і чоловіків.

Дослідження щодо сформованості рівнів ПК залежно від статі та загального стажу роботи надав такі результати: у

жінок переважає середній рівень – 48,9 %, низький – 19,1 %, проте високий рівень – 31,9 %. У той же час у чоловіків середній рівень склав 70,0 %, а високий решту 30,0 %.

Досконалий аналіз надав можливість виявити такі результати: серед жінок із загальним стажем роботи 6-10 років переважає високий рівень (50,0%), потім іде середній (25,0%) і, як не прикро, існує скільки ж низького рівню. У жінок із загальним стажем роботи 11-15 років більшість респонденток знаходиться на середньому рівні (70,0%), майже такий же рівень, як у попередніх низького рівню (20,0%), і набагато нижче високий рівень (10%). Жінки зі загальним стажем роботи 16-20 років мають відсутність порівну представників як середнього (50,0%), так і високого (50,0%) рівнів. Що стосується жінок із стажем роботи 21-25 років, то ми спостерігаємо збільшення осіб з низьким 46,2%, 30,8% представників і з середнім і лише 23,1% з високим рівнем сформованості психологічної культури.

У чоловіків результати дещо інші. По-перше, у всіх слухачів цієї категорії відсутні представники низького рівня сформованості рівнів ПК. У чоловіків із загальним стажем роботи 11-15 років переважає середній рівень (100,0%). У чоловіків із загальним стажем роботи 16-20 років більшість респондентів знаходиться на середньому рівні (75,0%) і лише 25,0% – на високому рівні. Що стосується чоловіків із стажем роботи 21-25 років, то 81,8% є представники із середнім і лише 18,2% з високим рівнем сформованості психологічної культури. Зі стажем роботи 26 років і більше мають рівень сформованості рівнів ПК однакову кількість представників.

Гендерний аналіз сформованості рівнів ПК залежно від категорії слухачів надав можливість прослідкувати загальний показник, у жінок він нижчий (високого рівня 31,9%, середнього – 48,9%, низького – 19,1%), у чоловіків дещо вищий, за відсутністю низького рівня, проте високий майже однаковий (високий – 30%, середній – 70%).

У результаті проведеного аналізу можна відмітити такі особливості сформованості рівнів ПК залежно від статі та категорії слухачів: серед методистів ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації переважають представники низького рівня сформованості ПК (100%); серед методистів РМК таких представників порівну (50%), причому тільки на середньому та низькому рівнях; серед

керівних кадрів ЗНЗ (80,0 %) – це ті особи, що знаходяться на середньому рівні, решта на низькому (20 %); результати дослідження завідувачів кафедр ВНЗ показали, що більша частина знаходиться на середньому рівні (62,5 %), а решта на високому (37,5 %); проректори ВНЗ надали можливість визначити осіб із середнім рівнем сформованості ПК (100%).

Цікаві результати дослідження виявлені *залежно від категорії слухачів та сімейного стану*. Так, серед *одружених* низький рівень притаманний методистам ВНЗ I-II рівнів акредитації (100 %) та керівним кадрам освіти ЗНЗ (11,1 %); з середнім рівнем: методисти РМК (50,0 %), керівні кадри освіти ЗНЗ (66,7 %), завідувачі кафедр ВНЗ (70,6 %) та проректори ВНЗ (100%) рівнях сформованості ПК. Серед *неодружених* низький рівень не прослідковується у жодного респондента; на середньому рівні знаходяться методисти РМК (50,0 %), керівні кадри освіти ЗНЗ (50,0 %), завідувачі кафедр ВНЗ (33,3 %).

Також нас зацікавили результати залежно від категорії слухачів та наявності у них дітей. Серед тих, у кого є *діти* низькі результати рівнів сформованості ПК виявили такі категорії, як методисти ВНЗ I-II рівнів акредитації (100 %) та керівні кадри освіти ЗНЗ (9,1 %); середні – методисти РМК (54,5 %), керівні кадри освіти ЗНЗ (63,6 %), завідувачі кафедр ВНЗ (65,0%) та проректори ВНЗ (100%); високі – методисти РМК (45,5 %), керівні кадри освіти ЗНЗ (27,3 %), завідувачі кафедр ВНЗ (35,5 %). Немає дітей тільки в категорії методисти РМК. Їх результати розподілилися так: середній рівень – 33,3 %, високий – 66,7 %. Отже, виявлено групу слухачів з низькими показниками рівнів сформованості ПК. Це представники одружені та з наявністю дітей. Проте ми прийшли до висновку, що причиною цього може бути відсутність у цієї категорії позитивного досвіду, а не сам факт наявності цих показників.

**Висновок.** Отже, в результаті проведеного емпіричного дослідження було встановлено, що психологічна культура управлінських та методичних кадрів освіти вимагає постійного удосконалення та розвитку, що можна забезпечити в системі післядипломної педагогічної освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Москальова А.С. Про роль психологічної культури у розвитку особистості керівника закладу освіти // Коломінські читання. Матеріали I Міжнародного

- форуму , присвяченого пам'яті Н.Л. Коломінського, м. Київ, МАУП, 28 березня 2007р./Редкол.: М.Ф. Головатий (голов.ред.) та ін. – К.: МАУП,2007. – С. 135-139.
2. Москальова А.С. Психологічна культура керівника закладу освіти як основа духовного буття// Зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки. – К.: Міленіум, 2007, – т. IX, Част. 6. – С. 294-298.
  3. Москальова А.С. Психологічна культура та її роль у розвитку особистості керівників закладів освіти// Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки: – К.: Міленіум, 2006. – Вип.29. – С.474-483.
  4. Рибалко В.В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичного психолога у вищих навчальних закладах: Мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (16-17 травня 2002) / За ред. С.Д. Максименка; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка; Тернопільський експериментальний інс-т педагогічної освіти. – Тернопіль, 2002. – С.29 -32.
  5. Семиченко В.А. Опыт системно-структурного моделирования сложных объектов в психолого-педагогических исследованиях / Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. наук. статей. Сер.: Педагогіка і психологія. – К.: Пед. преса, 2003. Вип.5. – С. 253-266.
  6. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии: Учеб. пособие. – К.: Магістр-S, 1997. – 120 с.

The problem of development of psychological culture of leading and methodical personnel of the extension qualification in the system of afterdiploma pedagogical education is explored in the article. The state of formed levels of psychological culture is considered at the noted category of listeners and the analysis of the noted problem is conducted. The necessity of activation of work of psychological culture heightening is proved in the system of afterdiploma pedagogical education.

**Key words:** psychological culture, leading and methodical personnel of the extension qualification.

*Отримано: 3.10.2008.*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАВЧАЛЬНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Стаття розкриває психологічні особливості педагогічного співробітництва, які необхідно враховувати під час організації та проведення занять з іноземної мови.

**Ключові слова:** навчальне співробітництво, педагогічний вплив, спільне навчальне співробітництво, педагогічне спілкування, стиль спілкування, міжособистісна взаємодія.

Статья раскрывает психологические особенности педагогического сотрудничества, которые необходимо учитывать во время организации и проведения занятий по иностранному языку.

**Ключевые слова:** учебное сотрудничество, педагогическое влияние, совместное учебное сотрудничество, педагогическое общение, стиль общения, межличностное взаимодействие.

“Методичний і, особливо, психологічний рівень сучасного навчання мові настільки низький, що вже за теорією ймовірності важко, належним чином розміркувавши, не вигадати що-небудь краще”. І хоча наведене висловлення О. Леонтьєва стосувалося стану викладання російської мови і було виголошене далеко не останнім часом, воно не втратило своєї гостроти та актуальності стосовно сьогоденної ситуації, що склалася в галузі викладання іноземної мови в загальноосвітніх й вищих освітніх закладах немовного профілю. Першим кроком, на думку О. Леонтьєва, має бути відповідь на питання стосовно функцій тих аргументів, якими визначається результат навчання. Іншими словами – дати, чи, принаймні, наблизитися до психологічного обґрунтування процесу засвоєння суб’єктом мови як такої. Історія навчання іноземної мови засвідчує, що саме домінування тієї чи іншої психологічної теорії значно обумовлювало дидактичні і власне методичні принципи, які склали основу тієї чи іншої системи навчання.

Досвід передової практики навчання іноземних мов, ефективність уроку з іноземної мови визначається, перш за все,



здатністю вчителя створити відповідні умови та ситуації, за яких учні можуть засвоювати мову як засіб спілкування.

Мета створення статті – обговорення психологічних особливостей педагогічного співробітництва, які необхідно враховувати в практиці організації навчання іноземної мови. Процес навчання загалом і, зокрема іноземної мови, знаходиться під впливом ідей, сформульованих у свій час у педагогічній психології Л. Виготським, О. Леонтєвим, Д. Ельконіним, Ш. Амонашвілі та іншими, в педагогіці А. Макаренком, В. Сухомлинським та іншими. Одним із важливих положень цієї концепції є утвердження співробітництва як однієї із визначальних основ сучасного навчання, в якому відзначається, що співробітництво – це гуманістична ідея спільної розвивальної діяльності дітей та дорослих, скріплена взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом роботи і результатів цієї діяльності. В основі стратегії співробітництва – стимулювання та спрямування педагогом пізнавальних і життєвих інтересів учнів. Варто зазначити, що значення цієї форми організації навчання настільки велике, що весь педагогічний процес називається “педагогіка співробітництва”, але водночас це – реальне втілення особистісно-діяльнісного підходу саме до викладання іноземної мови, де співробітницьке спілкування є формою, засобом і метою навчання.

Питання навчального співробітництва активно й різнобічно розроблялось у нашій країні і за кордоном (В. Андрієвська, В. Рубцов, А. Маркова, Л. Айдарова, В. Ляудис, Б. Кричевський, В. Ядов, Д. Фельдштейн, Т. Лоннікова). Л. Карпенко, Я. Гольдштейн, Т. Цветкова проводили психологічні дослідження ефективності спільної діяльності на матеріалі навчання іноземної мови, і, що важливо, переконались у підтвердженні точності визначального методологічного положення про те, що особистість формується у колективі, у практичній діяльності, у взаємодії з іншими людьми, та й сам колектив створюється на такій взаємодії.

Коли мова йде про педагогічне, навчальне співробітництво, потрібно враховувати його основні аспекти:

- 1) взаємодія “учитель-учень”;
- 2) взаємодія “учень-учень” (у парах чи трійках);
- 3) загальногрупова взаємодія учнів у навчальному колективі;

4) взаємодія “учитель-учительський колектив” у системі міжпредметних зв’язків.

При взаємодії учителя з учнями діяльність першого представляє собою багатогранність педагогічного впливу на учнів. На уроці іноземної мови учитель намагається зацікавити учнів, подає новий матеріал, пояснює ті чи інші мовні явища, демонструє мовленнєві зразки, ставить запитання, вимагає відповіді на них, організовує і керує навчальною діяльністю учнів. Ці стосунки учителя та учнів розпочинаються з перших днів навчання. Оволодіння діями з позиції учня відбувається швидко у початкових класах завдяки співпаданню початку навчання у школі із провідною мотивацією цього віку – зацікавленістю до навчальної діяльності. Він набуває того досвіду, який дає йому вчитель. У цьому випадку переважає фронтальна форма навчання, за якої основними стосунками є “учитель-учень”. Деякі з учнів навчаються тихо себе вести, не звертаючи увагу на дії своїх однокласників, якщо вчитель до них не звертається. Учень може мовчки дивитись на учителя, не розуміючи при цьому його запитань чи завдань. Він не скаже, що не зрозумів запитання, не попросить повторити, тому що знає: якщо не можеш відповісти, ти не володієш матеріалом і отримаєш погану оцінку. Такі психологічно негативні наслідки поведінки учня у початкових класах вимагають від учителя іноземної мови специфічної педагогічної майстерності та практичних умінь організовувати і підтримувати своє спілкування з класом.

На початковому етапі навчання на уроках іноземної мови повинні закладатись основи мовного спілкування за допомогою моделювання реальних життєвих ситуацій, якими простими та обмеженими вони б не були. Проте, з навчальною метою можна використовувати окремі вправи, пояснення правил, представлення правильних зразків та конструкцій, які найкраще підходять для висловлення думки учня. Усі вправи повинні органічно включатись в умови вирішення комунікативних завдань.

Великого значення під час взаємодії учителя з учнями набуває врахування психологічних закономірностей формування провідної мотивації у дітей. Учитель повинен опиратися на реальні пізнавальні інтереси та бажання учнів спілкуватися іноземною мовою. Це є обов’язковою передумовою іншомовної

мовленневої діяльності. Як звичайно, у більшості учнів така потреба спочатку відсутня через відсутність мовного середовища. Проте, таку мотивацію у дітей можна створювати за рахунок використання широкого контексту загальних пізнавальних і соціальних мотивів учнів. А з іншого боку, учитель може використовувати власне навчальну мотивацію – бажання учнів дати правильну відповідь, висловити свою думку, показати свої здібності. У цьому випадку учитель опирається на позитивні емоції учня, викликані гарною оцінкою. Певні успіхи додають учням впевненості у свої сили та сприяють формуванню потреби у спілкуванні.

Варто враховувати ще одну особливість мовленневої діяльності. Відповідно до концепції І. Зимньої, мовленнєва діяльність – “це процес формування та формулювання думки”, а, отже, предмет думки учня повинен бути йому цікавим, зрозумілим і доступним для сприймання. Намагаючись реалізувати свою думку або зрозуміти чужу, учень шукає засоби і способи для цього. Саме у цей момент повинен підключитися учитель. Лише після того, як учитель зрозуміє, що учень перебуває у стані пошуку засобів і йому важко їх знайти, він повинен надати йому допомогу. За таких умов урок буде організований як безперервне розв’язання учнем комунікативно-пізнавальних завдань з використанням засобів і способів, які представить учитель. У цьому випадку вони разом вирішують завдання, у чому і полягає співробітництво учителя та учня. Питання організації співробітництва учнів з учнями залишаються менш розробленими. З досвіду роботи школи, спілкування між дітьми, спільна співпраця на уроці, яка передбачала би звертання учнів один до одного, обмін думками, дійсне співробітництво, зустрічаються, на жаль, досить рідко. Діти працюють один біля одного, поруч, проте не “разом”.

Сам урок іноземної мови має значні переваги перед іншими предметами у плані організації міжособистісного спілкування учнів. Але сьогодні навчальне співробітництво на уроках іноземної мови проявляється, в основному, при навчанні діалогічного мовлення. І навіть у таких ситуаціях можна спостерігати, як учень, звертаючись до партнера по діалогу, дивиться на вчителя і всі вислови адресовані йому. Такі явища мають психологічні пояснення. Діти, які починають вивчати іноземну мову, такого віку, коли спілкування із ровесниками

займає перше місце у їхній діяльності, яка визначає основне спрямування особистості. Основа інтересів дітей цього віку закладена у сферу спілкування з ровесниками. Попередній досвід взаємостосунків у колективі односторонній. Найбільш багатий він для гри і, практично відсутній у навчальній діяльності. Тому, починаючи навчати дітей іноземної мови, варто враховувати, що потрібно вчити культури спілкування.

Організуючи навчальне співробітництво учнів один з одним на уроках іноземної мови, учителю варто враховувати загальні психологічні характеристики спільної навчальної діяльності. Єдність і взаємозв'язок змісту діяльності, структури позицій та сукупності взаємодій визначають конкретну специфічну форму й тип організації навчального співробітництва. Найбільш простий тип організації спільної учбової роботи може бути створений за умов, коли спільний для групи учнів предмет або процес навчальної діяльності розділений на частини, а кожен учень виконує індивідуально свою частинку загальногрупової діяльності з усіма разом чи окремо. Завдання сформульовано так, що загальний правильний результат отримується лише тоді, якщо кожен з учнів правильно виконує свої функції. Найбільш складними ситуаціями у цій формі організації є ті, за умовами яких необхідно виділити одного з учасників, який повинен передати іншим зразок чи змодельовати його за правилом, а інші – виконувати дії за зразком. Учитель оцінює загальний результат, а діти самостійно оцінюють внесок кожного зокрема.

Практично всі дослідники наголошують на позитивному впливі групового співробітництва на результат діяльності, на особистість учня, на формування навчальної групи як колективу. Це все досягається завдяки діям складних психологічних механізмів, які регулюють міжособистісну взаємодію. Одне із важливих місць серед них займає рефлексія, через яку встановлюється ставлення учасника до власних дій і забезпечується перетворення цієї дії у відповідності до змісту та форми спільної діяльності. У ситуації спільної роботи з іншими учнями виникають і розвиваються рефлексивні моменти діяльності, зокрема дій контролю (самоконтролю), оцінки (самооцінки) (Г. Цукерман, Н. Крамскова, Л. Айдарова). Отже, навчальне співробітництво сприяє повноцінному формуванню індивідуальних навчальних дій у єдності їхніх компонентів.

Виховний ефект співробітництва обумовлюється формуванням у ситуації спільної роботи з однокласниками “умовно-динамічної позиції”, яка проявляється в умінні людини оцінювати себе не з точки зору іншої, а з різних точок зору в залежності від місця і функції у спільній діяльності (Д. Ельконін, А. Маркова).

Для ефективності навчального співробітництва великого значення набуває характер його організації, зокрема зовнішня регламентація діяльності учасників. А призначання ведучого, який повинен регулювати хід обговорення (в тріаді), може стати фактором самоорганізації спільної діяльності учасників навчального процесу. Але якими б не були би навчальні ситуації, учні засвоюють, у першу чергу, найбільш елементарні форми спілкування: звертання, контроль дій партнерів, оцінка загальних і окремих результатів, регулювання та узгодження дій усіх членів групи. Якщо всі репліки здійснюються іноземною мовою, як показує досвід, учні швидко і відносно легко засвоюють не лише прості форми спілкування, але й іншомовні засоби для його здійснення.

Інший тип організації навчального співробітництва представляє ситуації, у яких моделюються статусні стосунки членів групової діяльності. При цьому учні ставляться один до одного як представники різних професій, люди, які мають внутрішньогруповий статус. Таку форму організації взаємодії учнів учитель може моделювати, ставлячи перед учнями завдання на побудову сценок-діалогів. У всіх випадках учасники будують мовленнєву поведінку “від особи” визначеного персонажа. Головне, про що повинен пам’ятати вчитель при організації таких навчальних ситуацій, це те, що сценки, які розігруються учнями, повинні бути реального характеру. Учні при цьому засвоюють не лише іноземну мову. У них формуються також здібності входити у роль. Навчання іноземної мови стає практичним і наближеним до природних умов мовленнєвого спілкування.

У третьому типі організації навчального співробітництва учнів ситуації також є рольовими, як і тип статусних взаємодій. Але специфічною особливістю цього типу є його пряма залежність від змісту й умов здійснення діяльності. Це – тип “колективного вирішення вербальних завдань”, які передбачають можливість виділення функціональних ролей при їх

вирішенні. Для колективного вирішення завдань може бути виділено декілька ролей:

- один із учнів здійснює аналіз умов і факторів проблемної ситуації;
- інший – висуває ідеї й будує програму дій;
- третій – виконує конкретні операції;
- четвертий – здійснює оперативний контроль і оцінює результати.

У цій формі організації співробітництва взаємодії спрямовані на розподіл функції у відповідності до здібностей учнів і організацію ефективного ходу рішення. На уроках іноземної мови взаємостосунки членів колективу, які виконують різні функції, дають змогу моделювати навчальні ситуації колективного вирішення вербальних завдань на побудову цілісної розповіді з теми, опису ситуації, трансформації тексту, перекладу та інтерпретації тексту.

Найскладнішим типом організації спільної навчальної діяльності є розгорнута дискусія учнів із загального для колективу предмета і теми. Ця форма передбачає створення ситуацій вирішення власне комунікативно-пізнавальних завдань. Комунікативна взаємодія і співробітництво – це завжди всебічне обговорення спільного для всіх предмета пізнавальної активності. До сукупності комунікативно-пізнавальних завдань може належати широкий спектр моделювання ситуацій тематичних бесід, обговорення підготовлених учнями рефератів, доповідей, варіантів перекладу оригінальних текстів, конференцій. Готуючи такі ситуації, учитель визнає теми, формулює завдання для самостійної роботи учнів з матеріалами майбутніх бесід, дискусій і сам є організатором проведення такої роботи. Дискусія, навіть якщо вона навчальна, вимагає від учасників великого розумового напруження, тим більше при обговоренні іноземною мовою. Учні повинні не лише вміти формулювати свою точку зору і обґрунтувати її, але перш за все повинні вміти слухати й розуміти твердження партнерів, бачити схожість та розбіжності думок, повинні вміти формулювати запитання для роз'яснення змісту сказаного. Організуючи дискусію, вчитель слідкує не лише за правильністю мовлення учнів, його граматичним і лексичним багатством, але й за правильністю розуміння змісту виступаючих іншими учасниками дискусії. Він дає можливість

учням висловлювати різні точки зору, звертаючи увагу на суперечливі та альтернативні висловлення. Учитель узагальнює і демонструє загальні результати дискусії, теми яких повинні відповідати життєвим та пізнавальним інтересам учнів. Отже, даючи характеристику психологічним особливостям чотирьох різних типів взаємодій навчального співробітництва в аспекті взаємодії учнів із учнями, ми визначили взаємозв'язок між ними в міру ускладнення. Оволодіння кожною простішою формою співробітництва є обов'язковою умовою успішного оволодіння більш складною формою. Тому переходити на уроках іноземної мови до складніших типів співробітництва можна лише тоді, коли забезпечено достатньо вільне володіння усіма попередніми способами взаємодії.

Для вчителя іноземної мови, який бажає керувати навчальною діяльністю учнів, важливо не лише чітко усвідомлювати та диференціювати навчально-мовленнєві функції, які спрямовують їхню навчальну діяльність, але не менш важливо визначити, якими педагогічними комунікативними завданнями кожна з них може здійснюватися. Для учителя це означає необхідність усвідомленого цілеспрямованого відбору цих завдань і вироблення відповідних їм педагогічних умінь. Але неможливо не зупинитись на аналізі основних проблем педагогічного спілкування як форми навчального співробітництва учителя-учнів. Звернемо увагу на стилі професійно-педагогічного спілкування, у якому відображаються:

- 1) особливості комунікативних можливостей учителя;
- 2) характер взаємостосунків, які склалися між вихованцем та учителем;
- 3) творча індивідуальність учителя;
- 4) особливості учнівського колективу.

Отже, стиль спілкування – це стійка форма способів і засобів взаємодії людей одних з іншими. Великий інтерес представляє розгляд стилю спілкування, який викликається і вимагається характером навчального співробітництва, у якому ставиться та вирішується разом із учителем проблема. Як наголошує Л. Путляєва, дослідник психологічних аспектів проблемного навчання, у стилі викладання учителя повинні бути:

1. Значна увага до мислительного процесу учня, кожен рух думки вимагає негайної підтримки, розуміння, іноді просто знаку, що його думка помічена.

2. Наявність уміння поставити себе на місце учня, зрозуміти мету та мотиви його діяльності, тобто, і його самого, що дає можливість у певній мірі спрогнозувати діяльність та дії учня.
3. Доброзичливість, позиція зацікавленого старшого колеги в успіхові учня.
4. Безперервний аналіз своєї діяльності як педагога, який керує діяльністю учнів і швидко введення доповнень у навчальний процес.

Л. Путляєва розкриває реакцію поведінки-відповіді учнів, яка викликається розглянутим вище стилем поведінки учителя. Лише правильний стиль поведінки учителя викликає свободу, довіру, відсутність страху, відкритість, устремління до доброзичливого ставлення у класі. А відсутність такого стилю, сарказм, зневажливе ставлення до учнів, які проявляються у стилі спілкування і поведінки, знівечує всю систему навчання, якою би змістовною та методично правильною вона не була. Зважаючи на специфіку іноземної мови як навчального предмета, повне і вірне здійснення розглянутих нами вимог до організації педагогічного спілкування та співробітництва на уроці іноземної мови дуже важливе.

Комунікативна орієнтація навчання є, звичайно, не новим словом у методиці, її прихильники впевнено доводять необхідність у паралельному і взаємопов'язаному оволодінні системою мови та системою мовлення для виконання комунікативних завдань. Комунікативний підхід спрямований на формування в учнів комунікативної компетенції, тобто здатності враховувати у мовному спілкуванні контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць. Уроки іноземної мови стають уроками навчання спілкуванню за допомогою спілкування, у ході яких учні оволодівають культурою спілкування, мовним етикетом, стратегією і тактикою міжособистісного й групового спілкування, вчать розв'язувати різні комунікативні завдання, бути мовними партнерами.

Доведено, що у тих, хто вивчає іноземну мову, виявляється більш вираженим прагнення до спілкування, необхідність якого ґрунтується на основі пізнавальної потреби, яка є ненасиченою і тому визначає внутрішній зміст процесу психічного розвитку. Спілкування виконує провідну роль у становлення особистості, розвитку її внутрішнього суб'єк-



тивного світу, у розширенні і збагаченні соціального й психологічного досвіду. Отже, в основу навчального співробітництва, яке базується на гуманістичних ідеях спільної розвивальної діяльності дітей та дорослих, закладено фундамент стимулювання і спрямування педагогом пізнавальних та життєвих інтересів учнів. Педагогіка співробітництва – це реальне втілення особистісно-діяльнісного підходу саме до викладання іноземної мови. У практиці навчання форм спілкування не можна опиратися на відомі алгоритми поведінки вчителя на уроці. Навчання спілкування представляє собою повноцінну і тісну міжособистісну взаємодію. Стосовно вивчення іноземної мови, спілкування постає найважливішим засобом підвищення ефективності формування окремих структурних компонентів і спільної навчальної діяльності загалом.

#### **Список використаних джерел**

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1983.
2. Андриевская В.В. Возрастные особенности деятельности старшеклассников на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 1987. – № 6.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
4. Зимняя И.А., Ильинская Е.С. Психологический анализ урока иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 1984. – № 3.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989 – 608 с.
6. Леонтьев А.А. Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1968. – №2 – С. 29-35.
7. Леонтьев А.А. Проблемы и методы психолингвистики в межличностном общении // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 3-11.
8. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974.
9. Онуфрієва Л.А. Всебічний розвиток особистості в процесі вивчення іноземної мови / Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т. VIII, випуск 3. – К., 2006. – С. 217-222.

10. Онуфрієва Л.А. Роль навчального співробітництва у навчанні іноземній мові / Актуальні проблеми психології “Психологічна теорія і технологія навчання” / Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, М.Л.Смульсон. – К.: Міленіум, 2006. – Т.8. – Випуск 2. – С. 196-206.
11. Піроженко Т.О. Мовленнєва здібність людини та її формування в освітніх закладах //Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога. – К.: Гнозис, 1998.
12. Путляева Л.В. Психологические аспекты проблемного обучения: Сб. Игровые формы контекстного обучения / Ред. А.А. Вербицкий. – М.: Знание, 1983.
13. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974.
14. Apelt W. Grundlagen der Motivation im Fremdsprachenunterricht, Wissenschaftliche Zeitschrift. – 1984. – № 28.

Psychological peculiarities of pedagogical cooperation, which are to be taken into consideration in the organization of foreign language lessons are discussed in the article.

**Key words:** pedagogical cooperation, pedagogical influence, mutual educational cooperation, pedagogical communication, style of communication, interpersonal relation.

*Отримано: 2.10. 2008.*

**УДК 376.42:37.04**

*О.М. Приданнікова*

## **Особливості здатності розумово відсталих підлітків до самовиховання**

У статті висвітлюється проблема впровадження самовиховання у виховний процес допоміжної школи: визначена актуальність проблеми, проведено короткий аналіз наукових досліджень з питання самовиховання. Здійснено аналіз співвідношення між “я-реальним” та “я-ідеальним” розумово відсталих підлітків.

**Ключові слова:** самовиховання, поведінка, розумово відсталі підлітки.

Стаття отображає проблему внедрения самовоспитания в воспитательный процесс вспомогательной школы: обозначена актуальность проблемы, приведён краткий анализ научных исследований по вопросу самовоспитания. Совершен анализ соотношения “я-реального” и “я-идеального” умственно отсталых подростков.

**Ключевые слова:** самовоспитание, поведение, умственно отсталые подростки.

Метою виховного процесу у допоміжній школі є формування у її вихованців самостійності, яка проявлятиметься у їхньому вмінні вирішувати життєві питання. Для цього необхідним завданням є формування у розумово відсталих учнів позитивних і подолання негативних особистісних якостей.

На жаль, загальноприйнятих виховних методів, які використовуються у допоміжній школі, іноді недостатньо, щоб сформувані повноцінну особистість учня. Суб'єкт-об'єктні стосунки, які часто є прийнятими між вихователями і вихованцями, не сприяють тому, щоб моральні норми чи етичні правила стали присвоєними вихованцями.

Для досягнення мети привласнення вихованцями моральних норм багато дослідників загальної педагогіки (О.Г. Ковальов, О.І. Кочетов, В.І. Селіванов та ін.) застосовували методи впливу, в результаті чого потреба самовдосконалення ставала актуальною для вихованців. Тобто, виховний вплив на учнів стимулював їх до самовиховання.

Самовиховання – це розвиток особистістю самої себе, який відбувається відповідно до інтересів людини та суспільних вимог, які ставляться перед нею.

Узгодження виховного впливу з самовихованням сприяє найбільш гармонійному розвитку особистості. Тому стимуляція самовиховання розумово відсталих учнів є необхідною частиною виховного процесу, яка сприятиме підвищенню активності, самостійності та дотримання моральних норм випускниками і після закінчення школи.

Проблема самовиховання звучить у працях Я.А. Коменського, який зазначав, що самостійність учнів в усіх ланках їхнього розвитку є головною основою для досягнення ними успіху; Ж.-Ж. Руссо, який відмічав, що людина здатна до самовиховання у будь-якому віці і самовиховання є найважливішим способом формування особистості та ін.

У розробці методики вивчення здатності до самовиховання у розумово відсталих підлітків ми виходили з того, що самовиховання полягає у формуванні та розвитку позитивних рис власної особистості та викоріненні негативних її рис.

Здатність розумово відсталих підлітків займатися самовихованням обумовлена їхнім усвідомленням різниці між тим, якими вони є і тим, якими хочуть бути, прагненням набути позитивних особистісних рис.

Виходячи з цього положення, здатність підлітків до самовиховання обумовлена сформованістю їхнього “я-образу”. Нами вивчались такі сторони “я-образу” як глибина та випуклість.

Глибина “я-образу” визначається як вміння підлітка описати власну особистість за різними модальностями “я-образу” (“моральне-я”, “фізичне-я”, “інтелектуальне-я”, “емоційне-я”, “трудова-я”), при цьому виділивши як позитивні, так і негативні риси та обґрунтувати, чому саме таким він себе вважає. Випуклість “я-образу” – це вміння описати себе відразу за двома або більше модальностями “я-образу”.

Для вивчення глибини та випуклості “я-образу” нами були використані такі методи: спостереження, бесіда, методика “Контрольних списків” [1; 5].

Зміст бесіди розроблений для вивчення особливостей уявлень досліджуваних про себе, співвідношення їхнього “я-реального” та “я-ідеального”, наявності прагнення покращити власну поведінку, усвідомлення способів її покращення, рівня саморегуляції поведінки.

Аналіз результатів бесіди дозволяє виявити уявлення досліджуваного а) про себе, б) про свою сім’ю, в) про друзів, стосунки з ними, г) про своє минуле та майбутнє. Кожній групі запитань передувало одне загальне запитання, відповідь на яке вимагало роздумів досліджуваного та виявлення, наскільки дана тема є для них актуальною [5].

Метою методики “Контрольних списків” було вивчення особливостей уявлення підлітків про себе, співвідношення їхнього “я-реального” та “я-ідеального”.

Методика проводилась наступним чином: досліджуваному пропонувався набір із 50 карток із прикметниками, які позначають позитивні і негативні риси особистості й за значенням поділяються на 5 груп: фізичні, інтелектуальні, моральні, комунікативні, трудові риси.

Дослідження проводилось індивідуально у 4 етапи після попередньої роз'яснювальної роботи. Спочатку учень добирав знайомі йому слова і пояснював їхнє значення. На другому етапі він добирав слова, які відносив до "я-ідеального", відповідаючи на запитання: "Яким ти хочеш бути?". Третій етап полягав у тому, що досліджуваній підбирав слова, які він відносив до "я-реального", відповідаючи на запитання: "Який ти є?". На четвертому етапі підліток за допомогою карток описував друга, а також однокласника, який не подобається. Після кожного етапу завданням досліджуваного було обґрунтувати свою думку. Відповіді дітей фіксувалися у протоколі. Аналіз результатів передбачав з'ясувати такі питання:

1. Обсяг "я-образу". Ми визначали загальну кількість понять, які обрав досліджуваний для самохарактеристики.
2. Диференційованість "я-образу", незадоволеність собою. Ми порівнювали "я-реальне" з "я-ідеальним" учнів, з'ясували суперечності між ними.
3. Послідовність "я-образу". Ми визначали наявність суперечностей всередині "я-реального" і всередині "я-ідеального" підлітків.
4. Адекватність "я-образу". Ми співставляли "я-реальне" та "я-ідеальне" учнів з їхніми описами друга та однокласника, який не подобається.
5. Випуклість "я-образу". Ми визначали особистісні риси, які мають переважне значення для досліджуваного.

Для чіткої оцінки міри прояву кожної з властивостей, від яких залежить здатність до самовиховання, нами були розроблені наступні критерії:

- 1) здатність обґрунтувати приписані собі якості;
- 2) співвідношення усвідомлення позитивних та негативних якостей в "я-образі".

Випуклість "я-образу" оцінювалась за кількістю одночасно названих і обґрунтованих рис, які характеризують різні модальності "я-образу".

Здатність до самовиховання буде більш виразною в тих учнів, у яких спостерігається різниця між тим, якими вони бажають бути і тим, якими вони є насправді.

Наявність здатності до самовиховання оцінювалась на основі співвідношення "я-реального" та "я-ідеального" підлітків і позначалося наступним чином:

Я-ід < я-реал – до “я-реального” включені лише позитивні якості і їхня кількість перевищує обсяг “я-ідеального”;

Я-ід = я-реал – “я-ідеальне” та “я-реальне” не відрізняються за змістом та кількістю названих якостей;

Я-ід > я-реал – кількість позитивних якостей у “я-реальному” є меншою, ніж у “я-ідеальному”;

Я-ід >> я-реал – “я-реальне” відрізняється від “я-ідеального” меншою кількістю позитивних якостей, а також наявністю негативних.

Перший та другий варіанти співвідношення між “я-реальним” та “я-ідеальним” означають недиференційованість “я-образу” і свідчать про те, що респондент не критично ставиться до себе, не робить внутрішній світ об’єктом пізнання, і тому не здатен до самовиховання.

Третій та четвертий варіанти передбачають наявність певної самокритичності, що може бути ознакою усвідомлення невідповідності власного “я” ідеальному образу і психологічної готовності до самовиховання.

Водночас, серед підлітків, у яких “я-реальне” якісно і кількісно відрізняється від “я-ідеального”, є невелика кількість з негативним самоставленням (до “я-реального” вони не включають жодної позитивної якості) і переважанням мотивації уникнення невдачі. Таких учнів також можна вважати не готовими до самовиховання, оскільки цьому процесу перешкоджатиме комплекс неповноцінності та психологічні захисні механізми деструктивного характеру.

Якщо в “я-реальному” підлітка наявні і негативні, і позитивні якості, це свідчить про критичне, але позитивне ставлення його до себе.

Якщо до “я-реального” включені лише негативні ознаки, це свідчить, що критичність призводить до негативного ставлення підлітка до власної особистості.

Нами було визначено рівні здатності до самовиховання:

**Високий** – підліток усвідомлює деякі власні негативні риси, в його “я-ідеальному” присутні риси, якісно протилежні рисам в “я-реальному” (наявність в “я-реальному”: “Я не уважний, бо не можу весь час слухати вчительку” та одночасно в “я-ідеальному”: “Хочу бути уважним”). Підлітки цієї групи вважаються здатними до самовиховання.

**Середній** – підліток не розуміє, або поверхово відмічає наявність у себе рис, які необхідно змінювати; в його “я-

ідеальному” та “я-реальному” наявні суперечності (наявність у “я-ідеальному” виключно негативних моральних якостей; повторення одних і тих же якостей в “я-реальному” і в “я-ідеальному”). Щоб підготувати підлітків даної групи до самовиховання, необхідно сформувати у них критичний позитивний “я-образ”.

**Низький** – “я-реальне” та “я-ідеальне” у цієї групи підлітків відрізняється недиференційованістю. При цьому до “я-реального” учні включають лише позитивні ознаки і їхня кількість перевищує обсяг “я-ідеального”. Щоб підготувати підлітків даної групи до самовиховання, необхідно диференціювати їхній “я-образ”.

У процесі дослідження було виявлено, що 51,41% розумово відсталих підлітків здатні описати себе відразу за різними модальностями “я-образу”. Є респонденти, які взагалі не відмічають у собі ніяких особистісних рис (1,45%). У більшості описів власної особистості (47,2%) домінує лише одна модальність, риси якої вказуються найчастіше.

Розглянемо особливості опису підлітками власної особистості, а саме глибини та вишуканості “я-образу”.

Результати вивчення глибини “я-образу” розумово відсталих підлітків представлено на рис.1.

Як видно з рисунка, описуючи власну особистість, головну увагу розумово відсталі підлітки акцентують на моральних рисах (31,1%). Вони називають себе “добрими”, “чесними”, “неввічливими”, “чуйними” та ін. Великого значення досліджувані надають фізичним рисам (21,74%). Підлітки називають себе “сильними”, “низькими”, “товстими”, “хворобливими” та ін. Приблизно однакова кількість учнів звертають увагу на власні інтелектуальні та емоційні риси (відповідно 18,84% і 18,11%). Вони характеризують себе як “розумний”, “нерозумний”, “неуважний”, “відмінник”, “веселий”, “сумний”, “плаксивий”, “щасливий” та ін. На трудові риси особистості вказують 8,79% респондентів. Найчастіше учні називають себе “трудолюбивими”, “роботящими”, “не трудолюбивими” та ін. Не змогли виділити в собі ніяких особистісних рис найменше підлітків (1,42%).

У ході дослідження виявлено, що 51,45% розумово відсталих підлітків, акцентуючи увагу на одній із модальностей “я-образу”, здатні охарактеризувати себе одночасно й за іншими модальностями.

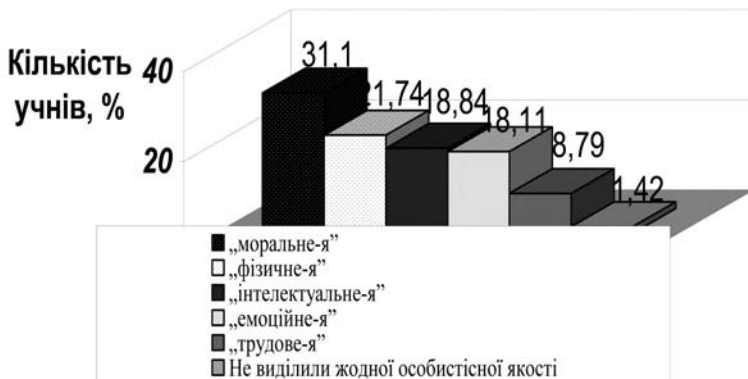


Рис. 1. Дані про глибину “я-образу” розумово відсталих підлітків

Особливості випуклості “я-образу” представлено на рис. 2.

Як видно з рисунка, найбільша кількість досліджуваних (35,51%) здатна охарактеризувати себе за двома, 11,59% досліджуваних характеризують себе за трьома і лише 4,35% підлітків здатні охарактеризувати себе за чотирма модальностями “я-образу”.

Зокрема, в самохарактеристиках підлітків переважають моральні і фізичні, рідше – емоційні та інтелектуальні якості. На трудові якості особистості вказують лише підлітки, що здатні були описати себе за 3 – 4 модальностями “я-образу”.

Дослідженням виявлено, що майже половина учнів 6-8 класів (48,55%) виявили недостатній рівень усвідомлення себе як особистості. З них 1,45% учнів взагалі не здатні виділити в собі ніяких особистісних рис. А решта досліджуваних лише поверхово описують себе як особистість за однією модальністю “я-образу”. Особистісні риси, які вони собі приписують, є недостатньо, або взагалі необґрунтованими. “Я-образ” таких учнів є недиференційованим, дуже часто їхні уявлення про себе не відповідають дійсності. Ця група підлітків потребує психолого-педагогічного впливу, спрямованого на підвищення їхнього рівня глибини та випуклості “я-образу”.

Разом з тим, серед розумово відсталих підлітків є частина таких, які виявили порівняно високий рівень самоусвідомлення: вони здатні охарактеризувати себе за 2-ма і більше модальностями “я-образу”, їхні оцінки певних особистісних якостей переважно є усвідомленими, що підтверджено також і



їхньою поведінкою. Є підстави вважати, що за умови цілеспрямованого педагогічного впливу такі учні здатні до самовиховання.

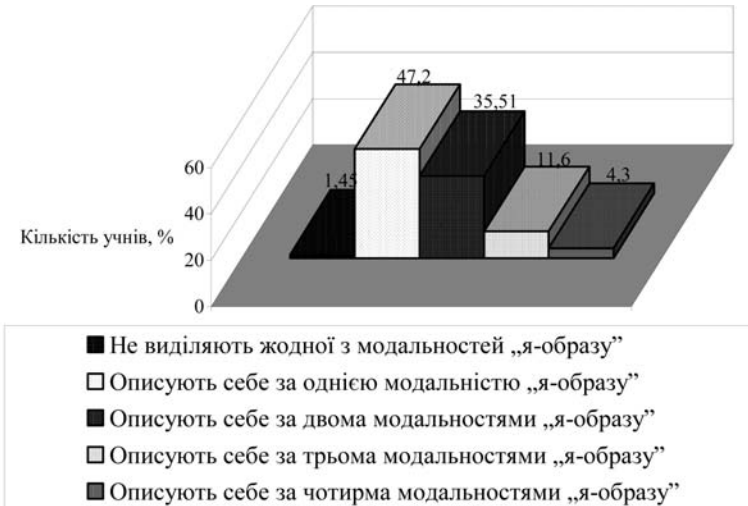


Рис. 2. Дані про випуклість “я-образу” розумово відсталих підлітків

Вивчення співвідношення між “я-реальним” та “я-ідеальним” у розумово відсталих підлітків представлено на рис. 3.

Як видно з графіка, серед досліджуваних переважають (41,3%) такі, в яких “я-реальне” та “я-ідеальне” не відрізняються за змістом і кількістю названих якостей. 29,71% респондентів включали до “я-реального” лише позитивні якості і кількість цих якостей була більшою за кількість якостей в “я-ідеальному”. Частина підлітків, у яких кількість позитивних якостей у “я-реальному” була меншою, ніж у “я-ідеальному”, становить відповідно 15,95%.

Учнів, у яких “я-ідеальне” відрізняється від “я-реального” більшою кількістю позитивних якостей і при цьому окремі якості прямо протилежні відповідним якостям з “я-ідеального” виявлено 13,86%.

Якісний аналіз результатів дослідження дозволяє відмітити певні особливості співвідношення “я-реального” та “я-ідеального” у підлітків з недорозвитком інтелекту.

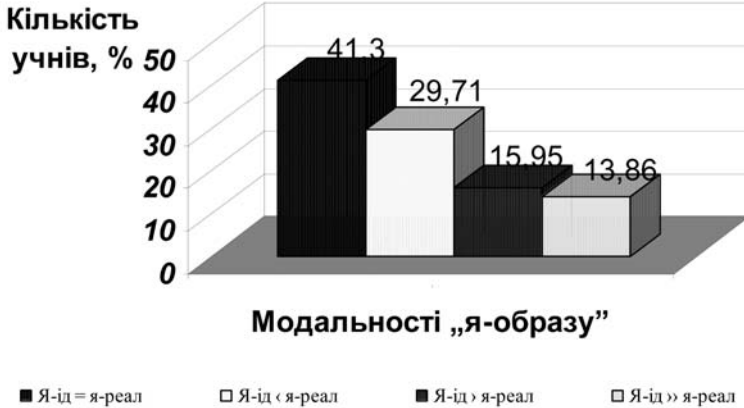


Рис. 3. Дані про співвідношення між “я-реальним” та “я-ідеальним” у розумово відсталих підлітків

Серед учнів, які до “я-реального” включили лише позитивні ознаки, і яких було більше, ніж в “я-ідеальному”, виявились такі, що не уявляли, якими вони хочуть бути, оскільки могли до “я-ідеального” включити негативні якості, не мали уявлення про власне майбутнє, не ставили перед собою ніяких цілей, а також такі, що ставили перед собою недосяжні цілі (“Хочу стати відомим космонавтом” – Ю.Н., 6кл.), були переконані, що в майбутньому їх чекає “знамените”, “шикарне” життя, що свідчить про завищену самооцінку та неадекватний рівень домагань. Досліджувані, у яких “я-ідеальне” та “я-реальне” не відрізнялося за змістом та обсягом, і до “я-реального”, і до “я-ідеального” відносили ті ж самі позитивні якості. Варто відмітити окремі випадки одночасного включення до переліку “я-реального” та “я-ідеального” негативних особистісних якостей. Причиною цього могло бути, по-перше, неадекватне розуміння змісту виділеної якості, сприймання її як позитивної (“Впертий” – той, до всього добивається); по-друге, оцінка учнем якості не з соціальних моральних, а з егоцентричних позицій (“Брехливий” – іноді, якщо скажеш правду вчительці, тебе обізвуть “ябедою”; “Жадібний” – коли я роздам дітям те, що в мене є, мені нічого не залишиться”); по-третє, відсутність стійких установок, неухважність, коливання мотивації до виконання завдання.

Отже, підлітки, у яких “я-реальне” та “я-ідеальне” не відрізняється за кількістю названих якостей, переважно вважають, що вони є такими, якими і хочуть бути. “Я-образ” у них недиференційований, оскільки в ньому “я-ідеальне” та “я-реальне” не відокремлені один від одного.

Порівняно вищий рівень здатності до самовиховання продемонстрували підлітки (15,95%), які до “я-реального” включили меншу кількість понять, ніж до “я-ідеального”. При цьому у більшості таких учнів у “я-реальному” фігурує хоча б одна негативна якість. До “я-ідеального” таких підлітків були включені винятково позитивні якості.

Всього у 13,86% досліджуваних підлітків “я-ідеальне” відрізняється від “я-реального” більшою кількістю позитивних якостей, при цьому окремі якості прямо протилежні відповідним якостям з “я-ідеального”. Також до цієї групи ми включили учнів, у “я-реальному” та “я-ідеальному” яких наявна була однакова кількість прямо протилежних якостей: негативних в “я-реальному” і позитивних в “я-ідеальному”.

Про досить високий рівень здатності до самовиховання даної групи підлітків свідчать такі факти:

1. На відміну від інших, вони більш усвідомлено обґрунтовують позитивні і негативні якості власної особистості.
2. “Я-ідеальне” містить позитивні якості, прямо протилежні негативним в “я-реальному”.
3. Загальний набір якостей в “я-ідеальному” не є спонтанним, як у підлітків попередніх описаних груп. Аналіз даних обстеження таких підлітків свідчить, що вони наводять набір особистісних якостей, яких прагнуть набути для досягнення певної мети. Включають до “я-ідеального” не всі позитивні якості підряд, а лише ті, які відносяться до певної модальності “я-образу”: (“Уважний, з хорошою пам’яттю, старанний, розумний” – О.В., 8кл. – для досягнення пізнавальної мети; “Добрий, чесний, ввічливий, щедрий, терплячий” – Н.Г., 7кл. – набір виключно моральних ознак, які дитина вважає за необхідне набути для того, щоб її любили).

У залежності від співвідношення “я-реального” та “я-ідеального” по-різному проявляється у підлітків здатність до самовиховання (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Дані про рівні виразності здатності до самовиховання у  
розумово відсталих підлітків**

Властивості, які обумовлюють здатність	Рівні здатності до самовиховання		
	I (порівняно високий)	II (середній)	III (низький)
Глибина „я-образу”	Відзначають у себе як позитивні, так і негативні особистісні риси, здатні обґрунтувати їх наявність у себе	Переважно позитивно характеризують власну особистість, удаються до ситуативних, неадекватних пояснень наявності у себе певних рис	Не відзначають, або приписують собі переважно позитивні особистісні риси, не здатні пояснити їх наявність у себе
Випуклість „я-образу”	Здатні описати власну особистість за 3-4-ма модальностями „я-образу”	Здатні описати власну особистість за 1-2-ма модальностями „я-образу”	Не здатні виділити жодної якості власної особистості

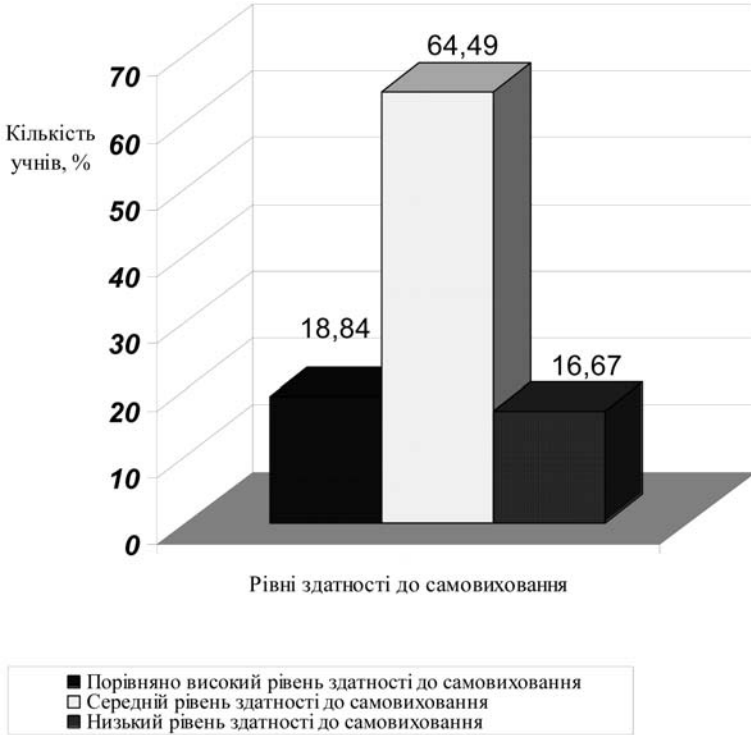
Співвідношення кількості підлітків з різними рівнями здатності до самовиховання відображено на рисунку 4.

Як видно з рисунка, із загальної кількості досліджуваних у 64,49% – середній рівень здатності до самовиховання, що обумовлено відповідним рівнем розвитку їхньої самосвідомості. Ці учні потребують педагогічного впливу, спрямованого на підвищення рівня самосвідомості. Такий вплив має включатися в загальну роботу керівництва над самовихованням учнів.

18,84% підлітків мають порівняно високий рівень здатності до самовиховання. Цих учнів можна спонукати до роботи над удосконаленням власної особистості, поєднуючи виховання із самовихованням.

Підлітки з низьким рівнем здатності до самовиховання (16,67%) є не готовими до роботи над собою. Щоб приступити до самовиховання цих підлітків, із ними необхідно провести

пропедевтичну психолого-педагогічну роботу, спрямовану на розвиток їхньої самосвідомості, формування знань про моральну поведінку, засвоєння лексичного значення слів, що позначають особистісні риси тощо. Така робота має передувати педагогічному впливу, спрямованому на керівництво самовихованням розумово відсталих підлітків.



*Рис. 4. Дані про співвідношення кількості підлітків із різними рівнями здатності до самовиховання*

У загальному, можна зробити висновок про здатність до самовиховання більшості учнів 6-8 класів допоміжної школи.

**Список використаних джерел**

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: Пер. с англ./ Под ред. К.М. Гурьевича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1982. – Книга 2. – 296 с.
2. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 216 с.

3. Ковалев А.Г. О потребности самовоспитания у школьника // Ученые записки ЛГУ, №244. – Л., 1957. – С.28-132.
4. Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников, – М.: Просвещение, 1967. – 160 с.
5. Матвеева М.П. Особливості “я-образу” розумово відсталих підлітків: Дисс. ...канд.псих.наук. 19.00.10 – К., 1994. – 163 с.
6. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина – М.: МГУ, 1987. – 304 с.

The article deals with the problem of introduction of the self-education into the educational process of the supplementary school; the relevance of the problem is determined, the short analysis of the scientific investigations concerning the question of correlations between “I-real” and “I-ideal” of the mentally-retarded teenagers is done.

**Key words:** self-education, behavior, mentally-retarded teenagers.

Отримано: 15.10.2008.

УДК 37.036

*О.П. Прокопова*

## **ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

Стаття присвячена актуальним питанням естетичного виховання та розвитку естетичної культури підростаючого покоління. Проблема естетичного виховання розглядається в естетичному, педагогічному, психологічному, філософському аспектах. Публікація містить різні погляди стосовно форм, засобів та шляхів формування естетичних смаків та естетичних ідеалів школярів.

**Ключові слова:** виховання, естетичне виховання, естетичні смаки, естетичне сприйняття, естетичний ідеал, естетична культура.

Статья посвящена актуальным вопросам эстетического воспитания и развития эстетической культуры подрастающего поколения. Проблема эстетического воспитания рассматривается в эстетическом, педагогическом, психологическом, философском

аспектах. Публикація освітлює різні погляди стосовно форм, засобів і шляхів формування естетичних смаків і естетичних ідеалів школярів.

**Ключові слова:** виховання, естетичне виховання, естетичні смаки, естетичне сприйняття, естетичний ідеал, естетична культура.

Актуальними питаннями сьогодення є питання естетичного виховання і розвитку естетичної культури підрастаючого покоління. Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає залучення молодого людина до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання і естетичної діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті визначено основну мету освіти, спрямованої на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів та розвитку художньо-творчих здібностей.

У процесі становлення особистості з найдавніших часів особливе значення мало естетичне виховання. Здатність відчувати, сприймати, розуміти, усвідомлювати і творити прекрасне – це ті специфічні прояви духовного життя людини, які свідчать про її внутрішнє багатство.

Естетичне ставлення людини до світу формується і розвивається упродовж всього її життя. Разом з тим не всі періоди в житті рівноцінні для естетичного розвитку. Багато письменників, педагогів, діячів культури (К. Ушинський, Л. Толстой, В. Сухомлинський, Д. Кабалевський, Б. Неменський та інші) констатують особливе значення стосовно цього молодшого шкільного віку. Особливості дітей цього віку найбільш сприяють формуванню в них естетичної культури. Новітні дослідження доводять, що прогалини в естетичному розвитку молодшого школяра найчастіше виявляються непоправними навіть при систематичній роботі у середніх та старших класах.

Проблема естетичного виховання в естетико-педагогічному аспекті широко репрезентована у спадщині видатних українських педагогів та діячів освіти Е. Водозової, П. Каптерева, С. Лисенкової, С. Русової, Е. Михеєвої, К. Ушинського.

Філософсько-естетичні аспекти цієї проблеми розглядаються в наукових працях Ю. Борева, І. Гончарова, М. Киященка, В. Ядова.

Психологічні основи естетичного виховання розкрили Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та інші.

Видатні вчені, естети і педагоги Ю. Боров, О. Буров, В. Вансаалов, Л. Волович, І. Долецька, М. Каган, Л. Коган, В. Розумний, В. Скатерщиков, Є. Квятковський, М. Лайзеров, А. Макаренко, О. Семашко, В. Сухомлинський, В. Шестакова зробили значний внесок у розробку теорії естетичного виховання. Насамперед вони визначили основні поняття, на які потрібно спиратися при побудові системи естетичного виховання.

За останні роки опубліковано багато праць, в яких вирішуються питання значення творчості та пізнавальної діяльності в естетичному вихованні молодших школярів; розкриваються механізми творчості; закономірності взаємозв'язку творчої діяльності з відтвореною дійсністю; сформульовані основні принципи формування творчої особистості (Ф. Говорун, Б. Коротяєв, В. Левін, В. Моляко, Ю. Петров, П. Підкасистий, Я. Пономарьов, В. Романець, В. Цапук).

Значний внесок у розв'язання проблеми розвитку естетичної культури зробили зарубіжні і вітчизняні вчені М. Аріарський, Д. Генкін, Г. Єскіна, Г. Загадарчук, В. Кірсанов, О. Миронюк, І. Петрова, Ф. Соломонік, котрі розглядають процес естетичного виховання як цілеспрямоване формування якостей всебічно розвиненої особистості, що дає можливість їй сприймати природні та соціальні реалії, діяти та творити відповідно до загальнолюдських ідеалів гармонії та краси.

Естетичне виховання спрямоване на формування здатності сприймати дитиною прекрасне у навколишньому середовищі і мистецтві, на розвиток естетичних почуттів, суджень, смаків, умінь, творчих здібностей, потреби брати участь у створенні прекрасного в житті та художній творчості.

Поняття “виховання” в широкому розумінні розглядається як передача й організація засвоєння накопиченого людством соціально-історичного досвіду, його духовної культури. Виховання притаманне людству на всіх етапах його розвитку. Вже первісні племена здійснювали виховання дітей, вико-



ристовуючи різноманітні засоби для передачі людям досвіду дорослих, досвіду попередніх поколінь. Гегель у “Філософії права” пише: “Людина не володіє інстинктивно тим, чим вона повинна бути, і їй доводиться спочатку придбати собі ці якості”, тобто кожне наступне покоління стоїть на плечах минулих поколінь. Засвоєння цього досвіду передбачає подальший його розвиток, створення нового. З цією метою суспільством утворюються різноманітні типи навчальних закладів: школи, ліцеї, гімназії, інститути, університети, академії та ін. Виховання як педагогічна категорія передбачає педагогічно цілеспрямовану організацію діяльності, спілкування людини, які сприяють формуванню у вихованців певного ставлення до оточуючого світу, до самого себе, моральних норм і правил поведінки.

“Виховання – це організація діяльності школярів як активної форми виявлення їх відношень до оточуючого світу” – визначала Н. Щуркова [8, С.55-56]. Маючи певні потенційні можливості розвитку, дитина формується під впливом середовища, виховання, виявляючи активність у самореалізації. Виховання значним чином впливає на взаємодію особистості і середовища, бо середовище – це те оточення, яке людина сприймає, на яке реагує, з яким вступає в контакт. Виховання здатне змінити ставлення індивіда до оточуючого середовища, людей, речей, умов життя і діяльності.

Дослідження наукової літератури з естетичного виховання дає можливість дійти висновку про те, що існують різні підходи щодо визначення поняття “естетичне виховання”. Численні тлумачення цих понять зумовлені багатогранністю цього процесу.

Так, В. Шацька розглядає естетичне виховання як сукупність послідовних, взаємозв’язаних впливів на учнів під керівництвом викладача як засобами мистецтва, так і самого життя, спрямованих на всебічний естетичний розвиток учнів, який сприяє формуванню естетичних почуттів, художніх смаків і поглядів відповідно до завдань виховання. За В. Шацькою, до процесу естетичного виховання належать не тільки поступовий розвиток здібностей та естетичного сприйняття, а й володіння вмінням активно творчо проявляти себе у тому чи іншому виді мистецтва, в обсязі, що відповідає певному ступеню навчання [15, С. 3-4].

П. Блонський зазначає, що естетичне виховання передбачає або формування творчості, або розвиток художнього смаку та сприйняття. Але художній смак сприйняття можуть бути сформовані тільки у процесі художньої творчості; вони тісно пов'язані з активним життям дитини: кожна дитина потенційно є творцем різних, зокрема і естетичних, цінностей: споруджуючи будиночок, вона проявляє свою архітектурну творчість, ліплячи і малюючи, виявляє свої [2, С. 98].

У “Короткому словнику з естетики” поняття “естетичне виховання” розкривається як цілеспрямована система дієвого формування людини, здатної сприймати, оцінювати, усвідомлювати естетичне у житті, природі, мистецтві, жити і перетворювати світ, творити за законами краси.

Поняття “естетичне виховання” у педагогічній літературі розкладається як невід’ємна складова ідейного, трудового, морального, фізичного виховання, як систематичне, науково вмотивоване звертання до людських емоцій, які розвивають у молодших школярів такі здібності, що сприяють не тільки естетичному сприйняттю прекрасного у житті і мистецтві, а й роблять кожного з них творцем естетичних цінностей.

У своїх працях та особистій педагогічній діяльності велику увагу питанням естетичного виховання приділив С. Шацький. Він розглядав естетичне виховання у нерозривному зв'язку з іншими складовими виховання, зокрема моральним, наголошуючи, що мистецтво – велика сила, і небайдуже в якому напрямі воно використовується [12, С. 49].

А. Макаренко, розкриваючи суть естетичного виховання, також вважав, що надзвичайно важливо внести художній елемент у процес дитячого життя [9, С. 110].

Естетичне виховання у широкому філософському значенні передбачає якісні зміни рівня естетичної культури об'єкта виховання, яким може бути як окрема особистість, соціальна група, так і суспільство в цілому. Це безперервний процес, що триває впродовж життя людини, коли усуваються суперечності між рівнем естетичної культури людства та володінням цією культурою (естетичним досвідом) окремою особистістю у кожний конкретний період її життєдіяльності. Це оптимальна форма оволодіння навичками творення та сприйняття краси, передачі естетичного досвіду індивіда шляхом цілеспрямованої діяльності.

У процесі естетичного виховання формуються і розвиваються здатність людини до сприйняття і співпереживання, її естетичні смаки й ідеали, здатність до творчості за законами краси, до створення цінностей у мистецтві та поза ним (у сфері трудової діяльності, побуті, у вчинках і поведінці). Таким чином, естетичному вихованню властиві дві основні функції: формування естетично-ціннісної орієнтації особистості; розвиток її естетично-творчих потенцій, які визначають місце естетичного виховання в суспільному житті та зв'язок з іншими видами виховної діяльності. Естетичне виховання розкриває всі духовні здібності людини, що необхідні у різноманітних галузях творчості.

Потрібно відзначити, що у більшості концепцій особливу увагу приділяють цілеспрямованості процесу естетичного виховання і, як його результат, передбачають формування здатності сприймати, розуміти, оцінювати, зберігати, переживати і творити красу в повсякденному житті, в праці, у людських стосунках, мистецтві. Складність цього процесу полягає в тому, що необхідно знайти дієві засоби реалізації гармонійної єдності соціального і індивідуального, впливу багатства художньої культури та всіх благ соціального процесу на формування людської особистості.

Отже, більшість дослідників вважають, що система естетичного виховання пов'язана із формуванням естетичних і духовних потреб та інтересів особистості, яка розвивається. Соціум, природа, література, образотворче мистецтво, музика, кіномистецтво, театр активно впливають на формування особистості школярів.

Зміст естетичного виховання, орієнтованого на формування естетичної культури школярів, передбачає: розвиток у школярів здібності сприймати в природі, в праці, у творах мистецтва, оточуючій дійсності, поведінці людей, які бажають насолоджуватися цим прекрасним.

Структурними компонентами естетичного виховання є естетичне сприйняття, естетичне ставлення, естетичне почуття, естетичне судження, естетичний ідеал, естетичний смак, естетична діяльність. Вони визначаються розумовою, моральною, емоційною, духовною діяльністю людини і зумовлюють істотні зміни в її світосприйнятті, переконаннях, поведінці, сприяють естетичній діяльності особистості,

розвитку її творчих сил та здібностей відповідно до об'єктивних законів розвитку краси.

Естетичне сприйняття є початковим моментом у формуванні естетичного ставлення до дійсності, тобто первісним пізнанням явищ. Виражається воно в загальній спостережливості, в здібності помічати прекрасне і звертати на нього увагу. Хоча естетичні враження виникають тільки в результаті безпосереднього контакту людини із значущими об'єктами, досвід показує, що цього ще недостатньо: бачити просто навколишнє та бачити його красу – речі різні.

Естетичне сприйняття нерозривно пов'язане з естетичними почуттями, які виникають у процесі сприйняття прекрасного і відбивають ставлення людини до прекрасного. Школярі повинні не тільки сприймати прекрасне, але й розуміти, оцінювати твори мистецтва, вчинки людей та ін., тобто необхідно формувати естетичне судження.

Найбільш повна і закінчена форма естетичного судження знаходить вияв у естетичному ідеалі – основному зразку, з позиції якого людина оцінює навколишню дійсність, людей, їх вчинки. Естетичний ідеал відображає уявлення людини про красу, тобто це мета, до досягнення якої прагне людина, і разом з тим це основний критерій, з позиції якого оцінюється навколишня дійсність, особистість людини, її поведінка, вчинки.

На основі конкретних естетичних знань сприйняття, почуття, ідеалів, суджень і понять формується естетичний смак, під яким розуміємо стійке емоційно-оцінне ставлення людини до прекрасного, яке має вибірковий характер. У відповідності до особливостей розвитку і виховання у кожної людини виробляється свій особистий смак у тій чи іншій галузі.

Якщо предмет не залишає дитину байдужою, його емоційне відношення переходить в активно-дійові взаємини, прагнення зберегти те, що подобається, передати цю красу іншим (намалювати, описати в віршах, скласти казку і таке інше). Так з'являється естетична діяльність. В її результатах естетичне ставлення до світу знаходить своє предметне втілення, свою матеріалізацію. Створені за законами краси предмети – є важливим показником рівня естетичного розвитку, естетичної культури людини. Тому естетична діяльність – важливий компонент змісту естетичної культури особистості.

Оволодіння естетичними знаннями здійснюється, безпосередньо, у процесі вивчення навчальних предметів. Особливе навантаження лежить на предметах художнього циклу: музиці, образотворчому мистецтві, літературі. Проте уроки художньої літератури (читання) відіграють не менш важливу роль в естетичному вихованні школярів. Слово – найбільш зрозумілий засіб вираження ідей митця (на відміну від звуків, фарб і т.д.), що робить літературу найдуховнішим універсальним видом мистецтва.

Українські письменники Б. Грінченко, М. Коцюбинський, Олена Пчілка, Леся Українка, І. Франко вважали художню літературу одним з найефективніших засобів естетичного виховання дітей.

Так, М. Коцюбинський наголошував на тому, що дітей потрібно виховувати, передусім, за допомогою найкращих художніх творів української класики та дитячого фольклору.

Б. Грінченко вважав народні казки й оповідання багатющим дидактичним матеріалом для розумового та естетичного розвитку дітей. Працюючи вчителем, він ознайомлював своїх вихованців із творами живопису та художньої літератури, розучував і співав із ними українські народні пісні.

Розуміючи, що художня творчість здатна виступати важливим чинником естетичного виховання молоді, І. Франко писав, що у цьому процесі повинні формуватися естетичні смаки і почуття вихованців, виявлятися та розвиватися їхні здібності.

Художня література, за І. Франком, повинна передусім учить читача розпізнавати прекрасне, піднесене і потворне, трагічне і комічне, добро і зло на землі. Завдання художньої літератури – впливати як “на розум і переконання, так і на чуття, вказувати в самім корені добрі і злі боки існуючого порядку” і виховувати людей, “готових служити всією силою для піддержання добрих і усунення злих боків життя”. Особливе значення для естетичного виховання має такий жанр літератури, як поезія. Саме поезія, “властивими їй способами торкає всі наші замисли, розворушує всі наші вищі духовні сили, розбуркує чуття” [5, С. 61]. У рідній мові, усній народній творчості І. Франко вбачав могутній засіб навчання та виховання підростаючого покоління.

Леся Українка приділяла надзвичайно велику увагу проблемі дитячої літератури, вважаючи її дійовим засобом

виховання. З допомогою віршів та казок письменниці намагалася “навчити дітей бачити прекрасне в навколишньому світі, відчувати барвистість, багатство життя” [13, С. 76]. Чимало з творів Лесі Українки не були написані спеціально для дітей, але можуть використовуватися для дитячого читання з метою формування естетичних смаків і почуттів дітей.

Серед різних видів мистецтва особлива виховна роль належить музичному вихованню, яке вводить дітей у світ музичного мистецтва, знайомить з музичною культурою різних народів, сприяє збагаченню індивіда знаннями законів музичного мистецтва, необхідними для розуміння його сутності, формуванню смаку, музичних здібностей, виробленню навичок і вмінь, які дозволять школярам бути активними слухачами, вмілими виконавцями. Торкаючись емоційної сфери людини, музика впливає на формування її моральних і естетичних смаків та ідеалів.

Так, К. Стеценко вважав, що музика – “один з найвагоміших засобів естетичного виховання дітей, бо вона, як ніщо інше, здатна ушляхетнити людину, розвинути в ній благородні поривання, вплинути на психіку і настрої” [11, С. 63].

Перевагу музики над іншими видами мистецтва Г. Ващенко вбачав у тому, що вона, на відміну від живопису, скульптури та літератури, діє на почуття людини безпосередньо [3, С. 37].

Український композитор, педагог К. Стеценко одним із головних завдань музичного виховання дітей вважав збудження в них “бажання краси, яка полягає у великій скарбниці української народної творчості” [7, С. 38], тому, як і М. Леонтович найбільшу роль відводив народній пісні, підкреслюючи, що вона має великий вплив на розвиток духовності та музичних здібностей, естетичних почуттів і смаків.

Образотворче мистецтво відіграє не менш значущу роль в естетичному розвитку дітей молодшого шкільного віку. Воно дозволяє не тільки знайомити школярів зі специфічним видом мистецтва, яке має свої засоби, свою мову, розширюючи тим самим знання і уявлення про мистецтво, але й включати учнів у художню діяльність з урахуванням віку дітей і особливостей розвитку їх особистості. Практична діяльність поєднує традиційну роботу на площині (малювання) з навичками об’ємно-просторового зображення і художньої орієнтації середовища (ліплення, художнє конструювання, архітектура).

Ознайомлення з творами образотворчого мистецтва історик, дослідник і педагог М. Даденков вважав необхідним етапом підготовки дитини до образотворчої діяльності. У своїй науковій статті “Естетичне виховання” він стверджував, що діти здатні тонко відчувати настрої художніх картин. Мета занять з образотворчого мистецтва, підкреслював педагог, полягає в тому, щоб “навчити дітей милуватися творами живопису, а також розкривати перед ними закони побудови зображення предметів і явищ” [1, С. 459 ]. М. Даденков підкреслював доцільність використання в навчально-виховному процесі пейзажів, які передають красу природи рідного краю тощо.

Ф. Шміт підкреслював, що “малювання – це якась притаманна всім дітям потреба”, тому вчити малювати на його думку необхідно не тільки обдарованих дітей, “які в подальшому можуть стати професійними художниками”, а, по можливості, усіх [14, С. 27 ].

Особливе місце в системі естетичного виховання займає українське народознавство, яке дозволяє знайомити школярів з духовним надбанням народу: піснею, казкою, образотворчим мистецтвом, фольклором, виробами народних умільців, обрядами, звичаями.

Так, “Могутнім фактором художньо-естетичного виховання” і “найпершим фактором пробудження художнього почуття у дітей” С. Русова вважала національне мистецтво. Вона вказувала, що дитину потрібно виховувати на “рідному матеріалі краси, розуму, естетики, вікової творчості”, який “найкраще приймається в душі дитини, бо він простий у своїй красі, легше розбуджує її власні творчі сили, бо говорить до неї... лініями орнаменту, мелодіями пісень, фарбами, рухами”. Педагог підкреслювала, що “музикування на різних інструментах, особливо на народних, світ різноманітних звуків та ритмів, забави, інсценівки, різні види творчої праці, малювання, а також поєднання їх у певну систему занять – все це сприяє розвитку, дає задоволення дитині, виховує художній хист”. Визначаючи виховну цінність народного образотворчого мистецтва, вона зауважувала, що “українські вишивки, кераміка, орнамент приваблюють дітей гармонією ліній, фарб, форм, надихають на творчість, викликають бажання вишивати, малювати, ліпити, будувати” [10, С. 20-23].

Отже, естетичне виховання – це : по-перше, цілеспрямований процес, мета, завдання, зміст, засоби і методи якого визначаються, плануються та творчо реалізуються спеціально підготовленими педагогами для здійснення навчально-виховної діяльності, відповідно до завдань суспільства щодо формування підростаючого покоління; по-друге, процес формування естетичних якостей особистостей, а саме: здібностей сприймати, оцінювати та створювати прекрасне, умінь та навичок естетичної діяльності, художнього смаку та ін.; по-третє, естетичне виховання потрібно розглядати, з одного боку, як головну складову процесу естетичного розвитку, а з іншого – як складову процесу загального розвитку особистості; по-четверте, у процесі естетичного виховання поряд з формуванням таких соціальних якостей особистості, як естетичні здібності, смак, вміння, відбувається удосконалення зору, слуху, рухів людини. Водночас із формуванням естетичних здібностей здійснюється розвиток сутнісних якостей особистості, які впливають на її становлення.

В історії педагогіки накопичено значний досвід з проблеми естетичного виховання. Найважливішим завданням естетичного виховання дослідники вважали навчити дитину бачити красу оточуючого світу, красу людських стосунків, духовне багатство, доброту, щирість і на цій основі стверджувати прекрасне в самому собі. Саме естетичне виховання, на думку педагогів, має різнобічні зв'язки з усіма сферами духовного життя особистості та колективу.

Завдання, які стоять перед сучасною педагогічною наукою, полягають у накресленні оптимальних шляхів підвищення ефективності естетичного виховання дітей у навчальних закладах.

#### **Список використаних джерел**

1. Антологія педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Блонский П.П. Курс педагогики. – М.: Задруга, 1918. – 202 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
4. Веркалець М.М. Педагогічні ідеї Б.Д. Грінченка. – К.: Товариство “Знання” УРСР, 1990. – 48 с.



5. Гіптерс З. Мистецтво як засіб художньо-естетичного виховання // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С.60 – 63.
6. Кабалевский Д.Б. Эстетическая культура и школа // Советская педагогика. – 1970. – № 1. – С. 24 – 25.
7. Кирило Стеценко: Спогади, листи, матеріали / Упор. Є. Федотов. – К.: Музична Україна, 1981. – 480 с.
8. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім.Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: “ОВС”, 2002. – 400 с .
9. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Знання, 1990. – 353 с.
10. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 303 с.
11. Стеценко К.Г. Луна: Збірник пісень для сім’ї і школи. – К., 1907. – 93 с.
12. Шацкий С.Т. Работа для будущего. Документальное повествование/ Сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 400 с.
13. Шиманська І.Ф. Леся Українка про освіту та виховання. – К.: Радянська школа, 1973. – 112 с.
14. Шмит Ф.И. Искусство как предмет обучения // Путь просвещения. – 1923. – № 1. – С. 1-63.
15. Эстетическое воспитание в начальной школе / Под ред. В.Н. Шацкой. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. – 246 с.
16. Эстетическое воспитание детей. – Свердловск, 1975. – 150 с.

The article is dedicated to the actual problems of aesthetic education and development of aesthetic culture of growing generation. The problem of aesthetic education is observed in aesthetic, pedagogical, psychological and philosophical aspects. This publication consists of different pupils' views about configurations, means and ways of pupils' aesthetic tastes and aesthetic ideals forming.

**Key words:** education, aesthetic education, aesthetic tastes, aesthetic perception, aesthetic ideal, aesthetic culture.

*Отримано: 6.10.2008.*

## **Особистість: суб'єкт або автор життєтворчості?**

Використання поняття “автор” для визначення ролі особистості в процесі життєтворчості дозволило виділити психологічні особливості прояву особистості як творця свого життя: зрілість, здатність до вибору, прийняття відповідальності і до трансценденції. Подальші перспективи дослідження життєтворчості пов'язані з розглядом екзистенційної кризи як умови становлення особистості автором життя.

**Ключові слова:** особистість, суб'єкт, життєтворчість, потреба, самоорганізація.

Использование понятия “автор” для определения роли личности в процессе жизнетворчества позволило выделить психологические особенности проявления личности как создателя своей жизни: зрелость, способность к выбору, принятию ответственности и трансценденции. Дальнейшие перспективы исследования жизнетворчества связаны с рассмотрением экзистенциального кризиса как условия становления личности автором жизни.

**Ключевые слова:** личность, субъект, жизнетворчество, потребность, самоорганизация.

**Постановка проблеми.** Проблематика життєтворчості вперше оформилася в психології в розробках Л.В. Сохань і її послідовників [12]. У тому або іншому ступені питання особистості як свідомого автора свого життя розглядалися російськими та українськими дослідниками в психології життєвого шляху, психології особистості і психології творчості, а зарубіжними – в екзистенційній і гуманістичній психології. Не дивлячись на достатню представленість понять “суб'єкта” і “особистості” в психологічних дослідженнях, ступінь розробленості даної проблематики стосовно психології життєтворчості обмежується констатацією тези про те, що особистість, як суб'єкт, є творцем свого життя, що йде від С.Л. Рубінштейна [13]. При цьому не виділяються специфіка особистісних проявів автора життя, процес формування особистісної творчої позиції по відношенню до власного життя, а також підстави, за якими ту або іншу особистість можна було

б віднести до суб'єкта (автора) життєтворчості. Водночас, залишається невирішеним питання про коректність застосування терміна “суб'єкт” щодо особистості як ініціатора творчості свого життя у зв'язку із неможливістю чітко розмежувати джерело (суб'єкт), умови, процес і результат (об'єкт) життєтворчості.

Необхідність розробки виділеної проблематики обумовлена потребою людей, які звертаються до психологічної консультації, знайти не тільки вирішення нагальної проблеми, але і відповіді на базові питання людського існування: “Який я, як людина?”, “Чи можу я що-небудь змінити в своєму житті?” і “Якщо можу, то який вибір я здійснию, і як?”. Відповідно, для психолога у цій ситуації необхідне не тільки володіння практичними навичками і вміннями, але, в першу чергу, розуміння суті визначення особистості як автора свого життя, що вимагає теоретичного осмислення виділеної проблеми.

**Мета статті** полягає у виділенні психологічних особливостей прояву особистості як автора життєтворчості.

**Аналіз досліджень і публікацій з проблеми.** Хоча визначення особистості не входить до завдань статті, не буде зайвим уточнити використане нами значення цього поняття. У цій статті під особистістю мається на увазі інтегральна якість людини, об'єднуюча в цілісність всі її психічні властивості, процеси і відносини, детермінована внутрішніми та зовнішніми чинниками існування індивіда, яка різко відрізняє її від інших людей [9, С. 29].

Розгляд у психології особистості як суб'єкта, тобто як способу реалізації людиною своєї “власне людської” суті в світі, бере свій початок у роботах С.Л. Рубінштейна, в яких до базових якостей суб'єкта відносяться активність, творче джерело, здібність до самостійності, самодетермінації, самоудосконалення [13]. Для С.Л. Рубінштейна одним із ключових моментів в реалізації можливості людини бути суб'єктом було “етичне” вимірювання його проявів, пов'язане з екзистенційними категоріями “вибору”, “свободи”, “відповідальності”, “сенсу”.

На жаль, в подальших розробках поняття “суб'єкт” на радянському і пострадянському просторі почала домінувати думка про те, що “до числа особливостей суб'єкта не входять ті, які поміщені в поняттях духовності, гуманності, мораль-

ності, совісті, добродіяння, тощо” [3, С. 41], тобто те саме рубінштейнівське “етичне” в людині.

Подібному погляду нібито протистоїть, а, по суті, – підтверджує його, розгляд суб’єкта як “творця своєї історії, вершителя свого життєвого шляху” А.В. Брушлинським, оскільки “це означає ініціювати і здійснювати ... види специфічно людської активності” [4, С. 5], що цілком відповідає домінуванню діяльності над суб’єктом і якостей над особистістю в суб’єктно-діяльнісному підході. Не вносить ясність до поняття “суб’єкта” і інше визначення А.В. Брушлинського: “суб’єкт – це вища системна цілісність всіх складних і суперечливих якостей, у першу чергу психічних процесів, станів і властивостей, свідомості і несвідомого” [5, С. 10].

Про збереження тенденції підміняти “людське” в людині “науково-психологічним” свідчать і інші роботи. Так, К.В. Карпинський у монографії, присвяченій поняттю суб’єкта життя, аналізує суб’єкт як “окремий прояв особистості в певному виді довільної активності, виражений в особовій регуляції цієї активності” [8, С. 16].

О.М. Волкова визначає суб’єкт як “властивість особистості **продувати** ... зміни. В основі цієї властивості лежить відношення людини до себе, як до **діяча**” [6, С. 35], тобто як до “першопричини власних дій” [6, С. 37].

О.А. Сергієнко приводить наступну дефініцію: “суб’єкт – якісно визначений **спосіб самоорганізації**, саморегуляції особистості, спосіб узгодження зовнішніх і внутрішніх умов здійснення діяльності в часі, центр координації всіх психічних процесів, станів, властивостей, а також здібностей, можливостей і обмежень особистості по відношенню до об’єктивних і суб’єктивних цілей, домагань і завдань **діяльності**” [14, С. 185], яке сходить до поглядів Б.Г. Ананьєва, де людина, як суб’єкт, виступає як певний **етап людського розвитку**, що припускає формування психічних властивостей і механізмів в процесі професійної (виробничої) діяльності [2] (виділено мною – О.Ю.).

Традиція дослідження категорії суб’єкта, задана в працях Б.Г. Ананьєва розвивається в роботах Б.Ф. Ломова. Особливу увагу він приділяє базовій характеристиці людини – її цілісності як суб’єкта життєдіяльності. Але до загального визначення суб’єкта вона не увійшла: “Суб’єкт – це живий **тілесний індивід**, включений у загальний взаємозв’язок явищ **мате-**

ріального світу, що підкоряється об'єктивним законам буття" [11, С. 144].

Отже, "суб'єкт" в сучасній психології виступає як "системна цілісність", "властивість", "прояв" або "спосіб саморегуляції" особистості і навіть як етап людського розвитку. Як видно з наведених визначень, поняття "суб'єкт" характеризує якусь абстракцію, ідеальний конструкт, позбавлений самостійного статусу, якому, проте, приписуються якості, що мусять описувати якусь сутність, що володіє цим статусом. Такими якостями є, наприклад, творче джерело, активність, самодетермінація. Коректність використання цих якостей для характеристики суб'єкта згідно описаним визначенням викликає сумнів. Чи може бути активною властивість особистості, мати творче джерело етап людського розвитку або володіти самодетермінацією спосіб реалізації особистості?

У зв'язку з цим виникає питання, про що ж, про якого "суб'єкта" йде мова у так званому "суб'єктно-діяльнісному" підході, яка сутність стоїть за поняттям, що так полюбилася сучасним психологам?

Якщо звернутися до праць С.Л. Рубінштейна, стає зрозуміло, що він не вводив нового поняття в психологію, а сам термін "суб'єкт" використовував або стосовно людини у філософському сенсі, як позначення ініціюючого джерела якого-небудь процесу (наприклад, при розгляді наукових методів пізнання), або як синонім слів "людина" і "індивід". На це вказують перші рядки розділу "Предмет психології" з фундаментальної праці цього автора "Основи загальної психології": "Психічні явища виступають як процеси і як властивості конкретних індивідів; на них зазвичай лежить відбиток чогось особливо близького суб'єктові, що їх випробовує", і далі: "Свідомість людини – не замкнений внутрішній світ. Свідомість суб'єкта не зводиться до чистої, тобто абстрактної, суб'єктивності, що ззовні протистоїть всьому об'єктивному" [13]. Якості суб'єкта, які були виділені С.Л. Рубінштейном (творчість, активність, самодетермінація, відповідальність і ін.) є, перш за все, якостями людини.

Отже, спроби сучасних психологів приписати С.Л. Рубінштейну введення нового поняття (у деяких джерелах – категорію) в психологію, не результативні. Початок цієї фальсифікації був покладений в 1970-х рр. К.А. Абульхановою-

Славською [1], яка при обґрунтуванні власної концепції “виявила” роль суб’єкта в концепції С.Л. Рубінштейна, яка створювалася з 1920-х по 1950-ті рр. Потім таке трактування було підхоплене іншими психологами [3-6; 8; 10; 14; 15], які досить вільно інтерпретують роботи цього видатного вченого для додання ваги власним дослідженням.

Цікавим є підхід В.А. Татенко до визначення суб’єкта. Згідно її думки, суб’єкт – це “істота, яка самоінтегрується по “висхідній” навколо своєї суті, що самостійно, вільно і творчо здійснює свою життєдіяльність і розвивається в цій якості впродовж всього життя у формі особистості, індивідуальності як специфічно людських відносин” [15, С. 185]. Здавалося б, тут поняття суб’єкта не пов’язане з філософським, гносеологічним контекстом, що дає підставу для розгляду особистості як суб’єкта життєтворчості. Але подальше розкриття В.А. Татенко завдань, які вирішуються людиною як суб’єктом, зводить нанівець цю можливість.

Так, людина як суб’єкт вирішує три завдання:

1. Пізнання і перетворення свого зовнішнього світу.
2. Пізнання і розвиток свого внутрішнього світу.
3. Пізнання і розвиток себе як суб’єкта власного психічного життя, і свого буття взагалі.

Отже, навіть гуманістично орієнтовані підходи вітчизняної психології не здатні вийти за межі гносеологічної діади “суб’єкт – об’єкт”.

У зв’язку з результатами проведеного аналізу постає питання про те, в яких термінах і поняттях можна описати людське в людині і його найвищий ступінь прояву – творіння свого життя?

Використання філософського поняття “суб’єкт” виявляє тут свою неспроможність, оскільки особистість, як суб’єкт життя у момент ініціації процесу його зміни, в першу чергу, ініціює зміни в собі, виступаючи одночасно об’єктом. Неприпустимість злиття суб’єкта і об’єкта життєтворчості підкреслювалася Л.В. Сохань, яка вказувала на те, що особистість, як ініціатор життєтворчості, змінює позицію суб’єкта на позицію об’єкта [12].

Проте подібне зауваження не знімає внутрішньої суперечності використання суб’єкт-об’єктних пояснень стосовно людини і її внутрішнього світу: якщо особистість в даний

момент виступає суб'єктом зміни, то що є в цей час об'єктом цих змін, а у разі, коли постульований об'єктний статус змінюваної особистості, хто або що претендує на роль суб'єкта, ініціюючого ці зміни? Як вірно відзначила Л.І. Воробйова, “науковому розуму не під силу справлятися з проблемою власне людського в людині” [7, С. 151].

Ситуація життєтворчості пов'язана з тим, що творіння свого життя – це не просто процес змін і перетворень життєвих програм і стратегій, заснованих на ціннісних орієнтаціях, розвинутих саморефлексії та самопізнанні. Це акт вибору, причому *вибору не між* наявними, доступними для привласнення альтернативами життя, а *вибору народження*, під час якого створюється людина, здатна здійснити це життя.

Л.І. Воробйова пропонує використовувати в цьому випадку поняття “автор”, обґрунтовуючи адекватність його застосування сутнісними характеристиками даного поняття [7]. Так, згідно її думки, автор – це завжди конкретна особистість, що володіє здібністю до проекції себе у все, чим вона займається і в те, як живе. Автор вкорінений у світі, в буттєвому контексті, який має на увазі певний екзистенційний досвід (досвід відкидання або прийняття, болю, радості, туги, самоти, відповідальності, любові, власній скінченності і так далі). Автор смертний, а тому причетний до всіх модусів існування і здатний на вчинок як реалізацію цілісності сенсу життя та сенсу смерті. Причетність автора має на увазі не життєдіяльність, а відповідальність і свободу вибору свого життя. “Щоб бути автором свого життя, потрібно мати до нього відношення, як до твору, тобто цілого, такого, що володіє сенсом” [7, С. 157]. Автор є контекстуальним, оскільки сенс вчинку отримується з культурного контексту. Автор є подієвим: подія – необоротна, оскільки пов'язана із смисловим вимірюванням життя і містить сенс всього, що передувало й буде надалі. Подія є становленням, і акт цього становлення – це творчий, авторський акт. Автор вкорінений “в універсумі культури, тобто пов'язаний сенсом” [7, С. 157], який завжди може бути вираженим, але не завжди – висловленим. Особистісна унікальність автора є наслідком безповоротності вибору, оскільки, вибираючи одні можливості, людина відсікає інші. “Кожен вибір фіксує певне місце в духовно-екзистенційному просторі, і, здійснюючи свої вибори, людина визначає топологію свого шляху в ньому” [7, С. 158].

Виходячи із вищесказаного, представляється, що поняття “автор”, яке виражає духовно-екзистенційний вимір людини і його прояв у виборі і створенні свого життя, є адекватнішим для опису життєтворчості, ніж поняття “суб’єкт”, що відображає, як правило, гносеологічну установку і, за рідкісним виключенням, використовується для визначення ініціатора якого-небудь процесу.

**Виклад результатів теоретичного дослідження.** Ґрунтуючись на проведеному аналізі понять “суб’єкт” і “автор”, можна виділити основні відмінності в їх характеристиках, а також в психологічних особливостях прояву особистості як суб’єкта життєдіяльності і як автора життєтворчості, автора життєвого задуму.

На відміну від суб’єкта, що завжди припускає наявність об’єкту, який є розташований поза межами суб’єкта, людина, як автор життєтворчості, є вільна обирати, яким способом і на якому “матеріалі” реалізовувати задум твору, для чого не потребує наявності об’єкта. Суб’єкт може виступати в цій якості для різних видів діяльності, в якій він виявляється і змінюється, взаємодіючи з об’єктом. Використання ж поняття діяльності стосовно життя людини позбавляє її “власне людського” (в англ. human being, тобто буття людиною), духовного, етичного.

Суб’єкт не може обирати, оскільки він включений у причинно-наслідкові зв’язки (хоча і особливого характеру, при яких він може виступати сам причиною для іншого).

Суб’єкт не здібний до породження сенсу, оскільки поле його реалізації – діяльність, граничною причиною якої є мотив як опредмечена потреба. Авторство життя розриває формальний причинно-наслідковий зв’язок життєвого шляху, відкриває можливість вчинкам як унікальним граничним переживанням, що поєднують в собі завершення одного етапу особистісного розвитку і початок наступного.

Про суб’єкта життя можна сказати, що “істинне творче самовираження повинне ґрунтуватися на правильному *віддзеркаленні* обставин і наслідків власної поведінки, на *віддзеркаленні* об’єктивних законів дійсності” [10, С. 105], а життя суб’єкта предстає як “*ланцюг завдань*, що є типовими для певного віку або виникають при зіткненні з різними обставинами” [10, С. 107]. Якби Христос, як суб’єкт життя,



слідував цьому “істинно творчому” шляху, заснованому на “правильному віддзеркаленні обставин і наслідків своєї поведінки”, загальноєвропейська культура не отримала б гуманістичної спрямованості, заснованої на християнському світогляді. Автор не вирішує завдань, він обирає і приймає відповідальність за свій вибір та його наслідки.

Суб’єктом може бути дитина, автором – тільки зріла людина. Дитина може ініціювати зміни і здійснювати та ставати особистістю в діяльності, реалізуючи так часто критикований у вітчизняній науці принцип екзистенціалізму “існування переує сутності”. Автор створює свою сутність в творі, яким є він сам і його життя.

Суб’єкт в становленні проходить через нормативні кризи, зосереджуючись на рамках “тутешнього”, матеріального світу, виробляючи “успішні життєві стратегії”, тоді як автор переживає граничні ситуації, в яких усвідомлює свою обмеженість і концентрується на розширенні контекстів осмислення світу, серед яких основними є культурний та духовний.

**Основні висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, проведений аналіз понять “суб’єкт” і “автор” дозволяє дійти наступних висновків.

Використання поняття “суб’єкт” при визначенні ролі особистості по відношенню до процесу життєтворчості представляється недостатньо коректним, оскільки приводить до редукції особистості до однієї з її форм прояву, а саме до розгляду її як ініціатора якого-небудь процесу, як правило, діяльності і специфічної її форми – пізнання. Крім цього, поняття “суб’єкт” не зачіпає смисловий, духовний, екзистенційний виміри особистості.

Використання поняття “автор” для характеристики особистості, як творця свого життя, дозволило встановити наступні його психологічні особливості:

1. Автором життєтворчості виступає тільки зріла особистість.
2. Особистість, як автор свого життя, породжує задум життєтворчості в екзистенційному акті вибору, пов’язаному із прийняттям відповідальності за нього.
3. Становлення особистості автором свого життя пов’язане з переживанням граничних ситуацій і трансценденцією за межі буденного, обивательського існування.

4. Автор життя реалізує трансценденцію в розширенні контекстів осмислення світу, в першу чергу, культурного і духовного.

Розгляд особистості, як автора життя, а не суб'єкта життєдіяльності, дозволяє намітити подальші перспективи дослідження життєтворчості, а саме – виділити умови становлення особистості автором себе і свого життєвого проекту, серед яких важливе місце займають граничні ситуації, відомі в психології як екзистенційні кризи.

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды. Гл. IV. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека. – М. – Воронеж, 1996. – С. 196-280.
3. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена “субъект” и границы субъектно-деятельного подхода // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. – С. 27-41.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта. – М., 2003.
5. Брушлинский А.В. “Психология субъекта” (страницы последней книги А.В. Брушлинского: глава вторая “Психология и тоталитаризм”) // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24 – № 2. – С. 7-14.
6. Волкова Е.Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру // Мир психологии. – 2005. – № 3 (43). – С. 33-40.
7. Воробьева Л.И. Субъект и/или автор (о категориях гуманитарной психологии) // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 149-158.
8. Карпинский К.В. Человек как субъект жизни. – Гродно: ГрГУ, 2002.
9. Ларцев В.С. Социальные и культурные детерминанты формирования личности: Монография. – К.: Принт-Экспресс, 2002.
10. Логинова Н.А. Жизненный путь как проблема психологии. // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С.103-109.
11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.

12. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000.
14. Сергиенко Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000. – С.184-202.
15. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996.

The use of the concept “author” for determination of the role of personality in the life-creation process allowed to select the psychological features of personality as the creator of the own life: maturity, capacity for a choice, acceptance of responsibility and transcendence. The further prospects of research of life-creation are related to consideration of existential crisis as terms of personality becoming by the author of life.

**Key words:** personality, subject, life-creation, necessity, self-organization.

*Отримано: 3.10.2008.*

УДК 378(477-25)“17”:159.9.07

*Ю.Т. Рождественський*

## **До проблеми історико-психологічної реконструкції психологічної спадщини Києво-Могилянської академії другої половини 18-го століття: джерелознавчий аспект**

У статті порушується питання про статус Києво-Могилянської академії другої половини 18-го – початку 19-го ст. Констатується, що на сьогодні психологічні уявлення, що містяться у філософських курсах залишаються маловивченими. Робиться висновок про неможливість створення цілісної картини становлення й розвитку

психології в Україні без опрацювання джерельної бази у вигляді наявної і доповнюваної новими знахідками рукописної спадщини викладацького корпусу КМА.

**Ключові слова:** Києво-Могилянська академія, історія психології, джерельна база, реконструкція, статус.

В статті ставиться вопрос о статусе Киево-Могилянской академии второй половины 18-го – начала 19 ст. Констатируется, что сегодня психологические представления, которые входят в философские курсы, остаются слабоизученными. Делаются выводы о невозможности образования целостной картины становления и развития психологии в Украине без изучения базы источников в виде имеющейся и дополненной новыми находками рукописного наследия преподавательского корпуса КМА.

**Ключевые слова:** Киево-Могилянская академия, история психологии, база источников, реконструкция, статус.

Про необхідність більш глибокого й всебічного осмислення історії розвитку психології в Україні, розширення часового діапазону історичних розвідок, залучення до контексту професійної свідомості сучасного психолога позитивних досягнень попередників, формування в останнього безбиткового історичного мислення й т. ін. говориться і пишеться вже не перший рік. Найболючішим у цьому сенсі залишається питання про зміст філософської і психологічної спадщини Києво-Могилянської академії за часів останніх десятиліть її існування.

Треба визнати, що за час існування незалежної України до історико-психологічного обігу було повернуто чимало напівзабутих або взагалі невідомих імен. Проте, мусимо констатувати, що у багатьох галузях історії української психології недослідженими залишаються чимало питань, які потребують до себе особливої уваги, передовсім джерелознавчого штибу. Нагальною в цьому контексті є проблема осмислення рукописної спадщини діячів Києво-Могилянської академії найскрутнішого часу її існування, а саме – у другій половині 18-го – початку 19-го століть, періоду, щодо якого у літературі існують вкрай суперечливі, почасти покvapливі й упереджені оцінки. Спроба подати бодай у найзагальніших рисах стан КМА другої половини 18-го століття і складає основну мету даної публікації.

Дискусії про статус Києво – Могилянської академії другої половини XVIII ст. тривають не одне десятиліття. Не заглиблю-

ючись в окремі деталі цієї дискусії, відзначимо, що дійсною пружиною обговорення є явно чи завуальовано поставлене питання про характер та глибину тієї переорієнтації, яка відбулася в надрах названого закладу в середині XVIII ст., що позначилося на ролі закладу в якості духовної кузні України.

Для одних названий період – початок регресу, який логічно завершив на початку XIX ст. історично віджиту систему світської освіти, для інших – вияв прогресу, який знайшов своє природне завершення в спеціалізації освіти, закладеної ніби то спочатку, яка і визначала в силу цього дійсний її зміст на всьому історичному відрізку діяльності академії.

Є очевидним, що поставлена в цій дискусії проблема розриву та спадковості вимагає спеціального аналізу, на що, певна річ, не може претендувати цей нарис. Нижче ми спробуємо дати лише найзагальнішу відповідь, використовуючи для цього оприлюднені в свій час джерела. Для історика психології, на наш погляд, не може бути нецікавим питання про зміст та напрямок психологічної думки, яка неминуче повинна була набути того чи іншого забарвлення залежно від еволюції або зміни програмних установок даного інституту освіти.

Якщо відійти від однобічних та відверто тенденційних оцінок ролі Києво – Могилянської академії в історії освіти взагалі і другої половини XVIII – поч. XIX ст. зокрема, до речі, зовсім нечисельних, то неможливо не відмітити певної однастайності в поглядах дореволюційних та сучасних істориків громадської думки в Україні відносно визнання ними факту падіння авторитету КМА в якості провідного культурного центру України [1]. Розбіжності між ними стосувалися лише датування цієї, очевидної для них обставини. Перші відносять його до другої чверті XVIII ст. [2], другі – до кінця XVIII ст. [3], треті – до поч. XIX ст. [4]. Більш обережну оцінку стану Київської академії другої половини XVIII ст. надає відомий історик цього закладу Хв. Титов, який, не заперечуючи занепаду значення академії “в усіх відносинах”, визначає цей період все ж в якості “особливої епохи”, “перехідного стану”, що, власне кажучи, ні скільки не зменшувало його високої оцінки ролі академії як просвітнього центру не лише України, але й Росії зокрема [5]. Подібна характеристика зовсім не позбавляє дослідника від визнання беззаперечного факту виникнення в середині XVIII ст. в стінах КМА кризової

тенденції. Серед основних вказується, зокрема, такий, як підлеглість КМА духовному відомству – єпархіальному, надалі синодальному. Ми вважаємо, що використання цього чисто “організаційно – юридичного” критерію представляє собою не більше ніж позбавлену смаку підміну дійсної історичної реалії зовнішнім і, потрібно визнати, на перший погляд досить правдоподібним припущенням. Сумнівність же подібної аналогії стає очевидною вже при самому поверховому ознайомленні з історією найближчого попередника Київської академії – Віленського університету.

Утворений у 1579 році за зразком Краківської академії Віленський університет мав у своєму складі два факультета: філософський та теологічний з терміном навчання на останньому 3 – 4 роки. Університет знаходився в підкоренні ордену єзуїтів, і упродовж ледь чи не всього періоду свого існування керувався Радою, яка формувалася зі складу професорів теології, а також ректорами, які мали в своїй більшості теологічну освіту. Лише в 1805 році теологічний факультет був реорганізований у Головну семінарію при університеті, вихованці якої на рівних правах зі студентами університету отримували вищу (католицьку) освіту. До головної семінарії в 1819 році додалася і семінарія з підготовки вчителів для єпархіальних шкіл, яка також знаходилася у відомстві університетського управління. Така структура проіснувала до 1832 року – майже до закриття університету і створення на його базі Медико – хірургічної та вищої Духовної католицької академії. Подібна структура освіти, наскільки нам відомо, не викликала в істориків ніяких сумнівів відносно дійсного статусу університету, а саме – як закладу вищого загальноосвітнього університетського типу [6].

Не зовсім переконливим також є і аргумент, відповідно до якого вирішальним для переорієнтації Київської академії із загальноосвітньої платформи на спеціально духовну виявився активний процес витіснення світського елемента з академії за рахунок її слухачів – вихідців із сімей священнослужителів, т. т. за рахунок духовного прошарку студентського корпусу, який почався з середини XVIII ст. Задля переконливості цього аргументу наводяться відповідні викладки співвідношення світського та духовного прошарку починаючи з другої половини XVIII ст. Не варто, проте, забувати, що дійсний приріст

студентства з духовного звання мав штучний і часто примусовий характер. Пов'язано це було з масовим характером виходу студентів із стін академії з досягненням ними богословських (вищих) класів для вступу на цивільну службу або “по медичній часті” [7]. Занепокоєний цією обставиною Київський митрополит Арсеній Могилянський (1704 – 1770) наказав у 1765 році всім церковнослужителям в якості “беззаперечного обов'язку” віддавати своїх дітей (включаючи й одружених, що раніше безумовно не допускалося) до Київської академії. У результаті динаміки співвідношення світського та духовного прошарку до початку ХІХ ст. виглядала так. Для порівняння наведемо число учнів академії і співвідношення станів за показниками, що передували вказаному розпорядженню. У 1744 році, наприклад, із загального числа 1160 учнів лише 388 були представниками духовного стану. В наступному картина співвідношення виглядала: у 1760 році: духовних 420, світських 575; 1764р.: 485 та 674; 1769 р.: 497 та 597; 1776 р.: 444 та 345; 1779 р.: 418 та 418; 1791 р.: 348 та 222; 1796 р.: 426 та 524; 1797 р.: 575 та 270; щодо 1798 та 1799 рр., ми володіємо лише даними про загальну кількість слухачів, яка складала для 1798 року 950 та 1799 р. 1086.

Зростання чисельності слухачів Київської академії за рахунок вихідців із духовного стану супроводжувалося водночас безкінечними вимогами Синоду про відправку до інших учбових закладів вихованців для проходження подальшої служби або навчання. Нагадаємо, що між 1701 та 1762 рр. у Слав'яно-греко-латинську академію було переведено 953 вихованці КМА. За той же період 18 ректорів (із 21) і 23 префекти (із 25) були київськими професорами. Така практика не могла не відбитися на загальному інтелектуальному потенціалі студентської маси. Лише за три “рекрутських” набори 1786, 1790, та 1798 рр. академія втратила 71 найбільш здібних своїх слухачів (були направлені в Головні народні училища); 30 студентів у 1795 році були переведені на штатську службу; Медико – хірургічна академія поповнила свої ряди 72 студентами академії, що були відправлені туди відповідно в 1777, 1778, 1788 та 1799 рр. Практика відправки студентів до інших навчальних закладів збереглася до останніх днів існування КМА. До утвореного у Петербурзі педагогічного інституту було відіслано, зокрема, в 1803 році 10 чоловік, у

1810 – 4, у 1816 – 5 чоловік. Не втрималася від спокуси отримати кращих студентів КМА і відкрита в 1809 році Санкт-Петербурзька духовна академія. В 1809 році, наприклад, лави названої академії поповнили 3 студенти КМА, в 1815 – 2 [8]. Наскільки все це серйозно могло відбитися на зміні орієнтирів Київської академії, можна відповісти, звернувшись до програми освіти. Не володіючи, на жаль, матеріалами про зміст навчальної програми академії вказаного періоду, наведемо лише оцінку рівня філософського курсу, який викладався в Київській академії у період 1759 – 1760 рр., подану одним із авторитетніших спеціалістів з історії Києво – Могилянської академії, її вихованцем і деякий час наставником В. Аскоченським. “Усі філософські питання, – відзначає В. Аскоченський, – необхідні та корисні учням, яких не знайшлося в Баумейстері (затверджений в якості посібника з філософії підручник Баумейстера. – Ю.Р.) вибрані з різних новітніх та знаних у Європі письменників, продиктовані та пояснені студентам” [9]. Вочевидь, що невдоволеність викладачів КМА офіційним керівництвом та їх спроби вийти за межі санкціонованого посібника з метою розширення філософського кругозору студентів шляхом представлення знань з новітніх течій філософії – зовсім не свідoctво загального занепаду освіченості серед викладацького і студентського корпусу. До речі, не зайвим у цьому контексті буде і відзначити той факт, що десятиріччя по тому багато викладачів вищих навчальних закладів сповна задовольнялися підручником Баумейстера. Більш того, навіть таке надійне джерело філософування потрапило скоро в немилість ортодоксальних ревнителів благочестя (зокрема, члена правління училищ міністерства народної освіти кн. Ширинського – Шихматова), які умудрилися виявити в ньому “майже на кожній сторінці думки, спрямовані проти моральності та релігії”. Не може не звернути на себе і той факт, що після смерті Арсенія Могилянського (1770) заступник його Гавриїл Кременецький скоротив чотирирічний курс богослов’я до двох років, а спадкоємець останнього Самуїл Миславський (1731 – 1796), “талановитий учень Георгія Кониського”, який переписувався з Баумейстером і вважався видатним викладачем філософії не лише в Бранденбургській академії (де викладав Х. Баумейстер – Ю.Р.), але й у паризькій Сорбоні, почав активно вводити до програми навчання нові предмети,



підбираючи для цього і відповідний вимогам сучасного рівня викладацький склад (І.Я. Фальковський, майбутній ректор Київської академії, читав курс теоретичної та практичної арифметики за посібником Анічкова, прийнятому у Московському університеті в 1775 році). У другій половині XVIII ст. до навчальної програми КМА вводиться, зокрема, курс “чистої” (у складі якої вивчалися алгебра та геометрія) та змішаної (військова і громадська архітектура, механіка, гідростатика, гідравліка, оптика, тригонометрія, астрономія, гідрогеографія, математична хронологія) математики; в 1781 році – історія і географія, в 1794 – 1795 рр. – російське красномовство. Наприкінці ХУІІІ ст. серед викладачів КМА знаходяться і колишні її вихованці, які завершили курс навчання в Московському університеті (К. Соколовський, Я. Одинцов) [10].

На думку Хв. Титова, курси історії і географії, поезії та елоквенції сповна відповідали вимогам університетської науки, а до кінця 1783 – 1784 рр. і зовсім співпадали з курсами, які читалися в Московському університеті і академічному (при Петербурзькій академії наук) університеті. Прийнятий у 1786 році Устав для народних училищ (головних та малих), який поширювався і на Київську академію, застав її досить підготовленою до передбачених цим уставом реорганізаційних заходів в галузі змісту та методів навчання, причому настільки, що дозволяло запрошувати студентів Київської академії для заняття посад у головних народних училищах (училища, які готували педагогічні кадри для малих (загальноосвітніх) народних училищ). Запрошення ці продовжувалися до останніх років існування КМА.

На межі ХІХ ст. курс навчання в Київській академії зберігався як і раніше, і складав 12 років: три роки у нижчих класах, шість у середніх та три в богословських (вищих), т. т. формально не відрізнявся від традиційно прийнятого в академії розділу. Наприкінці ХУІІІ ст. (в 1798 році) у Київській академії читалися 19 предметів (арифметика, історія, географія, російська та латинська граматики, поезія, риторика, філософія, богословіє, чиста та змішана математика, французька, німецька, грецька, єврейська і польська мови, малювання, красномовство, сільська та домашня економіка), які розподілялися по восьми класах – нижчий, середній та вищий

граматичні, поезії, риторики, вищого красномовства, філософський та богословський; при цьому програма з філософії включала в себе коротку історію філософії, логіку, метафізику та моральне навчання (моральну філософію), натуральну історію та фізику (останні два предмета за прийнятими в народних училищах посібникам). У курсі математики читалися алгебра, геометрія, механіка, оптика, громадська архітектура. Прийнята з ініціативи Павла I спроба (підтримана Синодом) перетворення академії в самостійний заклад духовного типу не дала ніяких результатів; не побачив необхідності в подібній зміні і Київський митрополит Ієрофей Малицький (1727 – 1799), який залишив академію в звичній для неї течії життя. Отже, Київська академія зберігала свій статус закладу загальностанового та загальноосвітнього типу до кінця XVIII ст. Є всі підстави визнати справедливим зауваження Хв. Титова про те, що “події і різноманітні течії в галузі шкільної освіти та устрою, в тому числі і духовної освіти ...проходили мимо Київської академії” [11].

Курс на загальноосвітню підготовку керівництво КМА не збиралося міняти і надалі. Напроти, судячи з відомих свідчень, тенденція ця посилювалася. Так, наприклад, замість існуючого в 1799 році у КМА одного арифметичного класу в 1802 році було створено вже три; за той же період до чотирьох (замість одного) було доведено число історичних та географічних класів. У 1802 році при академії створюється вищий історичний клас [12].

До числа аргументів, які свідчать про наче виключно теологічне спрямування змісту освіти в Київській академії даного періоду, наводиться й такий, як число випускників, які зайняли потім високі пости в духовно – ієрархічній сходиці (архіпастирі). Між тим в книзі В. Аскоченського, єдиній публікації, де наводяться дані про вихованців Київської академії [13], із 125 слухачів, включених до списку випускників академії першої половини XVIII ст., лише шість з них продовжили свою кар’єру на громадському поприщі. У другій же половині XVIII ст. співвідношення включених до списку “примітних” та “відомих” вихованців Київської духовної академії та світських осіб складало вже 55 до 29.

Серед останніх такі імена, як граф П.В. Завадовський (1738 – 1812)- перший міністр народної освіти, Александровський Стефан (Серапіон) – проректор КМА, митрополіт

Київський і Галицький, Алишевський Павло (Ольшевський) – викладач філософії в КМА (1815-1817 рр.), М.І. Бантиш – Каменський (1737 – 1814), російський та український історик, автор 4-томної праці “Огляд зовнішніх зносин Росії” (не менш відомим був і його син, Д.М. Бантиш-Каменський (1778 – 1850), автор 8-томного словника “достопамятних людей Руської землі”, князь А.А. Безбородько (1747 – 1799), з 1797 року – канцлер Росії, за заповітом якого брат його І.А. Безбородько заснував у Ніжині лицей його імені, Н.М. Амбодик-Максимович (1742 – 1812) – засновник наукового акушерства Росії, перший російський професор акушерства, автор першого в Росії керівництва з акушерства та ряду словників, Андрієвський Євфим (Юхим) Іванович (1777-1840) доктор медицини та хірургії, засновник і керівник Товариства російських лікарів у С-Петербурзі, Андрієвський Іван Самійлович (1759-1809) – доктор медицини, професор ветеринарії Московського Університету, Андрієвський (Прокопович) Степан Семенович (1760-1818) – першовідкривач хвороби, якій дав назву “сибірська виразка”, організатор і реформатор медичної освіти, перший директор С.-Петербурзької хірургічної академії, Андрущенко Семен Матвійович (1782-1850) – професор латинської словесності Ніжинської гімназії вищих наук кн. О.А. Безбородька, Антонський-Прокопович Антон Антонович (1762-1848) – професор, академік, ректор Московського університету (1818-1826), член Російської академії наук (з 1813 р.), Г.В. Козицький (1725–1775) – перекладач при Петербурзькій академії наук, у тому числі і праць М.В. Ломоносова (переклав на латину праць М.В. Ломоносова про користь хімії та про походження світла), Ф.А. Емін (1735–1770) – письменник та перекладач, Д.П. Троцинський – міністр уділів та юстиції, В.К. Аршеневський (1758–1808) ординарний професор математики у Московському університеті, перший професор кафедри чистої математики Московського університету, Базилович Григорій Іванович (1759-1802) – доктор медицини, професор патології і терапії С.-Петербурзького медично-хірургічного училища, Барсук-Мойсеев (Мойза) Хома Іванович (1768-1811) – професор фізіології, патології і терапії медичного факультету Московського університету, доктор медицини, Берлінський Максим Федорович (1764-1848) – історик, автор праць з історії України та Києва, Білоусов Микола Григорович (1799-1854) – професор

юридичних наук Ніжинської гімназії вищих наук кн. Безбородька (1825-1830), Болгаревський Михайло Прокопович – доктор медицини, професор фармації та історії медицини Харківського університету, Ведель (Ведельський) (1767-1808) – композитор, диригент, Велланський Данило Михайлович (1773-1847) – академік, доктор медицини і хірургії С-Петербурзької медико-хірургічної академії; Волчанецький Денис Васильович – професор хірургії Єлисаветградської медико-хірургічної школи, Гулак-Артемівський Петро Петрович (1790-1865) – ректор Харківського університету (1841-1849), Долинський Лука (1750-1824) – живописець, Єнохін Іван (1791-1863) – академік, доктор медицини С-Петербурзької медико-хірургічної академії, Жуковський Василь (1762-1822) – лікар, автор наукових праць з питань епідеміології і терапії сибірки, Запольський Іван Гнатович (1773-1810) – екстраординарний професор математики і фізики Казанського університету, автор книги “Рассуждения о самолюбии” (1815), Звіряка Євстафій Федорович (1748-1829) – професор хімії та медпрактики Єлисаветградської медико-хірургічної школи, Зельницький Григорій Кирилович (1762-1828) – доктор філософії Московського університету; Італінський Андрій Якович (1743-1827) – доктор медицини, академік, дипломат, Кайданов Яків Кузьмович (1779-1855) – доктор медицини, один із перших вітчизняних біологів-еволюціоністів, Калинський-Геліта Йосип Федорович (1792-1858) – доктор медицини та хірургії, ординарний професор С-Петербурзької медико-хірургічної академії, Канівецький Павло Петрович – доктор філософії Віленського університету; Кашинський (Кащинський) Іван Григорович (1771-1846) – доктор медицини і хірургії, кореспондент С-Петербурзької медико-хірургічної академії, Кониський Григорій Осипович (1717-1795) – професор філософії, ректор КМА (1752-1754); Кордет Лаврентій (1720-1781) – ректор Харківського колегіума, Кременецький Гавриїл (1783) – митрополит Київський і Галицький (1770), Куницький Дмитро (Діонісій) Олексійович (1781-1836) – ректор Київської семінарії (1819); Куницький Павло Олексійович – ординарний професор грецької словесності у Харківському університеті, Логановський Іван Васильович (Іоакимф) (1763-1817) – професор філософії в КМА, ректор КМА (з 1804 р.), Малицький Герофей (1727-1799) – митро-

полит Київський і Галицький, ректор Чернігівської семінарії; Масловський Опанас Федорович (1740-1804) – доктор медицини, організатор медичної справи в Україні, Миславський Семен (Самуїл) Григорович (1731-1796) – ректор КМА (1761-1768); Мохов Йосип (Йоасаф) Омелянович (1779 –) – останній ректор КМА (з 1814 р.), Нащинський Данило (Давид) (1721-1793) – ректор КМА (1758), Носков Іван (Мелетій) (1776-1851) – професор філософії в КМА (з 1814), в.о.ректора КМА з 1817 р.; Павловський Олексій Павлович (1770-1822) – мовознавець, автор “Грамматики малоросійського наречія”; М.І. Панкевич (1757-1812) – професор кафедри прикладної математики в Московському університеті, Пелехін Петро Павлович (1794-1871) – доктор медицини і хірургії, з 1830 р. ад’юнкт-професор кафедри очних хвороб С.-Петербурзького артилерійського шпиталю, Петров Артемій (1780-1849) – академік, доктор медицини, ординарний професор С.-Петербурзької медико-хірургічної академії; Политика (Полетика) Григорій Андрійович (1725-1784) – письменник, історик, перекладач, вірогідний автор “Історії Русів”, Прокопович Антон Антонович (1762-1848), Рачинський Гаврило Андрійович (1778-1843) – композитор, диригент, педагог; Різенко Василь Павлович (1783-1827) – ординарний професор повивального мистецтва медичного факультету Московського університету, Разумовський Кирило Григорович (1724-1803) – останній гетьман України (1750-1764), президент Російської академії наук, Руцький Ілля Васильович (1741-1786) – доктор медицини, автор однієї із перших праць про чуму і засоби її лікування, Слонецький (Слоницький) Федір Васильович (Теофілакт) (1744-1827) – ректор КМА (1795-1803); Соболевський Григорій Федорович (1741-1807) – професор ботаніки і фармакології С.-Петербурзької шпитальної школи, Соколовський Калістрат Миронович (1775-1849), Сохацький П.А. (1765 – 1809) – ординарний професор естетики та давньої словесності Московського університету, Данилевський А.І. (1770 – 1815) – доктор медицини, екстраординарний професор Московського університету; Ясновський Д.Є. – директор Ніжинського ліцею, згодом директор Ботанічного саду в Петербурзі, Велланський Д.М. (1773 – 1842) – ординарний професор анатомії та фізіології Санкт – Петербурзької медико-хірургічної академії; Ставицький Іван (Інокентій) (1761-1808) – професор філософії у

КМА(1795-1808); Тимківський (Тимковський) Ілля Федорович (1773-1853) – професор цивільного і кримінального права, загальної словесності та історії Харківського університету; Тимківський (Тимковський) Роман Федорович (1785-1820) – професор, доктор філософії і словесності Московського університету, Тихорський Хома Трофимович (1733-1814) – доктор медицини, автор першого в Росії підручника із судової медицини, Трощинський Дмитро Прокопович (1743-1829) – міністр юстиції і фінансів у Росії; Фальковський Іван Якимович (1762-1823) – ректор КМА (1803-1804), Ханенко Михайло Осипович (1782-1839) – професор Ярославського Демидівського ліцею, автор праць з історії, літератури, філології, Шумлянський Олександр Михайлович (1748-1795) – доктор медицини, професор, засновник гістології в Росії, Шумлянський Павло Михайлович (1752-1824) – доктор медицини, професор, перший декан медичного факультету Харківського університету, Яновський Данило Семенович (1769-1840) – директор Ніжинської гімназії. Цей список можна продовжити і далі. Серед вихованців, які не попали до списку В.Аскоченського, можна назвати також К.І.Щепіна (1728-1770) – доктора медицини, першого російського професора у викладацькому складі Медико – хірургічної академії, Туманського І.Г. – перекладача ряду статей з французької Енциклопедії, книги Фенелона “Про виховання дівичь” (1763), Козельського Я.П. (1728-1794) – перекладача статей з французької Енциклопедії (філософія, логіка, психологія, діалектика), автора відомих “Філософських речень”, Мотоніса Н.Н. – почесного члена Академії наук, почесного члена Римської академії, Куницького П.А. – професора Харківського університету, Полетику Г. – письменника та перекладача, Зотова К. – автора першої книги з техніки корабельного керування і т. ін. Перелік імен можна продовжувати та продовжувати. Отже, питання щодо переваг у підготовці Київською академією служителів церкви як аргументу на користь визнання її духовним закладом, не витримує перевірки. Підсумовуючи наведене, можна з достатньою впевненістю зробити висновок про досить світський характер освіти, що панував в Київській академії упродовж усього XVIII ст., і відповідно вважати тезу про переродження академії в інститут підготовки церковнослужителів як таку, що не має під собою фактичного ґрунту.

З огляду наведеного вище, усвідомлення сучасними істориками психології пріоритетності джерелознавчого аспекту, відтак і створення на цій базі об'єктивної логіки становлення й розвитку психології в Україні залишається гострою проблемою, а отже найближчою перспективою на шляху відтворення цілісної картини досвіду минулого у пізнанні таємниць психічного.

#### Список використаних джерел

1. Сумцов Н.Ф. Иоанникий Галатовский (К истории южно – русской литературы ХУ11 века) // Киевская старина. – Т. VIII. – 1884. – С.1- 20; Каллаш В. Очерки по истории школы и просвещения. – М.: Типо – литограф. В. Рихтера, 1902. – 272 с.; Философская мысль в Киеве: историко – философский очерк. – К.: Наукова думка, 1982. – 375 с.; Крижанівський О.П. Церква у соціально-економічному розвитку Правобережної України (XVIII – перша половина XIX ст.). – К.: Вища школа, 1991. – 127 с.; Грушевський М. З історії релігійної думки на Україні.- К.: Освіта, 1992. – 192 с.
2. История Киева. – Т.2. – Киев периода позднего феодализма и капитализма. – К.: Наукова думка, 1984. – 463 с.
3. Горский В.С. Развитие философской мысли в Киеве в период разложения и кризиса феодально – крепостнических отношений // Философская мысль в Киеве.- К.: Рад школа, 1991. – 423 с.
4. Развитие народной освіти та педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.). – К.: Рад школа, 1991. – 381 с.
5. Титов Хв. Стара вища освіта в київській Україні кінця XVI – поч. XIX ст. – Київ: УАН, 1924. – 423 с.
6. История Вильнюсского университета (1579 – 1979).- Вильнюс: Моклас, 1979. – 373 с.
7. До певної міри зазначеної тенденції сприяв і указ 1754 року, що наказував висвячувати в сан архімандрита і великоросів. Тим самим “відібрано було у малоросів затверджене звичаєм право на цей сан. Після цього закону на практиці сталося протилежне явище, що відібрало у вихованців Київської академії бажання отримувати богословську освіту, а саме – призначення на вищі ієрархічні місця переважно великоросів” (Серебренников В. Киевская академия с половины

- XVII – го века до преобразования её в 1819 году // ТКДА. 1897.- Кн. 8.- С.90).
8. Там само – С.64 – 93.
  9. Аскоченский В. Киев с древнейшим его училищем Академиею. – Ч.2. – Киев: В университетской типографии, 1856. – С. 239.
  10. Виговський М., Філоненко С. Києво – Могилянська академія у XVIII ст. // Київська старовина. – 1992. – №5. – С. 86-89.
  11. Див. 5. С. 264.
  12. Див. 8. С. 307 – 346.
  13. Поняттям “вихованець” охоплювалися як учні, що закінчили повний курс освіти в академії, так і ті, котрі виходили з академії по досягненні богословського класу.

In article the question on status of Kyiv-Mahyla Academy of the second half of 18-th and the beginning of 19-th century rises. It is determined that blanks available for today in illumination of the process of becoming and the development of psychology of the specified period are caused by absence of the attention of researchers to a hand-written heritage available and filled up by new finds.

**Key words:** Kyiv-Mahyla Academy, history of psychology, a hand-written heritage, reconstruction, the status.

*Отримано: 30.09.2008.*

**УДК 17.022.1:37+331**

*Л.В.Романюк*

## **Емпіричний аналіз загальних цінностей, цінностей освіти і праці у світі західного вчення**

У статті звертається увага на місце і роль цінностей в якісній вищій освіті, яка й сама займає чільне місце в системі загально-людських цінностей та сприяє якісній праці, показано важливість їх дослідження в моніторингу якості вищої освіти та життєдіяльності особи з цією освітою. Запропоновано модель структури цінностей Ш. Шварца і його методика для вивчення в процесі моніторингу цінностей особистості.



**Ключові слова:** цінності, якісна вища освіта, загальнолюдські цінності, життєдіяльність, структура цінностей, моніторинг цінностей особистості.

В даній статті звернено увагу на місце і роль цінностей в якості вищого освіти, яке само по собі займає важливе місце в системі загальнолюдських цінностей, підкреслюється важливість їх дослідження в моніторингу якості вищого освіти і життєдіяльності особистості з цим освітнім процесом. В статті також запропонована модель структури цінностей Ш. Шварца і його методика для дослідження в процесі моніторингу цінностей особистості.

**Ключевые слова:** ценности, качественное высшее образование, общечеловеческие ценности, жизнедеятельность, структура ценностей, мониторинг ценностей личности.

У сучасній ситуації економічній, політичній, соціальній нестабільності надзвичайно важливо мати внутрішній стрижень, що забезпечує людині скоординовані дії. Цю надзвичайно важливу функцію беруть на себе цінності людської особистості, які виступають в якості керівних принципів життя і управляють діяльністю.

Вважається, що цінність – це глибинний вияв потреби, оскільки людина завжди бажала перебувати в комфортному середовищі позитивного ставлення до самої себе і водночас хотіла, щоб це середовище змінювалось, розвивалось у деякому напрямку, з деякою заданістю, за деякими принципами. Цінності якраз і відігравали роль певного стабілізатора та охоронця на шляху пошуку нових парадигм життя. Кризи поставали в періоди втрати цінностей, їх духовного забуття або в транзитний період переходу від однієї до іншої системи цінностей [1; 39-44].

Сучасні західні вчені в галузі психології праці, професійних орієнтацій і цінностей Жан Гішар та Мішель Уто [4; 80-81] стверджують, що потрібно відрізняти загальні цінності, які відповідають кінцевим цілям існування, й інші, більш специфічні цінності, які стосуються особливих полів (певно, маючи на увазі, сферу діяльності). Примикати до деяких цінностей – це означає думати, що певні вищі для інших цілі й способи поведінки є бажаними.

Французькі психологи вважають, що поняття цінностей, інтересів і потреб близькі між собою й вказують на відмінні від мотивації аспекти. Цінності більш загальні, абстрактні,

фундаментальні, ніж інтереси. Інтереси можуть виявити вибір цінностей по мірі переважання певних положень або особливої діяльності, засобів досягнення загальних або більш вищих кінцевих цілей, але зв'язок інтереси-цінності часто набагато складніший.

Цінність вищої освіти незаперечна – це основний стратегічний гарант якості життя. Освіта є “не просто одна із підсистем людського існування, вона – ансамбль соціокультурних відносин, а освіченість – це супутній результат імовірного нашого сходження до вершин національного та загальнолюдського духу” [2; 108-125.].

**Мета** даної статті – проаналізувати загальні цінності і цінності праці у світлі західного вчення; виокремити місце та роль цінностей в якісній вищій освіті, що й сама займає чільне місце в системі загальнолюдських цінностей та сприяє якісній праці; показати, наскільки важливим є їх дослідження в моніторингу якості вищої освіти та життєдіяльності особи з цією освітою.

Якість життя підвищується через цінності, властиві якісній освіті, розмаїття підходів і профілів дисциплін, а також через розвиток в особистості ціннісних орієнтацій та вмінь, необхідних для життєдіяльності у сучасному європейському співтоваристві. Важливість якісної освіти й освітнього співробітництва в розвитку й зміцненні стійких, мирних і демократичних суспільств є універсальною.

Якість освіти представляє собою якісні зміни в навчальному процесі і в оточуючому середовищі, які можна зафіксувати як покращення рівня знань, умінь та навичок. Фахівці з моніторингу якості освіти вважать її якісною, якщо освіті вдається вирішити наступні завдання: гармонізувати стосунки людини з природою засобами засвоєння сучасної наукової картини світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення шляхом засвоєння сучасних методів наукового пізнання; домагатись успішної соціалізації людини шляхом її занурення в існуюче культурне, у тому числі технічне і комп'ютерне середовище; навчити людину жити в умовах насиченого та активного інформаційного середовища; створити умови для неперервної самоосвіти; реалізувати потреби в новому рівні наукової грамотності, який враховує інтегровані тенденції розвитку науки і техніки, створити умови для одержання вищої

освіти, яка дозволяє швидко переключитися на суміжні галузі діяльності. Отже, якісна вища освіта в сучасному розумінні повинна задовольняти ті вимоги, які ставить до кожної особи суспільство. Саме тому основна вимога до сучасного змісту вищої освіти – розмаїття цінностей в системі освіти. Його треба розглядати як систему, до якої, крім орієнтації на знання, уміння та навички, включається на правах елементів сукупний досвід творчої діяльності і емоційно-чуттєвого ставлення до дійсності. Ці елементи зосереджені у цінностях особистості. Їх дозволяє відстежити методика Шалом Шварца для вивчення цінностей особистості. Такого висновку ми дійшли, проаналізувавши більшість відомих на сьогодні підходів до емпіричного вивчення цінностей.

Класик дослідження цінностей Мілтон Рокіч (Rokeach, 1973) відрізняє “кінцеві” цінності, у числі вісімнадцяти, які визначають особисті цілі (наявність легкого, захоплюючого життя), або глобальні соціальні цілі (рівність, свобода), й “інструментальні” цінності в числі вісімнадцяти також, які відповідають всій поведінці, що має позитивну духовну конотацію або свідчить про компетенцію (честоловність, розум, чесність, відповідальність)...

Шварц (Schwartz, 1992), продовжуючи думку Рокіча, запропонував список п'ятдесяти шести цінностей, які розглядаються нижче.

Інші автори запропонували списки цінностей, які здатні проявитися в сфері праці. Список цінностей Супера (Super, 1991) включає п'ятнадцять питань: альтруїзм, естетика, креативність (творча здібність), інтелектуальна стимуляція, успіх, незалежність, престиж, управління іншими, економічні переваги, безпека, робоча обстановка, відносини з начальниками, рівноцінні відносини, спосіб життя, різноманітність.

Список цінностей Жака Перона (Jacques Perron, 1981) включає тільки п'ять: статус (побажання, бути тим, ким захоплюються, займати високий статус (посаду), мати у своєму розпорядженні значні доходи), реалізація (побажання творчої діяльності, що дозволяє самовираження), клімат (побажання організованого й приємного середовища), ризик (побажанням непередбачених становищ і змагання), свобода.

Загальновідомо, що моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню

систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку. Водночас міжнародна практика свідчить, що здійснення моніторингу з подальшим аналізом та оцінюванням ситуації виступає єдиною можливим способом перевірки того, який рівень підготовки мають випускники навчальних закладів, наскільки зміст освіти відповідає сучасним вимогам суспільства та рівню міжнародних стандартів в галузі освіти, які тенденції спостерігаються у зміні якості підготовки студентів, які чинники впливають на якість навчання та освіченість молоді, як можна покращити негативні явища, які зміни доцільно внести до освітніх стандартів і вимог, обов'язкових знань, умінь, навичок й цінностей студентів, виходячи з результатів проведеного аналізу рівня підготовки та запитів суспільства.

Ці явища та елементи перерахованих вище завдань освіти дозволяє відстежити згадана уже методика Шалом Шварца [6] для вивчення цінностей особистості. Шварц (Schwartz, 1992), чий праці продовжують думку Рокіча (Rokeach, 1973), запропонував список з п'ятдесятьох шести цінностей, які поєднуються в десять класів і організуються відповідно до кругової моделі, що була виявлена у всіх країнах. Наявність цих цінностей було перевірено на 200 респондентських вибірках, проведених у більш ніж 60 країнах світу й за участю 100 тисяч респондентів. Вибірка включала в основному шкільних учителів і студентів університетів. Проте, дотепер вітчизняні психологи не приділили моделі цінностей Шварца належної уваги, в тому числі вивченню цінностей суб'єктів освіти та моніторингу її якості.

Відповідно до теорії динамічних відношень між ціннісними типами, що описує концептуальну організацію системи цінностей, стверджується, що дії на основі певного типу цінностей мають психологічні, соціальні й практичні наслідки. Вони можуть конфліктувати чи, навпаки, узгоджуватися з іншими типами цінностей. Зокрема, у вертикальному напрямку відносна цінність самотрансцендентності (універсалізм, доброта) протистоїть відносній цінності у самоствердженні (влада, досягнення); у горизонтальному напрямі відносно попередньої в прецеденті, відносна цінність змін (самостійність, стимуляція, гедонізм) протистоїть відносній цінності консер-

вативності (конформізм, безпека, традиція) (Wach, 2001) [5]. Загальна схема конфліктності й узгодженості між ціннісними типами, що утворюють теоретичну структуру системи цінностей, відображена на Рис. 1. Конкуруючі ціннісні типи розходяться в протилежні напрями від центру, доповнюючі типи розміщуються за ступінню близькості, утворюючи коло. Цінності Шварца стосуються всіх сфер життєдіяльності, тому автором даної статті методика Шварца для вивчення цінностей особистості адаптована до української аудиторії.

М. Вах і Б. Хаммер (M. Wach, B. Hammer, 2003) [7] доповнили цю модель, показуючи, що істотно було б додати ще два типи відносної цінності заради знання: раціональна, або логічна правда й нераціональна правда (віра в долю, у надприродне) (Рис. 1).

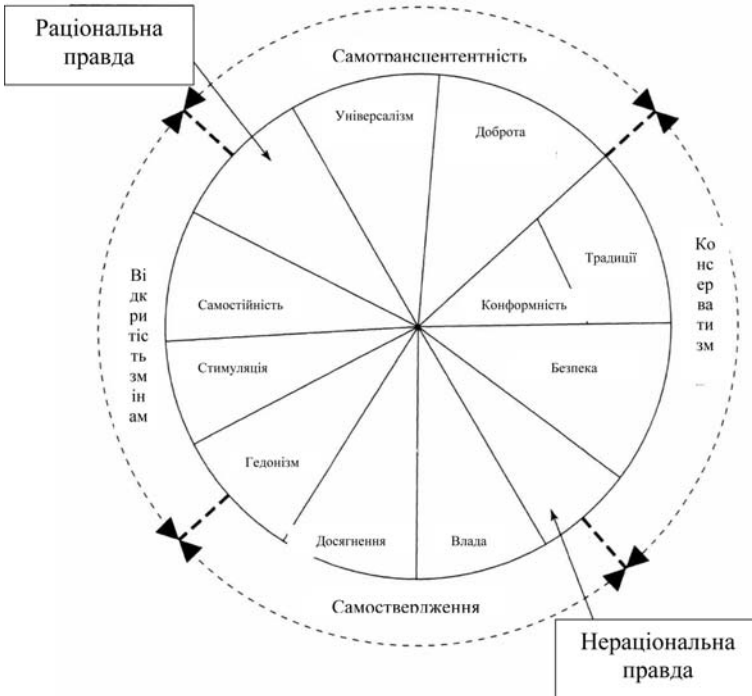


Рис. 1. Модель структури цінностей S. Schwartz переглянута М. Wach і В. Hammer (2003)

Зв'язок між цінностями й спрямованістю у деяких професійних груп спостерігався багато разів. Спочатку розглянемо зв'язки між професійними інтересами й цінностями. Варто наголосити на тому, що ці зв'язки помірні.

Садів (Sagiv, 1999) [8], наприклад, виявляючи відношення інтересів Холланда (Holland) і цінностей Шварца (Schwartz), спостерігає єдину відповідність вище 40 (між підприємницькими інтересами й владою):

- у досліджених інтересів спостерігається легкий позитивний зв'язок із цінностями універсалізму (універсалізм поєднує цінності, що відносяться до захисту середовища, до краси, терпимості, справедливості, рівності, миру) і самостійності, а також негативний зв'язок – із конформізмом;
- художні інтереси позитивно пов'язані з універсалізмом і негативно з конформізмом;
- соціальні інтереси позитивно пов'язані із прихильністю;
- інтереси підприємництва позитивно пов'язані з владою й із самореалізацією, й негативно з – універсалізмом;
- умовні інтереси позитивно пов'язані з безпекою і з конформізмом та негативно з універсалізмом, самостійністю й стимуляцією;
- що стосується реалістичних інтересів, які особливо відповідають великій кількості робочих місць, то вони не зв'язані ні з якою цінністю...

Дюан Браун (Duane Brown, 1996) [3] формулює сукупність положень про функцію, що її виконують цінності у виборах ролей, а саме професійних ролей. Ці положення мають за мету узагальнити доступні знання і відкривають шляхи вирішення проблеми цінностей у виборі професійних ролей. Вони підкреслюють саме ті фактори, які регулюють результат цінностей. Відзначивши, що індивіди, зазвичай, розвивають кілька пануючих цінностей, він уточнює необхідні умови для того, щоб ці цінності визначили рольові вибори. Серед умов (опцій або можливостей), які пропонуються за темою вибору професійної ролі, має бути принаймні одна, котра відповідає цінностям певної професійної ролі. Дана тема повинна бути досить інформованою, щоб відчувати цінності, які можливо задовольнити за допомогою різних можливостей (опцій). Нарешті, вибір, що відповідає цінностям теми вибору професійної ролі,

має бути за ступенем труднощів, близьким до тем з інших опцій. Відсутність відповідності між ролями й цінностями веде до негативних результатів – таких, як депресія або занепокоєння. Якщо задоволення глобально залежить від відповідності між цінностями теми вибору і її різних ролей, тоді відбувається взаємодія між ними. Вони можуть перебувати в конфлікті і це призведе до зменшення задоволення, або в – узгодженні, що призведе до його росту. Рольові зміни відбуваються, коли немає непоправних перешкод, у напрямку кращої адекватності із цінностями. Під тиском реальності, індивіди можуть змінити свої цінності також. Успіх ролі залежить не тільки від цінностей, які він дозволяє задовольнити, а й залежить також від інших емоційних і когнітивних характеристик теми вибору. Інтерес пропозицій Браун (Brown) полягає в тому, щоб застерігати від простих лінійних відношень. Цінності, і це стосується також рис особи та її інтересів, – тільки один із чинників, які визначають її переваги. Особистість зацікавлена у цінностях, отже розглядає їх у взаємодії з іншими чинниками.

У дослідженні інтересів виявлено, що переваги людей певних професій пов'язані з деякими цінностями, а саме, з'ясовано, що коли індивід має ціннісну систему хоча б у початковій формі, то він, зазвичай, нерішучий щодо його майбутнього й докладає зусиль до конструювання своєї професійної особистості.

Стосовно становлення цінностей в онтогенезі французькі психологи Жан Гішар і Мішель Уто (Jean Guichar, Mishel Huteau, 2006) [4; 81] відзначають, що цінності, і це пояснюється їх абстрактністю, стабілізуються значно пізніше (не до кінця юності), ніж інтереси. Ми ж припускаємо, що становлення цінностей, як і неперервна освіта, відбувається упродовж усього онтогенезу людини. Ця проблема є предметом моніторингу в наступних наших дослідженнях.

#### **Список використаних джерел**

1. Кісіль М.В. Якісна вища освіта в системі загальнолюдських цінностей //Матеріали Всеукраїнської наукової конференції “Формування національних і загальнолюдських цінностей в українському суспільстві”: Збірник статей / За заг. ред. канд. філол. наук, доц. О. С Черемської. – Х.: ФОП Лібуркіна Л. М., 2006. – С.39-44.

2. Терещенко Ю.І. Світ обертається довкола творців нових цінностей (Освіта як екзистенційний пріоритет України) // Віче. – 2001. – №6 (111). – С. 108-125.
3. Brown Duane (1996) “Brown’s Values-Based, Holistic Model of Career and Life-Role Choices and Satisfaction”, in D.Brown, L.Brooks, Associates (eds.), Career Choice and Development, San Francisco, Jossey-Bass, 337-372.
4. Guichar Gean, Huteau Mishel (2006) Psychologie de l’orientation, Paris, DUNOD.
5. Wach M. (2001). “ Valeurs de base de la personne et dimensions professionnelles ”, L’Orientation Scolaire et Professionnelle, 30, Hors-serie, Actes du colloque “ Eduquer en orientation : enjeux et perspectives ”, 474-480.
6. Schwartz S.H. (1992) “Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advancers and Empirical Tests in 20 Contries”, in M.Zanna (ed.), Advances in Experimental and Sosial Psychology, vol. 25, Orlando, FL., Academic Press, 1-65.
7. Wach M., Hammer B. (2003). La structure des valeurs est-elle universell? Genese et validation du modele comprehensif de Schwartz, Paris, L’Harmattan.
8. Sagiv L. (1999) Vocational interests and basic values, Jerusalem, The Hebrew University of Jerusalem.

In the given article the attention to a place and a role of values in the qualitative higher education is paid, which in itself takes a leading place in the system of universal values, importance of their research in monitoring of quality of higher education is underlined. In the article the model of structure of values of S. Shvarts and its technique for studying in the course of monitoring of values of the person also is offered.

**Key words:** values, qualitative higher education, universal values, vital activity, structure of values, monitoring of values of the person.

*Отримано: 14.10.2008.*



## Психологічні умови розвитку рефлексивних дій в учнів (на матеріалі вивчення шкільного курсу фізики)

У статті аналізується система прийомів навчальної роботи, які спрямовані на розвиток рефлексивних дій, при вивченні шкільного курсу фізики.

**Ключові слова:** рефлексія, учбова діяльність.

В статье анализируется система приёмов учебной работы, направленной на развитие рефлексивных действий при изучении школьного курса физики.

**Ключевые слова:** рефлексия, учебная деятельность.

Складні багатоаспектні соціально-економічні, політичні та інші проблеми вимагають на сучасному етапі розвитку суспільства формування творчої особистості з широкими пізнавальними потребами, гнучким мисленням, здатністю до продукування нових знань. Розвиток цих особливостей пізнавальної діяльності з необхідністю передбачає становлення рефлексії як уміння виділяти, аналізувати, співвідносити з предметною ситуацією власних способів дій. Рефлексія, як основний механізм наукового пошуку та вміння вчитися, забезпечує усвідомлення суб'єкта та умов задачі, а також створює передумови для мети пізнання.

Водночас наші експериментальні дослідження виявили, що вплив зовнішніх соціально-педагогічних факторів зумовлює нерівномірність рівня розвитку рефлексії у підлітків.

**Метою** нашої статті є з'ясування доцільності використання у навчальному процесі спеціальних навчальних прийомів, орієнтованих на розвиток рефлексії.

Теоретичною і методологічною основою нашого дослідження стали теорія розвивального навчання (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін) [1;2], концепція особистісного опосередкування учбової діяльності (С.Д. Максименко) [4], положення про розвиток рефлексії як компонента теоретичного мислення (В.В. Давидов, А.З. Зак) [2;3].

У ході наших теоретико-експериментальних досліджень було встановлено, що процес розвитку рефлексивних дій зумовлений низкою факторів [6; 7]. Перш за все це психологічна організація навчання, яка визначає певну структуру пізнавальної діяльності [5], одним з компонентів якої є рефлексивні дії.

Для розвитку рефлексії в умовах організації учбової діяльності [3] А.З. Заком була запропонована система прийомів навчальної роботи.

Продемонструємо можливості її використання на матеріалі шкільного курсу фізики (розділ “Оптика”).

Перший прийом, що пропонується, це складання учнями звіту про хід розв’язування задачі. Спонукою до виконання цієї рефлексивної дії є вказівка вчителя. Так, при встановленні можливостей управління ходом світлових променів за допомогою дзеркал учням пропонувалася для самостійного розв’язування в класі така задача: “Як за допомогою двох плоских дзеркал можна спостерігати з укриття?”.

Після перевірки правильності розв’язку та обґрунтування учнями власних відповідей, вчитель запропонував скласти звіт про хід розв’язання задачі. Найчастіше таке прохання вчителем формулювалося так: “Опишіть, як ви думали, коли розв’язували задачу” або “Опишіть, як слід думати, щоб правильно розв’язати задачу”.

Наводимо один із таких звітів. Дмитро Р. пише: “Коли я прослухав задачу, то спочатку уявив у кожній руці по дзеркалу і тому не міг розв’язати задачу. Потім я подумки ще раз повторив умову і на цей раз уявив солдата, який, сидячи в окопі, спостерігає за допомогою перископа. Я не знав будову перископа, але ззовні він нагадує зігнуту трубку. Отже, я вирішив, що розміщу дзеркала в такій трубці. Побачити зображення в дзеркалі, яке знаходиться за згином труби, неможливо, оскільки світлові промені поширюються прямолінійно, а не як рідина, звиваючись і заповнюючи собою всю трубу. Тому з першого дзеркала слід передати зображення на друге, яке вже досягне для ока. Тоді на кожному згині труби дзеркало відображатиме промінь, який попадає в трубу і врешті-решт потрапляє в око”.

Проаналізуємо опис з точки зору виконання учнем дій та вміння їх описувати. По-перше, слід відзначити різні типи образів уяви, якими користувався учень при розв’язуванні

задачі. Спочатку підійшов до задачі з позиції, де він є виконавцем пропонованої в задачі дії. Потім він розглядав цю ж дію з позиції спостерігача за її виконанням. Така зміна позицій розгляду умови та залучення конкретних образів зумовлена його статичними характеристиками. Потрібно звернути увагу на відзначення цього факту самим учнем при поясненні переходу до іншого образу та вказанні способу, яким був здійснений цей перехід (“я подумки ще раз повторив умову... і уявив...”). Учень звертає увагу на використання ним операцій аналогії (“я не знав, яка будова перископа, але вирішив розмістити дзеркала в такій трубі”). Аналогія використовується для переносу форми існуючого оптичного приладу на створюваний учнем, оскільки будова першого йому невідома. Далі учень описує відомі йому положення про утворення зображень за допомогою дзеркал та прямолінійність поширення світла. Здійснення описаних дій є, разом з тим, виділенням даних в ситуації задачі та досвіді суб’єкта способів перетворення об’єкта, тобто рефлексивною дією. При цьому проведені учнем узагальнення стануть основою для розкриття спільної дії ока і дзеркала при утворенні зображення. Без організації звіту про хід розв’язування задачі таке узагальнення може не проводитися учнем або ж не усвідомлюватиметься. При цьому проведені учнем узагальнення надалі стануть основою для розкриття спільної дії ока і дзеркала при утворенні зображень. Без організації звіту про хід розв’язування задачі таке узагальнення може не проводитися учнем або ж не усвідомлюватися.

Отже, при складанні звіту про хід розв’язування задачі учнями виконуються такі операції: виділення етапів розв’язування задачі та поетапний опис отриманого результату, спеціальне виділення учнями підстав власних дій на кожному етапі розв’язування задачі. Очікування зазначеного завдання (на складання звіту про розв’язування задачі) змушує учня орієнтуватися не стільки на кінцевий результат, скільки на процес його отримання. Розв’язування задачі за цих умов втрачає алгоритмічність, стає більш обґрунтованим та усвідомлюваним.

Внаслідок застосування цього прийому в учнів розвивається вміння виділяти етапи розв’язування задачі та їх підґрунтя, здатність відшукувати та усвідомлювати взаємозв’язок між елементами задачі.

Отже, зазначений прийом сприяє виконанню рефлексивних дій — спеціальному розгляду способу дій по розв'язуванню задачі та виокремленню і усвідомленню їх підґрунтя.

Другий прийом передбачає попереднє обговорення варіантів розв'язку задачі, якщо ці способи можуть бути зіставлені на основі подібності їх елементів. Цей прийом може використовуватися лише при розв'язуванні учнями класу задач, які мають різні способи розв'язування. Досить часто вони мають подібні або однакові початкові та кінцеві етапи. Ця форма роботи реалізовується за вказівкою вчителя.

Проілюструємо цей прийом на прикладі встановлення способу побудови зображення в плоскому дзеркалі.

На закріплення теми “Плоске дзеркало. Утворення зображення”, де розглядався спосіб знаходження зображення методом побудов, учням пропонується задача: “Побудувати в плоскому дзеркалі  $MR$  зображення джерела світла  $S$  двома способами”.

Учням відомо, як знаходити зображення методом побудов, про другий спосіб, який найчастіше використовують при побудові схем до розв'язку задач, їм нічого не відомо.

Учитель організовує попереднє обговорення зазначеної задачі з метою встановлення другого способу та обґрунтування його істинності.

*Учитель* (озвучивши умову задачі): У завданні йдеться про два способи розв'язування задачі. Чи відомий нам принаймні один?

*Учні*: Можна знайти зображення методом побудов. Ми щойно розглядали, як це робиться.

*Учитель*: А як знайти зображення, не користуючись методом побудов?

*Учні*: Треба подумати. ... (Трохи згодом). Може це якийсь спрощений спосіб і він впливає з методу побудов.

*Учитель*: Що означає впливає з методу побудов?

*Учні*: Це означає ..., що його можна винайти, якщо розглянути як саме і чому так ми виконуємо побудови.

*Учитель*: Давайте тоді проаналізуємо цей спосіб.

(Один із учнів коментує метод побудов зображення у плоскому дзеркалі, спираючись на закони прямолінійного поширення світла, закону відбивання і означення уявного зображення).

*Учитель:* Чи слідує звідси другий спосіб?

*Учні:* Важко винайти. А якщо так. Ми говорили про те, що однією із властивостей дзеркала є симетричність зображення і предмета відносно площини дзеркала. Тому можна будувати зображення джерела світла симетрично лінії, що зображає дзеркало.

*Учитель:* А як це обґрунтувати, виходячи з попереднього методу? Чи дійсно таке зображення буде шуканим ми впевнилися на досліді?

*Учні:* Якщо розглянути рисунок, то через подібність трикутників можна довести, що відстань від зображення до дзеркала і від предмета до дзеркала будуть однакові (доводять це).

Учитель пропонує учням знайти зображення джерела світла, користуючись методом побудов і властивістю дзеркала.

Виконання передбаченого прийомом завдання передбачає розгляд основних законів та закономірностей, на які спирається розв'язування задачі та виділення його етапів, тобто створення покрокової програми майбутніх дій. Наступним кроком є встановлення співвідношення між елементами задачі, яке спирається на розв'язування задачі та виділення його етапів, що, як правило, супроводжується зміною припущень у процесі розв'язування. Учні, внаслідок цього, мають можливість порівняти дві схеми розв'язування задачі, кожна з яких спирається на різні підґрунтя (метод побудов та властивість плоского дзеркала), що створює умови для розгляду їх як основи розв'язування задач.

Використання цього прийому допоможе дітям навчитися контролювати та оцінювати власні дії, оскільки доводиться мати справу зі схемою як згорнутим розв'язком задачі, але й здійснювати рефлексивні дії, які необхідні при розв'язуванні будь-якої задачі. Розгляд варіантів розв'язку задачі чи проблеми, їх порівняння та вибір оптимального забезпечується функціонуванням змістовної рефлексії. Спосіб розв'язування та його підґрунтя виступає основною характеристикою задачі, а це дозволяє надалі лише його розглядати як основу для типології задач. Отже, такі завдання забезпечать виділення учнями позаситуативних ознак, на які спирається їх розв'язування, а це характеризує теоретичний підхід до розв'язування задач, що визначає рівень змістової рефлексії.

Найдоцільнішим є застосування вказаного прийому лише після оволодіння учнями вміння розглядати та аналізувати власний спосіб розв'язування задачі, оскільки останнє забезпечить формування схильності до схематичного зображення при розгляді розв'язку задачі. Можливе паралельне використання обох прийомів.

Наступний прийом складніший в реалізації, оскільки потребує спеціальної підготовки учнів. Автономне його використання за умови несформованої адекватної учбовій діяльності мотивації не здійснює ні розвивального, ні пізнавального впливу на учнів. Оскільки прийом створення задач за зразком висуває підвищені вимоги до вмінь виділяти структурні елементи задачі та встановлювати співвідношення між ними, аналізувати підстави, на основі яких воно існує тощо. Отже, створення задач за зразком, що передбачає побудову задач, подібних до даних за зовнішніми ознаками та за принципом розв'язку, є доповнюючим та узагальнюючим і, разом з тим, за сутністю, оберненим завданням до двох попередніх. Крім аналізу, здебільшого рефлексивного, це завдання передбачало синтез на його основі. Воно здійснюється за вказівкою вчителя.

Розглянемо приклади виконання такого завдання. Учні пропонувалося створити одну задачу, подібну до даної за способом розв'язування, але зовні несхожу, а другу – зовні схожу, але відмінну за способом розв'язування. При цьому від учнів вимагалось, у разі утруднень, розв'язати дану задачу і скласти звіт про хід її розв'язування.

Проілюструємо цей прийом створеними учнями задачами. Учні пропонувалося як зразок така задача: “В яких випадках кут заломлення дорівнює куту падіння?”

Світлана Т. створила такі задачі:

- подібну за зовнішніми ознаками, але відмінну за способом виконання при розв'язуванні у діях: **Задача 1.** Чи завжди кут падіння дорівнює куту відбивання? Чому?
- відмінну за зовнішніми ознаками, але подібну за способом виконання при розв'язуванні у діях: **Задача 2.** Визначити величину кута заломлення, якщо кут падіння дорівнює  $0^\circ$ . Чи будуть рівними кути падіння і заломлення, якщо оптична густина обох середовищ рівна?

При обговоренні створених задач учениця так описала процес їх складання:

“Спочатку я розв’язала запропоновану задачу і визначила, що кути будуть рівні, якщо оптична густина середовищ однакова або, коли промінь падає на поверхню межі розділу середовищ під кутом  $0^\circ$ . Тоді цей розв’язок я сформулювала у вигляді умови задачі і отримала задачу 2. А щоб скласти задачу 1, я просто ситуацію заломлення змінила на ситуацію відбивання”.

Виділений ученицею підхід не завжди має місце, але в даній ситуації є одним із можливих.

Для збільшення кількості задач, які розв’язуються учнями, розширенню уявлень та знань про прояви того чи іншого оптичного явища, учням пропонувалося добирати задачі, подібні до даних за певними ознаками. Таке завдання потребує чимало часу і забезпечення збірками задач. Воно пропонувалося як творче домашнє завдання до окремих тем. Наприклад, після вивчення теми “Заломлення світла плоскопаралельною пластинною і призмою”, учням пропонувалося підібрати до даної задачі подібну за способом розв’язування, але несхожу за сюжетом.

Задача-зразок: “Зобразіть хід світлового променя через віконне скло і поясніть чому ми не завжди помічаємо спотворення?”

Підібрана Романом К. задача: “На поверхню води вилили тонкий шар масла. Побудуйте хід світлових променів з повітря у воду”.

Обидві задачі, на думку Романа К., передбачають розгляд ходу світлового променя у плоскопаралельній пластині.

Виконання подібних завдань, які об’єднані запропонованим прийомом, передбачає аналіз задачі-зразку, розгляд можливих варіантів розв’язування та їх аналіз, розв’язування задачі, які здійснюються учнями самостійно як необхідні операції.

Виконання таких завдань сприяє формуванню вміння розрізняти суттєві і несуттєві, але загальні ознаки, тобто також спирається на існування теоретичного підходу до розв’язування задач. Дії за зразком у цьому випадку неможливі поза встановленням відношення між елементами задачі, його типу, закону, за яким воно розвивається. Такі дії передбачають виконання рефлексивних дій: рефлексивний аналіз, виділення способу дії при розв’язуванні задачі-зразку, створення моделі (чи схеми розв’язку) задачі і їх перенесення в нові умови.

Отже, ми наближаємося до основного прийому, який сприяє формуванню не лише рефлексії, але й аналізу та внутрішнього плану дій, це – схематичне зображення ходу, способу розв'язування задачі. Вказаний прийом може і повинен використовуватися в комплексі з кожним розглянутим вище. Причиною цього є те, що завдання, спрямоване на створення схеми розв'язку, по суті ставить рефлексивну задачу. Розв'язування її може бути забезпечене за умови виділення способу дії та його підґрунтя. Дослідженнями Н.Г.Салмініої доведено, що формування дій моделювання, опора на них сприяє розвитку рефлексії як компонента теоретичного мислення, а, отже, забезпечує теоретичний підхід до розв'язування задачі. Використання зазначеного прийому дозволяє розвивати не лише рефлексію, але й сприяє розвитку аналізу та внутрішнього плану дій [8, С.225].

Проведений аналіз створених учнями схем доводить, що моделювання способу розв'язування задачі передбачає аналіз умови задачі, результатом якого є встановлення співвідношення між даним та шуканим. Це уможливорює виділити фізичну реальність та розглядати її певні закони, за якими вона розгортається, що дозволяє вичленити підґрунтя дій, які реалізують спосіб розв'язування задачі.

Укладання в схему ходу розв'язування задачі передбачає покроковий аналіз процесу розв'язування задачі. Виділення шуканого, даного, а також основних положень, що використовувалися та висновку-результату. Це забезпечує чітке розмежування учнями підстав та способу розв'язування, підстав та результату, отриманого в ході їх використання.

Отже, виконання завдання на схематизацію зображення ходу та способу розв'язування задачі, спрямовані на спеціальне виділення підґрунтя дій, що за означенням рефлексії є виконанням рефлексивних дій.

І, нарешті, останній із пропонованих прийомів для розвитку рефлексії — це класифікація задач за способом їх розв'язування. Завдання, які передбачені цим прийомом, пропонуються учням за умови, що вони розв'язують низку задач, які добираються так, щоб серед них були такі, що подібні за зовнішніми ознаками (особливості умови та її сюжету), а також такі, що є однаковими за способом розв'язування. Це створює умови для виділення різних підстав для класифікації.



Пошук подібного в цьому випадку повинен бути спрямований не просто на виділення спільних ознак, а, в першу чергу, ознак суттєвих, істотних та загальних, якими і виступає спосіб розв'язування задачі та його підґрунтя. Переважання розгляду його, як характерологічної ознаки, можливе при паралельному використанні не лише прийому класифікації, але й створення задач за зразком.

Отже, всі зазначені прийоми є прийомами індивідуальної роботи учня під контролем вчителя. Виконання завдань, які передбачені ними, зумовлює передачу контролюючих функцій школяру в міру формування у нього схильності до виконання рефлексивних дій.

Комплексне і систематичне їх використання за умов репродуктивного навчання сприятиме розвитку рефлексивних дій на початкових етапах становлення рефлексії. Перераховані форми роботи з учнями передбачають переважання теоретичного підходу до розв'язування задач.

Отже, за умови спеціально організованого навчання можливий розвиток інтелектуальної рефлексії. Таке навчання передбачає один з елементів використання прийомів, спрямованих на розвиток рефлексії, описаних нами вище.

Дії, які виконуються, передбачені цими прийомами, забезпечують різнобічний підхід до задачі, виокремлення відомого з невідомого, звернення до оцінки дій з метою коригування дій та способу розв'язування взагалі, формування навичок планування дій.

#### **Список використаних джерел**

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.:ИНТОР, 1996. — 544 с.
3. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника. — М.: Знание, 1982. — 96 с.
4. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / Под ред. С.Д.Максименко. — К.: Знание, 1987. — 176 с.
5. Репкин В.В. Психологическая организация учебного материала и успешность обучения: Автореф. дис. ...

- канд.. пед.наук (по психології) / Моск. Гос. Ун-т. — М., 1967. — 18 с.
6. Савицька О.В. Конструювання навчального змісту з фізики та результатами його засвоєння учнями // Психологія: Зб. наук. пр. — К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. — Вип. 3. — С. 137, 145.
  7. Савицька О.В. Організація групової роботи як умова розвитку рефлексії на уроках фізики // Практична психологія і соціальна робота. — 1999. — № 8. — С.44-46.
  8. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. — М.: Узд-во МГУ, 1988. — 288 с.

The article envisages the system of techniques of studying activity which are directed to the development of reflection in the course of physics studying.

**Key word:** reflection, studying activity.

*Отримано: 9.10.2008.*

**УДК 378.147.134: 159.98**

*Л.П. Скорич*

## **Аналіз основних підходів до проблеми становлення професіоналізму практичних психологів**

У статті проаналізовано основні аспекти становлення професіоналізму практичного психолога, виокремлено основні якості практичного психолога.

**Ключові слова:** професіоналізм, компетентність, професійне становлення.

В статье сделан анализ основных аспектов становления профессионализма практического психолога, выделены основные качества практического психолога.

**Ключевые слова:** профессионализм, компетентность, профессиональное становление.

Соціально-економічні перетворення в Україні зумовлюють значні зміни у системі професійної освіти. “Наше сьогодні вимагає від національної вищої школи взагалі і від кожного навчального закладу, спираючись на кращі традиції і досягнення професійної освіти та психолого-педагогічної науки, кардинально переглянути сам підхід до організації навчально-виховного процесу, до змісту фахової підготовки і виховання студентської молоді, до розробки і впровадження перспективних технологій навчання” (1, 226). Особливої актуальності це набуває, коли мова йде про особистість психолога-практика. Підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі практичної психології є актуальною у зв’язку з вирішенням завдань реалізації ідеї створення національної системи соціально-психологічної служби. Особливості суспільного життя ставлять жорсткі вимоги до особистісних та професійних якостей психолога-практика. Якість підготовки практичних психологів залежить не тільки від орієнтації студентів на професію психолога, але і від наближення їх до сучасних вимог професійної діяльності. Тому вважаємо за доцільне розглянути основні наукові підходи до вивчення особливостей становлення професіоналізму практичного психолога.

Дослідження проблеми професіоналізму практичного психолога, побудова моделі його особистості яскраво відображена у наукових пошуках П.П. Горностай, І.В. Дубровіної, В.Г. Зазикіна, Є.А. Клімова, А.К. Маркової, В.Г. Панка, Н.І. Пов’якеля та ін.

Існуюча система професійної підготовки практичних психологів у ВНЗ націлена, в основному, на формування професійно важливих якостей особистості спеціаліста, із структуруванням яких ототожнюється розвиток суб’єкта професійної діяльності.

У психологічному плані ідея професіоналізму розглядається дещо ширше, ніж просто уявлення про високий рівень умілості професіонала.

Є.А. Клімов розглядає професіоналізм як складну систему, що виконує не лише зовнішню функцію (“віддачу”), але й необхідні складні і різноманітні внутрішні, зокрема, психічні функції. До таких внутрішніх психічних функцій належать:

1. Побудова образу майбутнього результату діяльності.
2. Деяке “виношування” уявлень про шляхи і способи, варіанти досягнення цього результату.
3. Попереднє емоційне налаштування на роботу.

4. Загальне усвідомлення захищеності в суспільстві.

5. Певний образ оточуючого світу взагалі тощо.

Окремі уявлення, образи – регулятори поведінки і діяльності – виникають у кінцевому результаті саме в контексті цілісного образу світу, що сформувався у конкретної людини на даний момент часу, тобто вони виникають як “актуалізована частина” цілісного образу світу.

Отже, Є.А. Клімов розуміє професіоналізм як “визначену частину організації свідомості, психіки людини, що включає різні структурні блоки механізмів регуляції поведінки і діяльності” [2, 75]. Як бачимо, автор таким чином у визначенні професіоналізму виходить із діяльнісного принципу.

А.К. Маркова у якості базового поняття професіоналізму використовує поняття компетентності і трактує його через відмінності нормативного й реального, конкретного прояву професіоналізму особистості людини.

“Нормативні вимоги професії до особистості” – це сукупність, набір особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання праці. Коли увага акцентується на тому, що даній людині є притаманним професіоналізм, йдеться про те, що людина володіє цим необхідним набором психічних якостей, і професіоналізм стає внутрішньою характеристикою особистості людини. Таке розуміння означає “реальний” професіоналізм конкретної людини. В обох випадках професіоналізм вимагає виконання праці на високому рівні якості.

На думку автора, компетентність є близькою до реального професіоналізму і є індивідуальною характеристикою міри відповідності вимогам професії. Низка дослідників визначають поняття компетентності як поєднання психологічних якостей, як психологічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, як володіння здатністю й умінням виконувати визначені трудові функції. Отже, робити висновки про наявність компетентності варто за характером результату праці людини. Дійсно, оцінка чи зміна кінцевого результату – це єдиний науковий спосіб розуміння компетентності.

Продуктивним є розгляд А.К. Марковою різних видів компетентності:

- спеціальна – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна – володіння спільною (груповою, кооперативною) діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засоби протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, невідповідність професійному старінню, уміння раціонально, без перетрати часу і сил, організувати свою працю.

Перераховані види компетентності означають зрілість людини в професійній діяльності, в професійному спілкуванні, в становленні особистості професіонала, її індивідуальність. Сходження до індивідуальної компетентності, на думку автора, задає цілісність професіонала і детермінується професійним саморозвитком [3].

А.К. Маркова зазначає, що індивідуальна компетентність обумовлюється мотивацією досягнення, ресурсом успіху, прагненням до якості своєї роботи, здатністю до самомотивації, впевненістю в собі, оптимізмом [3, С. 58].

Істинний професіоналізм, як вищий рівень, визначається автором через співвіднесення творчості і майстерності у гармонійній взаємодії з професією. Майстерність виступає засобом самореалізації творчих задумів людини у своїй справі.

Таке визначення професіоналізму узгоджується з позицією К.К. Платонова, який називає майстерність властивістю особистості, що набувається з досвідом, як вищий рівень професійних умінь у певній області, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу [4].

В акмеологічних дослідженнях акцент зміщується на співвідношення особистісного і діяльнісного принципів у контексті саморозвитку спеціаліста. При цьому йдуть пошуки у виявленні головних детермінант прогресивного розвитку, досліджуються основні його умови і фактори, а також те, що перешкоджає такому розвитку та основні інваріанти професіоналізму (Є.М. Богданов, В.Т. Зазикін). Акмеологічний

аналіз (О.О. Бодальов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова) розкриває усвідомлений внутрішньоособистісний рух суб'єкта до професійного еталона (акме), який дозволяє йому на основі самопізнання, саморозвитку, самореалізації визначити свою “точку опори” – джерело, рушійну силу розвитку [5; 6; 7]. Образ акме – сукупність найвищих якісних показників професіонала. Відповідно, поняття майстерності, професіоналізму ґрунтуються на пріоритетному началі особистості людини.

Низка дослідників (А.А. Деркач, В.Г. Зазикін, О.П. Чернишов та ін.) підкреслюють, що категорія майстерності є важливою, але все ж таки складовою частиною категорії професіоналізму. Отже, майстерність не тотожна професіоналізму. Вони виходять із того, що для досягнення професійної майстерності необхідно володіти певним “особистісним потенціалом” або “стартовими особистісними можливостями” – загальними і спеціальними здібностями, базовими знаннями, мотивацією досягнень, спрямованістю на саморозвиток, адекватною самооцінкою. Сам процес особистісно-професійного розвитку розглядається як “процес формування особистості і її професіоналізму, який здійснюється у саморозвитку, професійній діяльності і професійній взаємодії” [7, с. 88].

Єдність особистості і діяльності (у їх тотожності й відмінностях) є методологічним принципом психології, що ввійшов у акмеологію.

На думку О.О. Бодальова, прогрес особистісного розвитку означає:

- зміну мотиваційної сфери особистості, в якій все з більшою силою знаходять своє відображення загальнолюдські цінності;
- збільшення на рівні інтелекту уміння планувати, а тоді здійснювати на практиці саме ті дії і здійснювати ті вчинки, які їй відповідають духу названих цінностей;
- більша здатність до самообілізації на подолання труднощів об'єктивного характеру, що заважають проявляти самостійність і здійснювати відповідні дії;
- більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких сторін й міри готовності до нових, більш складних дій, відповідальних вчинків [4].

Водночас з тим О.О. Бодальов наголошує, що в акмеологічних дослідженнях необхідно вивчати два рівноцінних об'єкта – людину і діяльність. Звідси акмеологи розрізняють професіоналізм діяльності і професіоналізм особистості.

Професіоналізм діяльності – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок й умінь, в тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами та способами розв'язання професійних задач, що дозволяє здійснювати відповідальність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих і особистісно ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань; мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток [8, С. 135].

Пропозиція розглядати професіоналізм у діалектичній єдності професіоналізму особистості і діяльності є конкретною реалізацією принципу єдності й діяльності у його співвідношенні з дослідженням “загального в окремому”. Він реалізується у пошуку загального, особливого і одиничного. В акмеологічних дослідженнях цей принцип виявляється у вивченні загальних закономірностей формування професіоналізму, в закономірностях, характерних для конкретної діяльності, і вивчення індивідуальних особливостей руху до професійної майстерності.

Цей принцип був реалізований у визначенні загальних акмеологічних інваріантів професіоналізму [10].

Акмеологи виділяють інваріанти професіоналізму, що забезпечують високу стабільну ефективність діяльності, у тому числі:

- розвиток антиципації, що проявляється в умінні точно, детально і надійно прогнозувати, передбачати розвиток ситуацій, що виникають у процесі виконання діяльності;
- високий рівень управління високою працездатністю, стресостійкістю, своїм станом, постійною готовністю до екстрених дій, здатності мобілізувати свої ресурси в необхідний момент;
- уміння приймати рішення, сміливість у прийнятті рішень; їх своєчасність і точність, нестандартність й ефективність;

- креативність, що проявляється не лише у високому творчому потенціалі, але й у спеціальних уміннях творчо вирішувати професійні задачі;
- висока і адекватна мотивація досягнень.

Основою для такого висновку слугував факторний аналіз ефективності діяльності професіоналів. Виявилось, що саме ці характеристики мають найбільшу вагу в сукупності факторів забезпечення високої результативності діяльності.

Інтеграція особистісного і діяльнісного начал у феномені професіоналізму виявляється у визначенні професіонала (А.А. Деркач, В.Г. Зазикін) [9].

Професіонал – це суб’єкт професійної діяльності, який володіє високими показниками професіоналізму особистості і діяльності, має високий професійний та соціальний статус, динамічну систему особистісно-діяльнісної нормативної регуляції, постійно спрямований на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні й професійні досягнення, які мають соціально-позитивне значення.

Як людина стає професіоналом, і який шлях вона проходить у становленні професіоналізму?

У періодизації Є.А.Клімова виділені наступні етапи процесу професійного становлення:

1. Вибір професії, стадія “оптації” характеризується підготовкою до життя, до праці, підготовкою свідомого і відповідального планування та вибору професійного шляху.
2. Стадія адепта – це професійна підготовка.
3. Стадія адаптанта – це входження в професію після завершення професійного навчання; тривалість стадії від декількох місяців до 2-3 років.
4. Стадія інтернала – це входження у професію в якості повноцінного колеги.
5. Стадія майстерності – коли працівник помітно виділяється із загального фону (має свій стиль тощо).
6. Стадія авторитету означає, що працівник став кращим серед майстрів.
7. Стадія наставника – вищий рівень роботи будь якого спеціаліста.

А.К. Маркова, аналізуючи етапи освоєння професії, виділяє наступні рівні професіоналізму:



- допрофесіоналізм – людина вже працює, але немає повного набору якостей справжнього професіонала;
- професіоналізм – людина-професіонал, тобто стабільно працює і виконує з високою якістю все те, що від неї вимагають;
- суперпрофесіоналізм – творчість, особистісний розвиток, те, що називається “акме” – вершина професійних досягнень;
- псевдопрофесіоналізм – зовні досить активна діяльність, але при цьому людина допускає багато “браку” в роботі або ж сама деградує як особистість;
- післяпрофесіоналізм – людина може бути професіоналом у минулому, “екс-професіоналом”, а також може стати порадником для інших спеціалістів.

А.К. Маркова вважає, що рівня професіоналізму може досягти практично кожна людина, але в залежності від специфіки професії, рівня професіоналізму самі професійні позиції істотно відрізняються. Специфіка професіоналізму практичного психолога полягає в тому, що вона реалізується у поєднанні науки і практики, й тим самим є майстерністю науково-практичного діяча, який мислить теоретично та діє практично. Водночас формально будь-який спеціаліст так чи інакше проходить етапи адаптації та інтерналізації у професії, а процес досягнення людиною вершин майстерності не є еволюційним лінійним процесом.

Багато дослідників відмічають і практика підтверджує той факт, що індивідуальний рух спеціаліста до майстерності характеризується нерівномірністю різних етапів і ступенів. Цей процес обумовлюється індивідуальністю самої людини та її особливостями у побудові суб'єктивної професійної практики.

Питання про індивідуальний розвиток і формування професіоналізму практичного психолога зводиться до методологічного та теоретичного розгляду особливостей формування феномена майстерності у процесі професійно-освітньої підготовки практичного психолога як спеціаліста. Для цього варто проаналізувати наявні теоретичні і емпіричні дослідження феномена практичного психолога та методологічні основи формування індивідуального професіоналізму практичного психолога в освітній підготовці.

Наявна система підготовки практичного психолога зорієнтована, в основному, на оволодіння ним певною системою

теоретичних знань, спеціальних умінь і технік. Проте успіх професійної діяльності психолога залежить у великій мірі від його особистісних характеристик: системи цінностей, психологічної культури, самосвідомості, соціально-перцептивного інтелекту тощо. Тому поряд із світоглядною та професійною підготовкою майбутніх фахівців особливого значення набуває особистісна підготовка психолога-практика, метою якої є формування професійно значущих якостей особистості, її гуманістичної спрямованості, психологічної культури, здатності до професійної ідентифікації [11, С. 242-248].

Найбільш дослідженим аспектом психології професійного становлення практичного психолога є визначення структури професійно важливих якостей. Так, Є.С. Романова до професійно важливих якостей практичних психологів відносить такі якості, як: 1) атенційні; 2) перцептивні; 3) мнемічні; 4) моторні; 5) сенсорні; 6) імажинативні; 7) мислительні; 8) емоційні; 9) вольові; 10) мовленнєві [13]. Описовий характер виділених професійно важливих якостей не розкриває, як вони структуруються у процесі індивідуального розвитку і формування професіоналізму практичного психолога.

Виходячи із різних обґрунтувань, дослідники виділяють різні спеціальні здібності. За результатами дослідження Р.Б. Кеттела, психологів характеризують високі інтелектуальні здібності, емоційна стійкість, наполегливість, незалежність, упевненість в собі, комунікабельність, висока протидія втомі при роботі з людьми, високий рівень сенситивності.

На думку П.П. Горностай, бажано, щоб практичний психолог мав такі якості:

1. Доброзичливість і низька агресивність. Вони необхідні не лише для встановлення довірливого спілкування, а й зменшення ризику зашкодити клієнту. Для шкільного психолога бажано, щоб доброзичливість поєднувалася з любов'ю до дітей.

2. Спрямованість на проблему, тобто на допомогу клієнту (мотивація психологічної допомоги в поєднанні з певною мірою альтруїзму). Якщо людина прийшла в психологію для розв'язання власних психологічних проблем (егоцентрична мотивація), то вона, здебільшого, не тільки не зможе зрозуміти та розділити проблеми клієнта, а переноситиме на нього власні.

3. Емпатія. Ця якість полягає, з одного боку, в спрямованості на інтереси клієнта при відсутності домінування (мотивації влади), в умінні слухати, а з іншого – в умінні побачити проблеми клієнта його очима, краще відчуті і зрозуміті їх, а також в безоціночному прийнятті клієнта таким, який він є.

4. Гнучкість мислення необхідна психологу-практику, щоб не замикатися на помилкових версіях та висновках, а вміти щоразу перебудувати як модель психологічної картини клієнта, так і стратегію її формування, коли цього вимагатимуть об'єктивні дані. Висока ригідність, навпаки, може сприяти закріпленню помилок діагнозу та нав'язуванню клієнту неправильного бачення ситуації.

5. Творча інтуїція. Далеко не в усіх випадках психологу вдається зробити висновки на основі логічного аналізу даних. Часто йому доводиться діяти в ситуаціях, коли одних даних явно не вистачає, інших, навпаки, надто багато (так що неможливо їх відрефлексувати), або вони дуже суперечливі. Де безсилий логічний аналіз, там може допомогти інтуїтивний пошук, який у поєднанні з досвідом і знаннями перетворюється в сильний інструмент психологічного дослідження [12].

Отже, практична психологія є особливим специфічним видом суспільної практики перетворення психіки людини, індивідуального самобутнього розвитку практичного психолога. Професіоналізм практичного психолога формується у практичній діяльності та обов'язково характеризується високою продуктивністю або ефективністю роботи, яка виявляється на кожному з її основних етапів, а також у всіх структурних і функціональних її компонентах.

#### **Список використаних джерел**

1. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.В. Воловик, О.Г. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.Д. Цехмістер та ін.; За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
2. Климмов Е.А. Психология профессионализма: избранные психологические труды. – М., Воронеж, 1996. – 315 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1986. – 320 с.

4. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. – М.: Медицина, 1970. – 320 с.
5. Бодалев А.А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития // Мир психологии. – М., 1995. – № 3. С. 48-64.
6. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: Луч, 1993. – 32 с.
7. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М.: РАМС, 2000. – 223 с.
8. Деркач А.А., Дьячков В.М. Психологические условия и факторы оптимизации личностно-профессионального развития государственных служащих регионального управления. – М.: МААН, 1976. – 250 с.
9. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Введение в акмеологию. – Калуга: КГПУ им. К.Э.Циолковского. – 2001. – 145 с.
10. Зазыкин В.Г., Чернышов А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. – М.: НИИВО, 1993. – 130 с.
11. Основи практичної психології / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
12. Горноста́й П.П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість // Практична психологія і школа: Матеріали Міжнародної конференції. – К., 1993. – С. 43-49.
13. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности: Автореф. дис. д-ра психол. наук. – М., 1992. – 32 с.

The basic aspects of professionalism of practical psychologist becoming are analysed in the article, basic qualities of practical psychologist are selected.

**Key words:** professionalism, competence, professional becoming.

*Отримано: 1.10.2008.*

## Загальна характеристика розвитку почуттів у дітей дошкільного віку

Емоційна сфера особистості – це багатогранна структура, в яку, окрім емоцій, входять й інші емоційні одиниці: емоційний тон, емоційний стан, емоційні якості особистості, вираженість яких дозволяє говорити про емоційні типи особистості, емоційно стійкі відношення (почуття), оскільки кожне з цих понять має достатньо чіткі диференціальні ознаки.

**Ключові слова:** почуття, емоції, емоційна сфера, особистість, дитина, діти дошкільного віку.

Эмоциональная сфера личности – это многогранная структура, в которую, кроме эмоций, входят и другие эмоциональные единицы: эмоциональный тон, эмоциональное состояние, эмоциональные качества личности, выразительность которых позволяет говорить об эмоциональных типах личности, эмоционально стойкие отношения (чувства), поскольку каждое из этих понятий имеет достаточно четкие дифференциальные качества.

**Ключевые слова:** чувства, эмоции, эмоциональная сфера, личность, ребенок, дети дошкольного возраста.

Почуття або емоції – своєрідна форма відображення людиною дійсності. Різноманітні переживання людей, їх відносини проявляються в почуттях. Безмежна різноманітність подразнень, які діють на нервову систему людини, не залишають її байдужою. Спогади, образи, думки, які з'являються в свідомості людини, також збуджують у неї різні почуття: тривогу, сум, сумнів, захоплення, сором. Учені по-різному пояснюють природу почуттів.

Наприклад, Ч. Дарвін, Мак-Дауголл твердять, що почуття є “зворотною стороною інстинкту” або “невдалим інстинктом”. Інстинкт самозбереження, наприклад, виявлений у почутті страху; інстинкт розмноження – у почутті любові. Отже, всі емоції виникають як реакція організму на задоволення або незадоволення біологічних потреб. Потреба в їжі або питві спричинює почуття голоду або спраги; потреба у відпочинку спричинює переживання почуття втоми.

Із розглянутих теоретичних поглядів впливають такі висновки:

- 1) почуття людини зводяться лише до органічних переживань, вони спричинені протіканням життєвих процесів;
- 2) між почуттями тварин і людини немає принципової різниці.

Тепер представники такої біологізаторської теорії (Д. Блетц, Дж. Мейлі, Л. Джонс, Т. Імре) твердять, що всі примітивні люди, зокрема й маленькі діти, можуть переживати лише прості органічні почуття. Тільки під впливом виховання почуття потреби дитини ніби соціалізуються, але її природні почуття не зникають.

Багатство почуттів сучасної людини, її естетичні, моральні, інтелектуальні переживання відображають різноманітність її відносин з навколишнім світом – з людьми, речами, природою. При цьому соціальна природа людських почуттів виявляється не тільки у вищих почуттях, але і в протіканні найелементарніших органічних почуттів. Навіть п'яти-, семирічна дитина може відмовитися від смачної цукерки через якісь соціальні спонукання: образу, гордість, співчуття. Почуття голоду не примусить школяра з'їсти щось брудне або зіпсоване.

Деякі представники буржуазної науки XIX ст. (К. Бюллер, Е. Болдуїн, В. Штерн та ін.), надаючи трагічного характеру найприроднішим явищам, розглядали перший крик новонародженого як вияв його негативного ставлення до самого факту своєї появи на світ. Вони твердили, що немовля ніби переживає почуття протесту і невдоволення тим, що потрапляє із середовища спокійного й теплого існування в зловісний, галасливий, страшний світ.

Основним почуттям немовляти першого року життя ці психологи вважали почуття гніву, страху і беззахисності або неповноцінності. Такі твердження не мають будь-якої об'єктивної наукової основи. Спостереження за життям і розвитком почуттів дитини, зафіксовані в щоденниках (А. Павлова, Е. Станчинської, А. Левоневського, Н. Менчинської), спеціальне вивчення емоційних станів дітей від народження до 3 років (М. Фігурін і М. Денисова, М. Щелованов, Н. Аксаріна, К. Бібанова та ін.) показали таке:

1. Простих органічних почуттів дитина зазнає з перших днів життя. Найраніше вона переживає негативні почуття, які проявляються у вигляді плачу, крику, якими дитина відповідає

на несприятливі впливи зовнішнього і внутрішнього середовища: зниження температури повітря в кімнаті або води у ванні, спазми порожнього шлунку, переповнення кишківника тощо.

Найменше порушення режиму, невчасний обід, надто суворий тон голосу в звертанні до неї дорослого спричинює несподівану для вихователя або батьків бурхливу емоційну реакцію дитини. При цьому емоційне збудження дуже широко іррадіює в маленьких дітей. Навіть діти середнього дошкільного віку відповідають загальним порушенням звичайної поведінки на емоційно значимий для них вплив. Після свята або в його чеканні вони капризують, відмовляються від їжі, довго не засинають, плачуть. Проте загальна лабільність нервової діяльності дитини виявляється в тому, що почуття, які вона переживає, короточасні, нестійкі, швидко затухають. На ранньому ступені розвитку прості почуття мають безумовно рефлексорну природу і виникають як відповідь на дію життєво важливих подразників.

2. Уже в двомісячній дитини деякі почуття набувають умовно-рефлексорного характеру. Наближення матері-годувальниці, поява знайомої пляшечки з молоком зумовлює в голодній 3-4 місячній дитини чітку емоційно позитивну реакцію.

Дитина 4—5 місяців дедалі частіше реагує загальним комплексом поживлення на появу дорослого, який доглядає за нею, на його голос, усмішку. У першій половині року ця реакція ще дуже недиференційована (бо нервово збудження надто поширюється по корі), дитина однаково позитивно зустрічає і близьких, і чужих людей. До кінця року ставлення дитини до навколишнього світу змінюється: воно стає диференційованим, вибіркоvim. 9-10-місячне немовля радісно тягнеться до матері, верещить, сміється, передаючи своє задоволення від її присутності. Поява чужої людини спричинює в нього подив, зосередження, а на спробу стороннього наблизитися або взяти його на руки, маля відповідає оборонними рухами голови, рук і голосним плачем.

За даними Є. Бібанової, 72% всіх зафіксованих емоційних виявів дітей на першому році життя зумовлені спілкуванням із дорослими. Серед них переважна більшість, понад 80% – емоції позитивні.

До кінця року вияви почуттів стають дуже різноманітними. Наприклад, коли матері немає поряд, дитина пхикає, плаче;

коли вона, сидючи поряд з її ліжком, займається своїми справами і не дивиться на неї, маля видає звуки незадоволення, вимагає до себе уваги, хмуристь лоб, стукає руками по ліжку. Як тільки мати повертається до нього і посміхається, реакція гніву зникає. Помічено, що 8—10-місячні діти виявляють почуття, схоже на почуття ревнощів, яким вони відповідають на звертання сестри-виховательки до іншої дитини.

З другої половини першого року життя діти починають виявляти почуття радощів при сприйманні різних іграшок і дій з ними, особливо якщо ці іграшки призначені для ігрового спілкування з дорослими. Ці почуття дитини короткочасні і нестійкі.

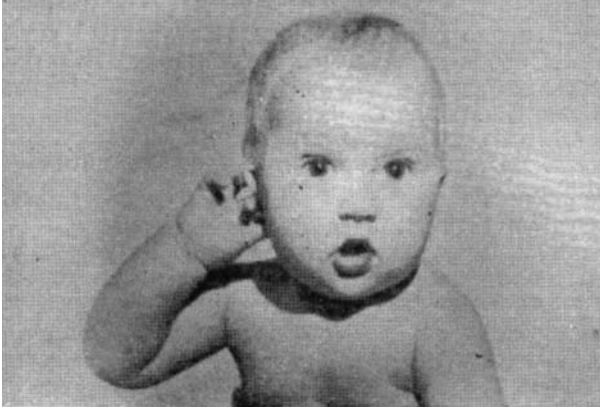
3. Найсильнішу емоціонально-позитивну реакцію спричинюють у дитини ігри, жарти з нею дорослих: дорослий ховається за спинку ліжка, ховає іграшки, які дитина тут же знаходить, співає пісеньки, супроводжуючи їх плесканням у долоні, котить з дитиною м'яч, крутить дзиґу.

На другому році життя дедалі більшу радість дитині дають такі ігри із старшими, в яких сама вона виступає ініціатором. Рухаючись по кімнаті в кріслі на коліщатках, маля (1 р. 4 міс. — 1 р. 6 міс.) з величезною радістю “наїжджає” на дорослого, і, коли той робить вигляд, що падає, дитина захлинається від захоплення й готова повторювати свої наїзди десятки разів підряд. Або вона ховається від матері. Але радість від того моменту, коли вона її знаходить, така велика, що маля не витримує і саме вилізає із затишного місця з радісним криком “а-а!” і захопленим виразом обличчя.

Характерно, що серед спостережень, зроблених вітчизняними вченими, зовсім немає фактів, які свідчать про “природне” почуття страху, котре переживає дитина, або почуття беззахисності, про які писали зарубіжні психологи. На першому і навіть другому році життя діти часто, на подив дорослого, спокійно протягують руки до собаки, доторкаються до нього, роблять спроби схопити за хвіст кішки. Вони ще не знають поведінки звірів і тому не відчувають страху. Якщо тварина загарчить або подряпає дитину, вона потім лякатиметься наближення собаки, кішки або якого-небудь іншого звіра. Отже, почуття страху набуває, воно – результат особистого досвіду дитини, який виникає як умовний рефлекс на подразник, що дістав негативне підкріплення.



4. Серед почуттів річної дитини особливої уваги заслуговує *почуття подиву*, яким діти реагують на нове, несподіване, яскраве і незвичайне явище (рис. 1). Воно є початком пізнавального ставлення дітей до навколишнього світу.



*Рис. 1. Почуття подиву в однорічній дитині*

5. Почуття помітно змінюються на другому-третьому роках життя. Вони зумовлені двома основними факторами: розвитком самостійності дітей у пересуванні та діях з предметами і спричиненого цим розширенням спілкування дитини з людьми.

Замість пасивного, що ґрунтується на мимовільному наслідуванні, “зараження” почуттями іншого (тобто повторення плачу, крику, усмішки), характерного для немовляти першого року життя, діти до кінця переддошкільного віку починають виявляти власні почуття й інтерес до всього навколишнього. Спостерігаючи, що мати плаче (або тільки робить вигляд, що плаче), дитина (1 р. 7 міс. — 2 р.) починає її заспокоювати, пестить, гладить по щоці. Діти починають радіти присутності інших дітей, які також щось роблять: котять м’яч, поплескують по ньому рукою, граються з кольоровою пірамідкою. Тут ще немає спільної гри, є лише “дія поряд”, але й вона вже спричинює в дитини позитивні переживання. До кінця переддошкільного періоду виникають перші спільні ігрові дії дітей з м’ячем, машиною та іншими іграшками.

З другої половини другого року життя діти особливо яскраво виявляють почуття радості і гордості від власних досягнень. Вдалося залізти на гірку – дитина радіє і вимагає до себе уваги. Змогла витягти палицю, що застрягла, – верещить від захоплення.

6. Важливу роль у розвитку почуттів у дитини відіграє оволодіння нею мовою. Із включенням мовних сигналів і реакцій змінюється й протікання емоційних процесів. Дедалі більшу роль починають відігравати кіркові процеси, хоч сила збудження підкіркового шару надовго зберігає своє значення в загальній поведінці дитини.

Істотну роль відіграє словесне позначення досрочними свого ставлення до дій дитини. Слова, що містять оцінки, стають основою почуттів, які формуються в дітей, а надалі й моральних понять та суджень.

На перших порах слово ще не може викликати в дитини будь-якого почуття, бо словесний сигнал ще не має для маляти відповідного оцінного значення. Слово набуває оцінного значення, коли додатково підкріплюється відповідним емоційним ставленням дорослих: їх мімікою, жестами, діями, інтонацією голосу. Якщо ці засоби дії не збігаються з відповідними словами, дитина довго не засвоює певного слова в його оцінному значенні. Воно лишається сигналом, який не діє на її почуття.

Бабуся підходить до ліжка Сашка (1 р. 10 міс.) і, побачивши, що простиральце мокре, докірливо хитає головою й каже: “Ах, бешкетнику, недобре як! Погана дитина!” – але очі її ласкаві, вона усміхається і сміється. Тому хлопчик зовсім не чуває негативного ставлення бабусі. Навпаки, бабуся жартує, і йому весело. Слова “погана”, “бешкетник”, “недобре” не створюють потрібної негативної реакції в дитини, не сигналізують почуттів дорослого і не викликають відповідного оцінного ставлення, а з ним і переживань у дитини.

7. До кінця переддошкільного віку дитина може пережити елементарні естетичні почуття або стани. Їх спричинює гарна, мелодійна і спокійна музика (типу колискової), весела пісня, бадьорий марш. Дитина радіє гарному банту на голові, милується чимось блискучим: прикрашеною ялинкою, брошкою. У цих переживаннях спочатку чітко виступає пряме наслідування дорослого у вигляді співпереживання. Дитина повторює за мамою: “Як гарно!..”

Але дуже швидко діти починають і самостійно відрізняти некрасиве, дисгармонійне від мелодійного, гармонійного, особливо у звуках, які сприймають. Почувши мукання корови, дитина (2 р. 2 міс), гірко заплакавши, почала вимагати, щоб

“вона перестала так негарно співати”, почувши квакання жаб, дівчинка (2 р. 7 міс.) затулила вуха, сказавши, що “не хоче слухати таку негарну музику”.

На другому і третьому роках життя змінюються й пізнавальні почуття дітей. Подив, характерний для річної дитини, змінюється елементарною цікавістю. Засвоївши мову, дитина задає безліч запитань [1]. Засвоєння мови веде й до усвідомлення дитиною деяких почуттів, які вона переживає, її допитливі очі й руки уловлюють багато цікавого, дивного, незрозумілого.

Успіх дій приносить дитині і радість, і нове почуття самоутвердження, самооцінки: “Ось що я можу”. Із зростанням самостійності і самосвідомості виникають й нові почуття: образа, якщо над дитиною хтось посміявся, обманув, не взяв на руки; почуття збентеження, сорому, якщо зробила щось недозволене; якісь елементарні вияви заздрощів, якщо в іншій є те, чого немає в неї.

#### **Список використаних джерел**

1. Басов М.Я. Методика психологического наблюдения над детьми. Избранные психологические произведения/ Басов М.Я. – М.: Педагогика, 1975.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонение/ Бреслав Г.М. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
3. Заброцький М.М. Вікова психологія: навч. посібник / Заброцький М.М. – К.: МАУП, 1998. – 92 с.
4. Запорожец А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста/ Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д. и др. – М., 1986. – 176 с.

An emotional sphere of personality is a many-sided structure in which there are other emotional units except emotions: emotional tone, emotional state, emotional qualities of personality, the expressiveness of which allows to talk about the emotional types of personality, emotionally proof relations (sense) as each of these concepts has clear enough differential signs.

**Key words:** sense, emotions, emotional sphere, personality, child, children under school age.

*Отримано: 8.10.2008.*

## **Особливості формування самоконтролю в поведінковій діяльності молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень**

В статті розглядаються особливості формування самоконтролю в поведінці учнів початкових класів, що вирізняються низьким рівнем навчальних досягнень.

**Ключові слова:** самоконтроль, поведінкова діяльність, молодші школярі, низький рівень навчальних досягнень.

В статье рассматриваются особенности формирования самоконтроля в поведении учеников младших классов, которые отличаются низким уровнем учебных достижений.

**Ключевые слова:** самоконтроль, поведенческая деятельность, младшие ученики, низкий уровень учебных достижений.

Важливим завданням як суспільства, так і психолого-педагогічної практики є формування всебічно розвиненої, внутрішньо вільної, свободоздатної та свідомої особистості, здатної розв'язувати соціальні та економічні проблеми молодшої суверенної держави. Актуальною є реалізація даного завдання вже з перших років навчання дитини у школі, в умовах значного впливу результатів учбової діяльності як провідної на становлення особистості дитини.

Завдяки участі в учбовій діяльності в учня початкових класів з'являється вміння до самоаналізу та оцінювання власних учбових дій, що водночас сприяє становленню рефлексії й елементів самоконтролю як вищої форми саморегулювання поведінкової діяльності [14].

Вивченням різних аспектів розвитку самоконтролю в дітей молодшого шкільного віку займалися такі дослідники, як М.Й. Боришевський, К.П. Мальцева, А.К. Сердюк, Г.О. Собієва, І.І. Чеснокова та ін., однак поза увагою науковців залишилось питання особливостей формування самоконтролю в поведінковій діяльності в учнів з низьким рівнем навчальних досягнень, що й виступило метою наших наукових пошуків.

Під самоконтролем розуміють усвідомлення та оцінку індивідом власних дій, психічних процесів та станів [10].

Водночас, необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки і діяльності, як зазначають І.І. Чеснокова [14] та Т.М. Титаренко [12], виступає самооцінка. За допомогою включення самооцінки до структури мотивації діяльності, особистість здійснює безперервне співвідношення власних можливостей, внутрішніх психологічних резервів з метою та засобами діяльності. Саморегуляцію поведінки здійснює самосвідомість. Під саморегуляцією розуміють процес організації індивідом своєї поведінки з використанням результатів самопізнання та емоційно-ціннісного самоставлення на всіх етапах процесу поведінки, розпочинаючи з мотивації і завершуючи оцінкою результатів.

У відповідності до вищезгаданого розуміння саморегуляції, виділяється два рівня саморегуляції. На першому рівні саморегулювання відбувається управління особистістю протіканням процесу поведінки, безпосередньо, від мотивуючих детермінант до кінцевого результату і його оцінки. На другому рівні розпочинається складна дія самоконтролю, а саме, простеження індивідом всіх ланок регуляції поведінки, взаємозв'язків між ними, внутрішньої логіки, постійний "звіт" особистості перед собою про співвідношення мети, мотиву дії та ходу самої дії; а також планування дії у відповідності до певної мети поведінкового акту.

Водночас, саме в процесі саморегуляції поведінки індивідом в системі "Я та інші" реалізується, на думку І.І. Чеснокової, самоконтроль дій, вчинків, що опираються на власну оцінку зовнішніх виявів таких дій, їх внутрішню мотивацію і суспільну оцінку результату дій. Проте, у самовиховання як специфічну вищу форму саморегуляції особистістю своєї поведінки і діяльності, що невіддільна від відповідного високого рівня зрілості процесів самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе, від адекватної та відносно стійкої самооцінки, саморегулювання переходить лише в системі "Я і Я" [14].

У молодшому шкільному віці самоконтроль спершу займає незначне місце, лише згодом поступово перетворюючись на засіб попередження помилок та кращого засвоєння навчального матеріалу, ефективність якого залежить від характеру мотивації учбової діяльності. Процес формування самоконт-

ролю в учнів початкових класів вирізняється тим, що спочатку самоконтроль виступає самостійною формою діяльності, яка є зовнішньою стосовно основного завдання. Згодом, завдяки регулярному виконанню учбових завдань, що потребують використання самоконтролю, такий складний механізм зворотного зв'язку перетворюється у необхідний елемент учбової діяльності, який постійно включений в її виконання [9].

У контексті вивчення особливостей розвитку самоконтролю в дітей молодшого шкільного віку, Г.О. Собієва зауважує, що контроль за правильністю власних дій передбачає оволодіння спеціальними способами здійснення самоконтролю. Серед обов'язкових умов реалізації самоконтролю дослідниця називає: 1) наявність в учнів певного запасу знань та вмінь ним користуватись; 2) представлення учням зразка (еталона) [11]; 3) спонукання до його виконання; умови, за якою постійно повинні стежити вчителі та батьки учнів [5; 11]. Проте, недостатньо лише знати еталон, необхідно вміти ним користуватися, тобто контролювати себе.

Також дослідники звертають увагу на те, що складна дія самоконтролю, елементи якої продовжують розвиватися саме завдяки участі молодшого школяра в процесі навчальної діяльності, поширюється й на інші види діяльності, зокрема, на поведінкову [5; 11].

Так, у більшості учнів початкових класів під час засвоєння правил шкільної поведінки відсутня потреба в довільному самоконтролі, що виявляється у більшості випадків, лише внаслідок дій з боку вчителя. Чинниками вищезгаданих особливостей розвитку самоконтролю є: 1) відсутність навичок здійснення самоконтролю; 2) відсутність внутрішнього спонукання до постійного контролю, власних дій та вчинків. З метою подолання таких недоліків М.Й. Боришевський виокремлює самоконтроль у поведінці як спеціальну дію, наголошуючи на чіткому формуванні вчителем правил поведінки і заданням учнем установки на самоконтроль, забезпеченні дітей засобами наочної фіксації результатів актів поведінки, які контролюються ними і підключення тих, хто навчається, до самоконтролю [3].

Для досягнення проміжної мети нашої наукової статті, а саме – з'ясування характеру взаємозв'язку між самоконтролем в учбовій та поведінковій діяльності, ми організували експери-

ментальне дослідження, в якому взяли участь тридцять учнів других, третіх та четвертих класів спеціалізованої ЗОШ № 5, що характеризуються низьким рівнем навчальних досягнень.

Виявлення рівня розвитку самоконтролю в учбовій діяльності відбувалось за допомогою тесту, зміст якого розкритий в збірнику “Альманах психологічних тестів” [1]. Результати проведеного експериментального дослідження засвідчили, що дві третини досліджуваних учнів початкових класів (66,7%) мають низький рівень розвитку самоконтролю, третина молодших школярів характеризуються середнім рівнем розвитку самоконтролю, і лише 3,3% досліджуваних вирізняються високим рівнем розвитку самоконтролю.

Дослідження рівня розвитку самоконтролю в поведінці проводилось за допомогою методу спостережень на уроках, під час проведення яких був відсутнім контроль з боку вчителя [3; 4]. Внаслідок спостережень з'ясувалось, що більшості школярів (60%) властивий низький рівень самоконтролю в поведінковій діяльності. Такими учнями було допущено найбільше порушень правил поведінки на уроці.

Отримані дані свідчать про відсутність сильних мотивів самоконтролю в значній кількості учнів з низьким та середнім рівнем знань, що виступає чинником зниження рівня самоконтролю в їх поведінковій діяльності. Варто зауважити при цьому, що низький рівень самоконтролю в навчальній діяльності помічено в 66,7% школярів з низьким та середнім рівнями знань, який виступає основним фактором низького рівня навчальних досягнень у 43,3% досліджуваних вказаної категорії. Отримані результати дають підстави зробити висновок про те, що дія самоконтролю, зокрема низький рівень його розвитку в навчальній діяльності як чинника неуспішності, поширюється і на поведінкову діяльність.

Отже, низький рівень самоконтролю в навчальній діяльності молодших школярів виступає чинником низького рівня самоконтролю в поведінковій діяльності, що заслуговує на особливу увагу психологів.

Виявлений зв'язок між самоконтролем в учбовій та поведінковій діяльності молодших школярів породив проблему пошуку шляхів формування самоконтролю в поведінковій діяльності учнів з низьким рівнем навчальних досягнень. Отримані результати призвели до необхідності перевірки впливу

на самоконтроль у поведінковій діяльності засобами формування самоконтролю в учбовій діяльності, що є одним із напрямків навчально-розвивальної роботи. Водночас, метою іншого напрямку такої роботи виступило особистісне зростання дітей молодшого шкільного віку.

Виходячи з цих завдань, на нашу думку, доречно дотримуватись наступної системи навчально-розвивальної роботи з учнями, що характеризуються низьким рівнем навчальних досягнень:

1. Індивідуально-диференційоване навчання школярів з низьким рівнем навчальних досягнень, що зумовлений низьким рівнем розвитку самоконтролю в учбовій діяльності.
2. Система занять, вправ і прийомів, спрямованих на формування позитивного самоставлення та підвищення рівня самооцінки в учнів з низьким рівнем навчальних досягнень.

Під час проведення індивідуально-диференційованого навчання варто дотримуватись наступних загальних принципів:

1. Створення доброзичливої, підбадьорюючої атмосфери; відмова від натиску, уникнення авторитарних форм взаємодії. Розширення взаємної довіри між вчителем та учнем, між учнем та однокласниками.
2. Розвиток учнів через “зону найближчого розвитку”.
3. Дотримання принципу системності, поступовий перехід від простого до складнішого, зокрема у виборі навчальних завдань.
4. Надання школяреві можливості вибору завдання за ступенем його складності, а також бажання та рівня засвоєння матеріалу.

Для школярів з низьким рівнем розвитку самоконтролю в учбовій діяльності добирались та розроблялись відповідні навчальні завдання, з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Так, з метою розвитку уваги та самоконтролю під час роботи з учнями з низьким рівнем навчальних досягнень можуть використовуватись такі прийоми, як: “Хто швидше?”, “Коректура”, “Муха” [8].

Під час індивідуальних занять з такими учнями варто використовувати й метод, розроблений і апробований Ю.З. Гільбухом. Після прослухання оповідання необхідно було виконати



наступні завдання: 1) вибрати з кількох картинок ту, що відображає зміст прослуханого оповідання; 2) придумати заголовок; 3) скласти план оповідання; 4) продумати і розповісти, як можуть розвиватись далі події, описані в оповіданні; 5) придумати інше закінчення оповідання [13].

Також під час проведення уроків вчителі, на нашу думку, мають дотримуватись наступних порад: організувати роботу класу так, щоб кожний учень був готовий виправити помилку однокласника, продовжити читання тексту або ж, для прикладу, продовжити виконання усних вправ.

Формування самоконтролю в навчальній діяльності проводиться в процесі розв'язання навчальних завдань, під час занять в групі продовженого дня, з урахуванням таких загальних принципів: 1) необхідно запам'ятати, що потрібно зробити; 2) дотримуватись відповідних правил для того, щоб правильно виконати завдання.

Водночас, при цьому організовувалась наступна система практичних дій:

- повторити завдання тими учнями, які його добре запам'ятали;
- повторити завдання за тими школярами, які сформулювали його вірно;
- оцінити правильність повтору завдання іншим учнем;
- оцінити, чи вірно виконується завдання, проаналізувавши початок його виконання;
- повторити завдання вголос і перевірити дотримання правил його виконання [6].

У певній послідовності учнів навчають об'єктивно оцінювати отриманий результат. З цією метою попередньо використовується вищеописана система практичних дій. Для прикладу опишемо, як можна формувати елементи самоконтролю на уроках математики. Після виконання вправ на закріплення вивченого матеріалу на наступних уроках учням дається інструкція розв'язувати аналогічні завдання самостійно; водночас один із учнів теж самостійно працює над виконанням аналогічного завдання на дошці, а потім школярам необхідно звірити отримані результати із результатами на дошці, при потребі вказавши на помилки та виправити їх.

Також на уроках математики, на етапі перевірки домашнього завдання, з метою формування самоконтролю можна

запропонувати учням перевірити та оцінити виконання домашніх вправ товаришем по парті.

Метою реалізації другого напрямку навчально-розвивальної роботи є формування позитивного самоствавлення і підвищення рівня самооцінки в молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень.

Необхідною умовою формування позитивного самоствавлення, на думку Р. Бернса [2], є створення сприятливого психологічного клімату в школі, що дозволяє учням відчувати себе в безпеці. Проведення занять у формі тренінгових із дотриманням всіх його принципів призводить, як відомо, не лише до особистісного зростання, але й сприяє поглибленню позитивних взаємин у групі, оволодіння навичками відвертості, прийняття себе та інших. З цією метою успішно використовуються також спеціальні вправи, спрямовані на розвиток позитивного мислення, на формування вміння пишатися своїми успіхами, радіти успіхам товаришів. Ми проводили бесіди, на яких учні намагались розповісти про власні вчинки, ділились думками про те, чи завжди може людина бездоганно виконати яку-небудь справу; також зверталась увага на позитивні якості та недоліки однокласників і, передусім, учнів з високим рівнем навчальних досягнень.

Проведені бесіди сприяють формуванню адекватного ставлення до власних недоліків та позитивних якостей; уявленню про те, що в кожній людині є недоліки.

Для підвищення самооцінки можуть використовуватись підходи, розроблені і апробовані під час роботи з молодшими школярами, що характеризуються низьким рівнем навчальних досягнень [7]. Так, першочергово, у навчальній діяльності значна увага приділяється одноманітним видам діяльності (списування, різноманітні обчислення тощо), що сприяє активній участі учнів з низьким рівнем навчальних досягнень у процесі навчальної діяльності і дозволяє отримувати задоволення від успішного виконання навчальних завдань. Поступово вчителі ускладнюють завдання, навчаючи при цьому учнів володіти раціональними прийомами роботи. Водночас, вчителем схвалюється кожний успіх дитини.

У подальшій роботі вчителям рекомендується використовувати диференційований підхід у навчанні, що передбачає і певну допомогу з боку вчителя. Використання диференційо-

ваних завдань сприяє становленню позитивного мислення в учнів початкових класів з низьким рівнем навчальних досягнень, підвищенню їх самооцінки та дозволяє певною мірою підвищити статус школярів у класі.

Дотримання вищеописаних напрямків роботи сприятиме підвищенню рівня самоконтролю в поведінковій діяльності в учнів початкових класів з низьким рівнем навчальних досягнень.

Отримані дані не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. Більш глибокого вивчення вимагають питання, пов'язані з динамікою розвитку самоконтролю в поведінковій діяльності молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень, що й буде предметом уваги наших подальших досліджень.

#### Список використаних джерел

1. Альманах психологических тестов. – М.: “КСП”, 1996. – 400 с.
2. Бернс Р. Развитие “Я-концепции” и воспитание / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Боришевский М.И. Психологические условия формирования самоконтроля в поведении у младших школьников: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19. 00. 07/ Апп РСФСР, НИИ психологии. – М., 1966. – 19 с.
4. Долинская Л.В. Психологические особенности самоконтроля поведения подростков: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 1977. – 174 с.
5. Мальцева К.П. Самоконтроль в учебной работе школьников// Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников/ Под ред. Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. – М.: АПН РСФСР, 1962. – С. 135-223.
6. Отстающие в учении школьники: (Проблемы психического развития)/ Под ред. З.И.Калмыковой, И.Ю.Кулагиной. – М.: Педагогика, 1986. – 208 с.
7. Психологические проблемы неуспеваемости школьников/ Под ред. Н.А.Менчинской. – М.: Педагогика, 1971. – 272 с.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1996. – 529 с.
9. Сердюк А.К. Психологические особенности воспитания самоконтроля у учащихся I – III классов в учебной

- работе: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Киевск. гос. ун-т им. Т.Г.Шевченко. – К., 1953. – 16 с.
10. Словарь практического психолога/ Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
  11. Собиева Г.А. Формирование навыков самоконтроля у учащихся начальных классов на уроках русского языка// Вопросы психологии. – 1964. – № 2. – С. 49-56.
  12. Титаренко Т.М. Я – знакомый и незнакомый. – К.: Рад. шк., 1991. – 240 с.
  13. Учбова діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей/ Гапонов В.П., Гергієвська В.А., Гільбух Ю.З та ін./ За ред. Ю.З.Гільбуха. – К.: фірма “ВПОЛ”, 1993. – 96 с.
  14. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

This article is devoted to the self-control formation in junior pupils' behaviour which differ by the low level of studying achievements.

**Key words:** self-control, behavioural activity, junior pupils, low level of studying achievements.

*Отримано: 16.10.2008.*

**УДК 378.147.156: 159.9**

*В.М. Федорчук*

## **ТРЕНІНГОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛІГІВ ДО КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті стисло подана історія виникнення і розвитку феномена тренінгу (соціально-психологічний тренінг), який одержав визнання у широких колах психологів. Обґрунтовано його доцільність як сучасного методу підготовки психологів до консультативної діяльності.

**Ключові слова:** тренінг, соціально-психологічний тренінг, консультування, уміння, завдання.

В статті кратко подана історія виникнення і розвитку феномена тренінгу (соціально-психологічний тренінг), який отримав визнання в широких колах психологів. Обґрунтовано його цілесобразність як сучасного методу підготовки психологів до консультативної діяльності.

**Ключевые слова:** тренінг, соціально-психологічний тренінг, консультування, вміння, завдання.

**Постановка проблеми.** Успішна підготовка майбутніх психологів до професійної діяльності ставить високі вимоги не тільки до особистісних якостей, але й до рівня професійної підготовки. У наш час тренінг як сучасний метод фахового навчання і розвитку особистості все більше привертає до себе увагу вчених та практиків. Це закономірно, оскільки він останнім часом проник у різні галузі суспільного життя (освіту, економіку, виробництво, управління, бізнес тощо) як універсальна і ефективна, порівняно з традиційними, форма підготовки фахівців до професійної діяльності. На психологічному ринку пропонують переважно тренінги, метою яких є розвиток особистості, комунікативних умінь, опанування навиками міжособистісної взаємодії, умінням вести бізнес та ін. Психологічне консультування також знаходить використання в різних галузях. Серед численних програм і пропозицій, які є на ринку тренінгових послуг нашої країни, відсутні програми підготовки майбутніх психологів до консультативної діяльності. Саме останні займають чільне місце в професійній діяльності психолога.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Вважається, що перші тренінгові групи, спрямовані на підвищення компетентності в спілкуванні, були організовані (1946 р.) учнями К. Левіна в США і одержали назву Т-групи. Основна ідея, проголошена К. Левіним, звучала так: “Щоб виявити свої неадекватні установки і виробити нові форми поведінки, люди повинні вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші”.

У 1947 р. у м. Бетеле (штат Мен) була створена національна лабораторія тренінгу. Ці перші тренінгові групи одержали назву “групи тренінгу базових умінь”. Основними завданнями Т-групи було навчати її учасників законам міжособистісного спілкування, вмінню керувати і приймати правильні рішення у важких ситуаціях. Пізніше такі групи стали диференціюватися за завданнями і ділитися на певні категорії:

- 1) групи умінь (підготовка керівників, ділових людей);
- 2) групи міжособистісних відносин (проблеми сім'ї, сексу);
- 3) групи "сенситивності" (групи, орієнтовані на розвиток і самовдосконалення особистості, подолання нерішучості та ін.).

Тренінг у радянській психології бере свій початок з 1975-1978 рр. у групах, організованих викладачем кафедри соціальної психології МДУ ім. М.В. Ломоносова А. Харашем. У 1982 р. виходить перша в країні монографія Л.А. Петровської, присвячена теоретичним і методологічним аспектам соціально-психологічного тренінгу (СПТ).

Теоретичні і методичні основи СПТ як методу описані в працях Ю.М. Ємельянова, М. Форверга, Л.А. Петровської, Е. Мелібруди, Х.Й. Міккіна, Т.С. Яценко, Н.В. Ключевої, Н.Ю. Хрящевої, В.П. Захарова, О.В. Сидоренко, С.І. Макшанова, І.В. Вачкова, Г.І. Марасанова, А.С. Прутченкова, К. Фопеля, В.Г. Пузікова, Ф. Бурнарда, С.В. Петрушина, О.В. Євтіхова, В.Е. Пахальяна та ін.

**Мета статті.** Здійснити аналіз поняття "груповий психологічний тренінг", який дозволяє успішно розв'язувати низку завдань, показати його переваги, порівняно з традиційними формами занять, як сучасну технологію підготовки майбутніх психологів до консультативної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Останні дві декади минулого століття, з погляду психології, знаменні тим, що практична психологія з кожним роком усе ширше використовувала групові форми роботи, серед яких особливе місце займають тренінги. Вони є найбільш динамічними серед методів соціальної психології. Своєю ефективністю, конфіденційністю, внутрішньою відкритістю, психологічною атмосферою, індивідуальною й груповою рефлексією та іншими явищами тренінг приваблює всіх його учасників і зацікавлює тих, хто не брав у ньому участі.

Великий інтерес до групових (тренінгових) форм роботи з людьми був виправданий тим, що вони мали, на думку відомого вченого з групової психотерапії Кьелла Рудестама, перевагу перед індивідуальними методами роботи, а саме:

- група є мікрокосмосом, суспільством в мініатюрі, яка віддзеркалює зовнішній світ;
- можливість одержання зворотного зв'язку і підтримки від людей, які мають загальні проблеми або переживання з конкретним учасником групи;

- тут відбувається прийняття цінностей і потреб інших людей;
- у групі людина відчуває себе прийнятою і такою, що приймає інших, користується довірою та довіряє іншим, оточена піклуванням і піклується про інших, одержує допомогу та допомагає іншим;
- можна навчитися новим умінням, експериментувати з різними стилями стосунків серед рівних партнерів;
- спостерігаючи те, що відбувається в групі взаємодії, учасники можуть ідентифікувати себе з іншими і використовувати встановлений емоційний зв'язок при оцінці власних почуттів та поведінки;
- значущий зворотний зв'язок впливає на оцінку індивідом своїх установок і поведінки, формування Я-концепції;
- група може полегшити процес самодослідження та інтроспекції, саморозкриття;
- групова форма є економнішою (дешевшою) і для керівника, і для учасника [6, С. 23-24].

Феномен тренінгу полягає в тому, що він відповідає всім вимогам сучасного життя, яке ставить різні проблеми. Останні розв'язуються з допомогою тренінгів різних напрямків і шкіл.

Поняття “соціально-психологічний тренінг”, яке зараз широко використовується в психологічній практиці, ввів у 70-х роках минулого століття М.Форверг (НДР).

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) одержав широке розповсюдження й у практиці колишнього Радянського Союзу. У 1982 році вийшла перша фундаментальна наукова праця Л.А.Петровської, присвячена теоретичним і методичним проблемам соціально-психологічного тренінгу.

У психологічній науці склалося певне уявлення щодо поняття “соціально-психологічний тренінг”. Так, у “Психологічному словнику” СПТ визначається як галузь практичної психології, яка орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи для розвитку компетентності у спілкуванні [70].

Такої ж точки зору дотримується і Л.А. Петровська: “соціально-психологічний тренінг можна інтерпретувати як засіб розвитку компетентності у спілкуванні” [5, С. 9].

З інших позицій розглядає поняття “тренінг” С.І. Макшанов, який розуміє його як “спосіб перепрограмування наявної

у людини моделі управління своєю поведінкою й діяльністю”. Тренінг визначається як процес створення нових функціональних утворень (або розвиток уже існуючих), які управляють поведінкою, або як “група методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності” [4, С. 81].

Тренінг став міждисциплінарним методом, за допомогою якого вчені-практики розв’язують багато різноманітних актуальних проблем. Так, А.П. Ситніков розглядає тренінги як навчальні ігри, які є “синтетичною антропотехнікою, що поєднує в собі навчальну й ігрову діяльність, яка проходить в умовах моделювання різних ігрових ситуацій...” [8, С. 144].

Він розуміє програмно-цільову спрямованість розробленого ним акмеологічного тренінгу, як його орієнтованість, як систему навчання і підготовки професійних кадрів на відтворення цілісного феномена професійної майстерності, характерної для конкретного виду професійної діяльності.

СПТ спрямований на розвиток особистості, формування комунікативних умінь та навичок, засвоєння міжособистісної взаємодії. Саме тренінг є найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей, особливо тих, що пов’язані з різноманітними людськими контактами. Результати тренінгу не можна зводити лише до розвитку когнітивного компонента (навчання), завдяки йому в кожного учасника формується адекватне розуміння самого себе і корекція самооцінки, відбувається вивчення індивідуалізованих прийомів міжособистісної взаємодії для підвищення її ефективності і т. ін.

О.В. Сидоренко розглядає тренінг як вид навчання, який “за своєю метою – це передача технології дій. За своїм змістом – певна концепція реальності. За формою – інтерактивне навчання, в якому учасники активно діють і взаємодіють один з одним і з тренером” [7, С. 11].

Відомий фахівець з активних методів навчання Ю.М. Смелянов зазначає: “Тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема, спілкуванням” [2, С. 89].

І.В. Вачков дає робоче визначення тренінгу: “Груповий психологічний тренінг є сукупністю активних методів практичної психології, які використовуються з метою формування навичок самопізнання й саморозвитку” [1, С. 21].



У зв'язку з тим, що за останні роки тренінги набули широкого використання при підготовці фахівців із різних галузей, поняття “тренінг” має більш універсальне застосування порівняно з поняттям “соціально-психологічний тренінг”. Водночас у змісті вказаних вище понять є багато спільного, наприклад, методологія й методика їх ведення тощо.

С.І. Макшанов [3] визначає також тренінг як багатофункціональний метод спеціальних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою досягнення гармонії професійного і особистісного буття людини.

Звичайно, такий тренінг не може розглянути кожен бік психологічного консультування і не є вирішальним етапом становлення професіоналізму.

У психологічній науці під консультуванням розуміють надання психологічної допомоги, тобто розмова з психологом повинна допомогти людині в розв'язанні проблем і налагодженні стосунків з оточуючими. Психологічне консультування не є набором технік, які використовує фахівець, воно передбачає встановлення особливих відносин між консультантом і клієнтом.

Головна мета тренінгу в контексті нашої теми – первинна підготовка майбутніх психологів до консультативної діяльності. Не можна гарантувати, що виконані студентами-психологами завдання автоматично будуть їх перевтілювати в ефективних консультантів, але можна бути впевненим, що вправи спонукають їх до аналізу власних дій і формування уявлення про майбутню професійну діяльність. Процес професійного становлення ефективного консультанта займає багато часу власної практики і супервізії при підтримці досвідченого фахівця. Часто такого поряд не виявляється. Тому ми вважаємо, що у становленні психолога-консультанта головне місце повинні займати теоретичне самонавчання і рефлексія власного досвіду, аналіз протоколів консультативних зустрічей тощо.

Для того, щоб досягти зазначеної мети, потрібно розвивати відповідні уміння:

1. Встановити контакт, ефективно використовувати невербальні засоби спілкування.
2. Викликати довіру з боку клієнта.
3. Ставити питання.

4. Вести “малу розмову” (О.В. Сидоренко).
5. Стимулювати партнера до з’ясування його проблем, труднощів, позицій та ін.
6. Вести пасивне, активне і емпатійне слухання.
7. Зрозуміти те, що мав на увазі партнер.
8. сприймати, спостерігати і зрозуміти те, що партнер не в змозі був висловити.
9. Давати і приймати зворотний зв’язок.
10. Вирівнювати емоційне напруження у бесіді.
11. Володіти елементарними техніками з нейролінгвістичного програмування.
12. Слідувати за клієнтом.
13. Використовувати техніки консультування.

Виходячи із зазначеної вище головної мети тренінгу, можна визначити такі його завдання [ 9, С. 6]:

- набуття знань у галузі психології особистості про основні види тренінгових груп, загальні методичні прийоми групової роботи, етапи розвитку групи в тренінгу;
- набуття умінь і навичок спілкування: наприклад, уміння встановити контакт із співрозмовником, сприймання й розуміння емоційного стану, уміння приймати і передавати невербальну інформацію, уміння правильно побудувати бесіду, вислухати та зрозуміти співрозмовника, змінювати стосунки під час бесіди і т.д.;
- корекція, формування й розвиток установок, необхідних для успішного спілкування, розв’язання конфліктних ситуацій, розвиток емоційної стійкості до складних життєвих ситуацій;
- формування професійно значущих якостей і умінь психолога (емпатії, сензитивності, рефлексії, тактовності, комунікативної компетентності та ін.);
- діагностика, корекція й розвиток особистісних якостей і умінь, зняття бар’єрів, які заважають ефективній професійній діяльності;
- розвиток соціально-перцептивної чутливості, соціального уявлення про людину, здатність до емпатії, співпереживання;
- розвиток здатності до рефлексії, самопізнання, навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу про самого себе;

- усвідомлення своєї позиції в спілкуванні з клієнтами, колегами: розуміння й аналіз своєї установки під час сприймання різних людей;
- оволодіння способами вираження своїх емоцій (як позитивних, так і негативних);
- навчання конструктивним способам виходу з конфліктних ситуацій, вираження своїх почуттів і переживань без конфліктів та насилля;
- формування і розвиток здібності прогнозувати поведінку іншого, передбачати свій вплив на нього;
- формування активної соціальної позиції учасників тренінгу і розвиток у них здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими;
- розвиток уміння і потреби в пізнанні інших людей, гуманному ставленні до них.

Ці завдання в силу цілісності характеру процесу консультування неможливо ізолювати, повністю відділити одне від одного; вони пересікаються й доповнюють одне одного.

При складанні програми тренінгу ми враховували модель консультативного процесу, яка, на думку більшості вчених і практиків, має такі етапи: 1) встановлення контакту з клієнтом; 2) розпитування клієнта, збирання інформації про нього, вирішення питання: “У чому проблеми?”; 3) усвідомлення бажаного результату, відповідь на питання: “Чого Ви бажаєте домогтися?”; 4) пошук альтернативних рішень: “Що ще ми можемо зробити в даній ситуації?”; 5) підведення підсумків спільної роботи з клієнтом і окреслення подальших кроків. Американські вчені Катрун і Девід Гельдард [10, С. 31] пропонують виділяти сім стадій консультативного процесу: 1) підготовка до сесії; 2) встановлення довірливих стосунків з клієнтом; 3) активне слухання; 4) фокус на емоціях клієнта; 5) фокус на його думках; 6) фокус на його поведінці; 7) закінчення сесії.

Лева частка програми складалась із завдань, спрямованих на опанування технологією ведення спостереження за клієнтом, бесіди з ним, подолання труднощів спілкування, роботу з почуттями та переживаннями клієнта тощо.

Під час тренінгу окремі учасники формулюють свої завдання мовою труднощів і власних проблем спілкування. Беручи участь в різних процедурах тренінгу, учасники отримують

можливість з'ясувати для себе, в яких конкретних формах спілкування вони переживають труднощі. А найголовніше – збагачують свій досвід спілкування, який неможливо отримати в повсякденному житті.

Розроблений нами тренінг підготовки майбутніх психологів до консультативної діяльності був апробований у студентсько-магістерських групах. Причому його програма постійно змінювалася й удосконалювалася, поповнювалася теоретичним матеріалом міні-лекцій, вправами, прикладами з консультативної практики і роздатковим матеріалом.

Під час тренінгу студенти отримують домашнє завдання, виконання якого фіксують у робочому зошиті: що пізнали нового в теоретичному плані; якими практичними навичками оволоділи; що дається важче; що найбільше запам'яталось; на що у майбутньому потрібно звернути більше уваги.

Участь майбутніх психологів у тренінгу з розвитку компетентності ведення консультування показала, що він найоптимальніший з усіх відомих методів навчання. Відгуки учасників тренінгу впродовж усього періоду навчання, а також виконання завдання “Анонімний лист керівникові” свідчать про те, що він не залишає жодного студента байдужим до того, що діється на заняттях. Цим тренінг суттєво наближає студентів до майбутньої професійної діяльності, і це позначається на результативності їх практичної підготовки.

Набутий студентами досвід поетапного ведення консультування під час участі у тренінгу з відповідною розробленою програмою показав, що така технологія фахової підготовки (ведення консультацій) майбутніх психологів є сучасною і відповідає самим вимогливим опонентам.

У своїй діяльності у підготовці психологів ми не обмежуємося тільки тренінгом підготовки до консультативної діяльності. Крім цієї програми, ми уже п'ятнадцять років ведемо тренінги особистісного зростання та комунікативної компетенції.

**Висновки.** У психологічній науці уже стало майже традицією, що кожний автор дає своє визначення поняття групового психологічного тренінгу. Водночас ці визначення мало чим відрізняються одне від одного, бо всі його трактують як метод впливу, активний метод навчання, особливу форму навчання, багатофункціональний метод навмисних змін

психологічних феноменів людини тощо. К. Рудестам називає тренінгформу ядром навчального досвіду, а в деяких випадках – єдиним успішним методом навчання і зміни особистості.

Тренінг у нашому випадку доцільно розглядати як спосіб, а точніше, сукупність різних прийомів і способів діяльності, спрямованої на розвиток у майбутніх психологів навичок й умінь ведення консультацій. Як один із інструментів психолога ми його використовували в роботі з мікрогрупами.

Груповий тренінг є творчим процесом, який дозволяє під час виконання того чи іншого завдання вносити корективи, враховуючи ситуацію, яка склалася в групі. Тому навіть найдосконаліший план-програму проведення тренінгу неможливо залишити без змін під час роботи з тією або іншою студентською групою.

Тренінгова група підготовки майбутніх психологів до консультативної діяльності – місце, де кожний учасник може краще зрозуміти і прийняти себе. Психологічний тренінг відкриває учасникам широке поле для того, щоб вступити в спілкування із самим собою, з тією важливою частиною себе, яка в буденному житті не помічається або відверто ігнорується, тією частиною себе, яка захована за зовнішніми масками і ролями. Постійна підтримка зовнішніх “Я” вимагає великих затрат, виснажує і розорює особистість. Психологічний тренінг активізує прагнення учасників до пізнання себе і самовдосконалення, дозволяє кожному з них прийняти особисту відповідальність за те, хто він є, і дає їм можливість стати “скульпторами” власної особистості.

У майбутньому підготовку майбутніх психологів до професійної діяльності варто розширити різними тренінгами, майстер-класами, практикумами та іншими інтерактивними технологіями навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство “Ось-89”, 2000. – 224 с.
2. Смельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.
3. Макшанов С.И. Психология тренинга. – СПб., 1997. – 214 с.

4. Макшанов С.И. Методологические аспекты профессионального тренинга // Вестник СПбГУ. – Серия 6. – Вып. 3. – 1992.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
6. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
7. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. – СПб.: Издательство “Речь”. 2007. – 336 с.
8. Ситников Е.В. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнология. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
9. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетентності викладача”: Навчально-методичний посібник. Видання друге. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2006. – 240 с.
10. Geldard K. Geldard D. *Practical Counselling Skills an Integrative Approach*. London, 2005.

The article deals with the history of appearance and development of training phenomenon (socio-psychological training) which gained recognition in the scientific spheres of psychologists. The author proves its expediency as a modern method of psychologists' preparation to the consulting work.

**Key words:** training, socio-psychological training, consultation, skills, task.

*Отримано: 10.10.2008.*

## Особливості спілкування під час введення змін в освітніх організаціях

Статтю присвячено аналізу різних аспектів спілкування в освітніх організаціях під час введення змін – вивченню основних його форм, які використовуються для введення змін, впливу цих змін на спілкування, особливостям використання інноваційних форм спілкування і наслідків цього процесу, а також впливу організаційно-професійних та соціально-демографічних чинників на особливості спілкування в організації в процесі введення змін у системі середньої та вищої освіти.

**Ключові слова:** освітні організації, введення змін, інноваційні форми спілкування.

Стаття посвящена аналізу різних аспектів спілкування в освітніх організаціях во время введення изменений – изучению его основных форм, которые используют для введения изменений, влиянию изменений на общение, особенностям использования инновационных форм общения и последствиям этого процесса, а также влиянию организационно-профессиональных и социально-демографических факторов на особенности общения в организации в процессе введения изменений в системе среднего и высшего образования.

**Ключевые слова:** образовательная организация, введение изменений, инновационные формы общения.

### Постановка проблеми

В умовах соціально-економічних змін для ефективного обміну інформацією всередині організації, а також між організацією та її партнерами, все більшої актуальності набувають нові форми спілкування, засоби передачі інформації. Людство потребує більшої швидкості, ширшого розповсюдження інформації, оскільки часто “head-line news” стають застарілими вже наступного дня.

Вочевидь, концепція спілкування, до якої ми звикли, зміниться, набуде нових рис. Ефективне управління інформаційними потоками, врахування всіх “підводних каменів” інформатизації дозволить не тільки організувати інформаційну безпеку, а й вдосконалити спілкування загалом.

Інформаційною моделлю глобальних змін став Інтернет, число користувачів якого зростає в геометричній прогресії. Разом із позитивним впливом Інтернету на життя людей, комп'ютеризація може призвести до непоправних наслідків у психіці та соматичному здоров'ї користувачів. Одним із найбільш загрозливих наслідків є інформаційна нерівність, яка веде до інформаційного розшарування суспільства [3, 5, 9, 11].

Якщо звернутися до ролі спілкування в діяльності організації, то той факт, що саме через спілкування реалізуються всі інші функції діяльності, робить зрозумілими дані, за якими від 50% до 90% усього робочого часу керівника заповнено саме спілкуванням [1].

Ми вважаємо доречним звернути також увагу на результати деяких досліджень, які стосуються інформаційних та комунікативних аспектів введення змін в сучасних організаціях.

Важливим, на нашу думку, є питання інформування співробітників організацій щодо майбутніх змін, яке, безперечно, впливає на сприйняття цих змін та усвідомлення їх сутності [10].

В таких умовах важливим аспектом професійної соціалізації і напрямком роботи організаційного психолога є збереження психічного та соматичного здоров'я співробітників організацій, забезпечення ефективного спілкування під час трансформаційних процесів [6, 8, 12, 13].

У рамках виконання лабораторією організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка науково-дослідної теми "Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін" нами було проведено дослідження комунікації в освітніх організаціях в умовах таких змін.

#### **Методика та організація дослідження**

З огляду на описані вище аспекти спілкування під час введення змін в організації, ми вирішили провести емпіричне дослідження, яке включало **два етапи** і передбачало вивчення таких **основних питань**:

**На першому етапі:**

- аналіз засобів повідомлення про введення змін в організації;
- аналіз впливу на ефективність діяльності організації попередньої поінформованості персоналу організацій про сутність і терміни змін;



- аналіз засобів спілкування, які варто використовувати в процесі введення змін в організації.

**На другому етапі:**

- аналіз особливостей усвідомлення персоналу освітніх організацій впливу змін на спілкування;
- з'ясування взаємозв'язку між усвідомленням персоналом освітніх організацій впливу змін на спілкування та його організаційно-професійними та соціально-демографічними характеристиками.

З цією метою ми вивчили результати відповідей на наступні запитання розробленої нами анкети:

- Зазначте, будь ласка, як Ви дізнаєтеся про введення змін у Вашій організації?
- Як Ви вважаєте, як впливає попередня поінформованість персоналу організацій про сутність і терміни введення змін, які плануються у Вашій організації, на ефективність діяльності Вашої організації?
- Оцініть, будь ласка, як введення змін в організації впливає на спілкування у Вашій організації.
- Які засоби спілкування в процесі введення змін у Вашій організації варто, на Ваш погляд, використовувати?
- Зазначте, будь ласка, які нові форми спілкування, які ґрунтуються на використанні таких інноваційних технологій, були впроваджені у Вашій організації упродовж останніх 3-х років.
- Зазначте, будь ласка, до яких позитивних наслідків привело використання нових форм спілкування.

Дослідження охопило понад 500 керівників та працівників закладів середньої та вищої освіти декількох регіонів України.

Далі наводимо результати дослідження, які стосуються названих питань у їх логічній послідовності.

**Результати дослідження та їх обговорення**

1. Аналіз основних форм спілкування, які використовуються для введення змін у системі середньої та вищої освіти.

Вивчення засобів повідомлення про введення змін в організації передбачав аналіз відповідей на запитання: "Зазначте, будь ласка, як Ви дізнаєтеся про введення змін у Вашій організації".

Як видно із даних, наведених у табл. 1, персонал освітніх організацій (по масиву в цілому) здебільшого дізнавався про

введення змін “на спеціальних зборах організації чи її відділу” (55,3 %), “через офіційні повідомлення, які поступили у письмовій” (55,0%) та “усній” (41,8%) формах.

А от щодо “офіційних повідомлень, які надіслані через електронну пошту”, а також отриманих “у процесі офіційного чи неофіційного спілкування з керівником чи іншими працівниками”, то тут відсоток позитивних відповідей значно нижчий (9,5% ; та 5,7 % відповідно).

Статистично значущих відмінностей між відповідями персоналу сфер середньої та вищої освіти по цьому питанню не виявлено.

**Таблиця 1**

**Засоби повідомлення про введення змін в організації в системі середньої та вищої освіти (в % від загальної кількості опитаних)**

№ з/п	Засоби повідомлення	По масиву в цілому		Середня освіта		Вища освіта	
		Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні
1.	“На спеціальних зборах організації (відділу), де обговорюються зміни, що будуть вводитися в організації”	55,3	44,7	59,0	41,0	48,4	51,6
2.	“Через офіційні повідомлення, які поступили у письмовій формі”	55,0	45,0	52,9	46,7	59,0	41,0
3.	“Через офіційні повідомлення, які поступили в усній формі”	41,8	58,2	41,0	59,0	43,4	56,6
4.	“Випадково, у процесі офіційного спілкування з кимось із співробітників”	11,5	88,5	11,5	88,5	11,5	88,5
5.	“Через офіційні повідомлення, які надіслані через електронну пошту”	9,5	90,5	7,5	92,5	13,1	86,9
6.	“Випадково, у процесі неофіційного (неформального) спілкування з кимось із співробітників”	9,5	90,5	8,4	91,6	11,5	88,5
7.	“Випадково, у процесі офіційного спілкування з керівником”	8,3	91,7	7,9	91,2	9,0	91,0

8.	“Випадково, у процесі неформального спілкування з керівником”	5,7	94,3	4,8	95,2	7,4	92,6
9.	“Нічого не знали про зміни в організації до початку їх введення”	2,3	97,7	2,6	97,4	1,6	98,4

Наступним кроком було вивчення впливу на ефективність діяльності організації попередньої поінформованості персоналу організацій про сутність і терміни змін.

Як витікає з табл. 2, більше 75,0% опитаних (по масиву в цілому) відмічають “позитивний” (54,5%) та “скоріше позитивний” (22,2%) вплив попередньої поінформованості персоналу щодо змін на ефективність діяльності організації.

Лише 2,4% респондентів вважають, що попередня поінформованість персоналу щодо змін впливає “негативно” чи “скоріше негативно” на ефективність діяльності організації. Однак, 21,0% респондентів мав складності із визначенням позитивності чи негативності впливу.

Статистично значущих відмінностей між відповідями персоналу системи середньої та вищої освіти тут не виявлено.

**Таблиця 2**

**Вплив на ефективність діяльності організації попередньої поінформованості персоналу організацій про сутність і терміни змін в системі середньої та вищої освіти**

№ з/п	Вплив на ефективність діяльності організації	По масиву в цілому	Середня освіта	Вища освіта
		Так	Так	Так
1.	“Впливає позитивно”	54,4	50,5	61,5
2.	“Впливає скоріше позитивно, ніж негативно”	22,2	22,2	22,1
3.	“Важко сказати”	21,0	24,5	14,8
4.	“Впливає скоріше негативно, ніж позитивно”	1,8	1,9	1,6
5.	“Впливає негативно”	0,6	0,9	0,6

Важливим був розгляд засобів інформування персоналу, які варто використовувати в процесі введення змін в організації.

Встановлено, що (по масиву в цілому) (див. табл. 3) основними такими засобами, на думку респондентів, є

“проведення групових обговорень на всіх етапах підготовки та введення змін” (58,6%), “детальне інформування менеджерів і персоналу з приводу всіх аспектів змін” (53,7%) та “надання індивідуальних консультацій для співробітників” (40,9%).

А от щодо застосування директивних та примусових засобів, переважна більшість висловилося негативно – 96,0% проти “введення змін через тиск та авторитарне примушування” та “введення спеціальних санкцій щодо працівників, які не дотримуються змін”, і 98,3% опитаних проти “маніпулювання персоналом як засобом введення змін”.

Статистично значимих відмінностей між відповідями персоналу системи середньої та вищої освіти по даному питанню не виявлено.

**Таблиця 3**

**Засоби інформування персоналу організацій, які варто використовувати в процесі введення змін в організації в системі середньої та вищої освіти (в % від загальної кількості опитаних)**

№ з/п	Засоби інформування	По масиву в цілому		Середня освіта		Вища освіта	
		Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні
1.	“Проведення групових обговорень на всіх етапах підготовки та введення змін”	58,6	41,4	60,4	39,6	44,7	55,3
2.	“Детальне інформування менеджерів і персоналу з приводу всіх аспектів змін”	53,7	46,3	55,5	44,5	50,4	49,6
3.	“Надання індивідуальних консультацій для співробітників”	40,9	59,1	40,5	59,5	41,9	58,5
4.	“Введення змін через тиск та авторитарне примушування”	4,0	96,0	5,3	94,7	1,6	98,4
5.	“Введення спеціальних санкцій щодо працівників, які не дотримуються змін”	4,0	96,0	5,7	94,3	5,7	94,3
6.	“Введення змін через маніпулювання персоналом”	1,7	98,3	0,9	99,1	3,3	96,7

Отже, можна зробити *висновок* про те, що персонал освітніх організацій здебільшого дізнається про введення змін на

спеціальних зборах організації або через офіційні повідомлення.

Переважає більшість респондентів відмічає позитивний вплив попередньої поінформованості про зміни на ефективність діяльності організації. Серед засобів спілкування, які, на думку опитаних, варто використовувати під час введення змін в системі середньої та вищої освіти, чільне місце посідають недиригентивні.

## **2. Вплив введення змін в організації на спілкування в системі середньої та вищої освіти**

Аналіз впливу введення змін на спілкування в організації в системі середньої та вищої освіти передбачав вивчення відповідей респондентів на запитання: “Оцініть, будь ласка, як введення змін в організації впливає на спілкування у Вашій організації”.

Майже половина (48,4%) респондентів (*по масиву в цілому*) (див. табл. 4.4.4) вказує на те, що “виникає багато нових, додаткових форм *прямого спілкування* – індивідуальні консультації і групові обговорення”, а також “спілкування значно інтенсифікується за змістом” (48,1%).

Визначено, що 18,9% опитаних вказали на “виникнення комунікативних бар’єрів між менеджерами і працівниками організації”. Щодо поглядів на це персоналу системи середньої та вищої освіти, то тут виявлено **статистично значні відмінності** ( $p < 0,05$ ) “ на появу цих бар’єрів вказують 40,5% персоналу середньої та лише 18,7% персоналу вищої освіти.

Варто підкреслити, що 12,0% опитаних вказали на наявність таких бар’єрів “між працівниками організації”. 13,2% респондентів відмічають “виникнення конфліктних ситуацій між менеджерами і працівниками”, а 11,5% – “між працівниками”.

Щодо “виникнення конфліктів між працівниками”, то виявлено **статистично значні відмінності** ( $p < 0,001$ ) “ у системі середньої освіти на їх наявність вказують 15,9% респондентів, а в системі вищої освіти “ лише 3,3%.

На нашу думку, більшу кількість комунікативних бар’єрів між керівниками і працівниками та конфліктів між працівниками організацій можна пояснити більш тісним, колегіальним спілкуванням керівників та працівників у середній освіті, і, як наслідок цього “ виникнення більшої кількості бар’єрів у спілкуванні та конфліктів.

На “поjawу пліток” під час введення змін вказує 16,9% респондентів.

Щодо “використання нових, додаткових форм опосередкованого спілкування – звернення до Інтернет-ресурсів, спілкування за допомогою електронної мережі тощо”, то 13,8% респондентів вважають це результатом впливу введення змін.

І тут спостерігаються **статистично значні відмінності** ( $p < 0,05$ ) між відповідями персоналу системи середньої та вищої освіти – 11,1% працівників системи середньої та 18,7% вищої освіти вказують на появу таких форм спілкування. Перевага тут пояснюється кращою, на наш погляд, технічною оснащеністю та освіченістю персоналу організацій системи вищої освіти.

**Таблиця 4**

**Вплив введення змін на спілкування в організації в системі середньої та вищої освіти  
(в % від загальної кількості опитаних)**

№ з/п	Вплив на спілкування в організації	По масиву в цілому		Середня освіта		Вища освіта	
		Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні
1.	“Виникає багато нових, додаткових форм прямого спілкування – індивідуальні консультації, групові обговорення”	48,4	51,6	51,2	48,8	55,3	44,7
2.	“Спілкування значно інтенсифікується за змістом”	48,1	51,3	44,2	54,9	55,3	44,7
3.	“Виникає багато комунікативних бар’єрів між менеджерами і працівниками”	18,9	81,1	40,5*	59,5*	18,7*	81,3*
4.	“Виникає багато пліток”	16,9	83,1	0,9	99,1	3,3	96,7
5.	“Виникає багато нових, додаткових форм опосередкованого спілкування – звернення до Інтернет-ресурсів, спілкування за допомогою електронної мережі тощо”	13,8	86,2	11,1*	88,9*	18,7*	81,3*

6.	“Виникає багато конфліктних ситуацій між менеджерами і працівниками”	13,2	86,8	5,3	94,7	14,6	85,4
7.	“Виникає багато комунікативних бар’єрів між працівниками”	12,0	88,0	10,6	89,4	14,6	85,4
8.	“Виникає багато конфліктних ситуацій між працівниками”	11,5	88,5	15,9***	84,1***	3,3***	96,7***

\* – рівень статистичної значущості ( $p < 0,05$ )

\*\*\* – рівень статистичної значущості ( $p < 0,001$ )

Отже, майже половина респондентів відмічає появу нових, додаткових форм спілкування і значну інтенсифікацію спілкування за змістом. У системі вищої освіти виникає менше комунікативних бар’єрів між керівниками і працівниками та менше конфліктних ситуацій між працівниками організацій.

### **3. Особливості використання інноваційних форм спілкування в системі середньої та вищої освіти.**

Щодо нових форм спілкування в освітніх організаціях можна зробити висновок, що користувачами Інтернету є майже половина опитаних, до електронної пошти і локальної мережі звертається кожний третій. У середній школі останніми двома формами спілкування користуються вдвічі менше, ніж у вищій.

Що стосується позитивних наслідків використання нових форм спілкування, то опитування показало, що спілкування стало більш результативним і інтенсифікувалося за змістом. Є відмінності між відповідями персоналу системи середньої і вищої освіти щодо встановлення контактів з вітчизняними та зарубіжними партнерами: “у вищій школі втричі більше тих, хто вказує на наявність таких контактів”.

А от щодо негативних наслідків використання нових форм спілкування, то в системі вищої освіти на “Інтернет-залежність” вказують втричі більше опитаних, ніж у системі середньої освіти.

### **4. Вплив організаційно-професійних та соціально-демографічних чинників на особливості спілкування в організації в процесі введення змін у системі середньої та вищої освіти.**

Отже, вивчаючи вплив **посади** на спілкування в процесі введення змін, можна дійти висновку, що керівники у системі

*середньої освіти* частіше, ніж працівники користуються електронною поштою і факсимільним зв'язком.

Результативність спілкування, як наслідок введення змін в організації, називають керівники організацій системи *середньої освіти*. А позитивно сприймають збільшення динаміки спілкування керівники *вищої школи*.

Перевага позитивних відповідей керівників спостерігається і у відповідях щодо того, що “стало можливим спілкуватися із співробітниками організації та її партнерами, що працюють в інших регіонах України” в системі *середньої освіти*. А у системі *вищої освіти*, яка має більше можливостей щодо взаємодії з закордонними колегами кожен третій керівник вважає, що “стало можливим спілкуватися із співробітниками організації та її партнерами, що працюють за кордоном”.

При аналізі поглядів співробітників освітніх організацій на засоби спілкування і впливу статі на ці погляди виявлено, що 48,6% чоловіків в системі *вищої освіти* вважають бажаним “надання індивідуальних консультацій для співробітників”, а в системі *середньої освіти* 64,9% жінок вважає необхідність у “проведенні групових обговорень на всіх етапах підготовки та введення змін”.

Половина чоловіків у системі *середньої освіти* вважає, що нових форм спілкування під час введення змін в організації не було. А жінки більше, ніж чоловіки, відмічають появу нових форм спілкування.

Майже половина чоловіків у *вищій школі* вважають, що “спілкування стало більш результативним”, а кожна друга жінка – що “стало можливим спілкуватися із співробітниками організації та її партнерами, які працюють в інших регіонах України”.

При вивченні впливу віку на погляди представників різних вікових груп на засоби повідомлення про введення змін в організації ми виявили в системі *середньої освіти* скорочення з віком кількості респондентів, які дізнаються про зміни “через офіційні повідомлення, які поступили в усній формі”.

У системі *середньої освіти* у всіх вікових групах до 60 років відбуваються незначні коливання відсотку позитивних відповідей з приводу того, що “спілкування значно інтенсифікується за змістом”, а от у віці після 60 років відсоток цей значно зростає.



Щодо нових форм спілкування, то в системі *вищої освіти* респонденти у віці до 30 років вважають, що “виникає багато нових, додаткових форм *опосередкованого спілкування* – звернення до Інтернет-ресурсів, спілкування за допомогою електронної мережі тощо”, потім відсоток позитивних відповідей значно меншає у віковій групі “31-40 років” і сягає 100,0% у людей старших за 60 років.

При порівнянні поглядів представників різних вікових груп на конфліктні ситуації, що виникають між менеджерами і працівниками під час введення змін у системі *середньої освіти* виявлено, що кількість позитивних відповідей поступово зменшується до 51-60 років, а потім дещо зростає у віці після 60 років.

Щодо тиску і авторитарного примушування, як засобу введення змін, то в системі *середньої освіти* відсоток позитивних відповідей щодо цього дещо коливається у всіх вікових групах, а у віці більше 60 років сягає до 25,0%. У *вищій освіті* такий засіб вважають доцільним лише 2,9% респондентів у віці до 30 років.

При дослідженні позитивного впливу змін виявилось, що в організаціях системи *вищої освіти* спостерігається поступове підвищення кількості позитивних відповідей залежно від віку, і у віковій групі 51-60 років вважає, що “спілкування стало більш результативним” три чверті вибірки.

У *середній ж освіті* спостерігається поступове зниження з віком позитивних відповідей щодо того, що “Стало можливим спілкуватися із співробітниками організації та її партнерами, які працюють в інших регіонах України”.

### **Висновки**

Загалом у процесі дослідження встановлено ряд суттєвих закономірностей.

Працівники освітніх організацій здебільшого дізнаються про введення змін на спеціальних зборах організації чи через офіційні повідомлення. Переважна більшість респондентів відмічає позитивний вплив попередньої поінформованості про зміни на ефективність діяльності організації. Серед засобів спілкування, які, на думку опитаних, варто використовувати під час введення змін в системі середньої та вищої освіти, чільне місце посідають недирективні. Майже половина респондентів відмічає появу нових, додаткових форм спілкування і значну

інтенсифікацію спілкування за змістом. У системі вищої освіти виникає менше комунікативних бар'єрів між менеджерами і працівниками, і менше конфліктних ситуацій між працівниками організацій. На думку опитаних, під час введення змін спілкування стало більш результативним. Є відмінності між відповідями працівників системи середньої і вищої освіти щодо встановлення контактів з вітчизняними та зарубіжними партнерами: “у вищій школи втричі більше тих, хто вказує на наявність таких контактів.

Виявлено, що сфера діяльності, стать і вік респондентів впливають на усвідомлення впливу змін на спілкування.

Урахування результатів нашого дослідження надасть можливість організаційним психологам та керівникам освітніх організацій більш ефективно організовувати процес введення змін в освітніх організаціях, перебачати негативні наслідки цього процесу, вести профілактичну роботу, спрямовану на подолання конфліктів та комунікативних бар'єрів, які виникають під час введення змін.

#### **Список використаних джерел**

1. Брюховецька О.В. Специфіка управлінського спілкування керівників освітніх навчальних закладів // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2005. – Част. 15 – С.21-25.
2. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти: Навч. посібник.– К.:ІЗМН, 1997.– 180 с.
3. Рудницкая Т. Интернетизация как начальный этап вхождения Украины в мировое глобализирующееся сообщество: позитивы и риски // Социология: теория, методы, маркетинг. – № 1. – 2004. – С. 78-85.
4. Федосова Г.Л. Особливості ділового спілкування в організації в умовах соціально-психологічних змін // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д.,

- Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2005. – Част. 16 – С. 85-88.
5. Федосова Г.Л. Аналіз змін форм комунікації в Україні в умовах інформатизації суспільства // Актуальні проблеми психології. Том. 1.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2006. – Част. 17 – С. 26-30.
  6. Федосова Г.Л. Підготовка менеджерів та персоналу організацій до роботи з інформаційними технологіями // М-ли IV науково-практичної конференції з організаційної та економічної психології “Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін” (23-24 листопада 2006 р., м.Київ) / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: “Науковий світ”, 2006. – С. 104-105.
  7. Федосова Г.Л. Забезпечення інформаційної рівності в організації в умовах інформатизації українського суспільства // М-ли V Міжнародної науково-практичної конференції “XXI століття: альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова теорія” (26-27 травня 2006 р., м. Київ). – К.: Фенікс, 2006. – С. 165-167.
  8. Furnham, Adrian. The psychology of behaviour at work. The individual in the organization. – Psychology Press, Hove East Sussex, 1999. – 722 p.
  9. Huff, C., Sproull, L., & Kiesler, S. Computer communication and organizational commitment: Tracing the relationship in a city government. *Journal of Applied Social Psychology*, 19 (1989). – P. 1371-1391.
  10. Osaralli, Nurdan, (2005). Communication, Attitude Toward Change, and Perceived Organization Change Climate // XII European Congress of Work and Organizational Psychology (May 12-15, 2005, Istanbul, Turkey) (Abstract 108-1, CD-ROM).
  11. Reeves, B., & Nass, C. The media equation. New York, : Cambridge University Press, 1995. – 512 p.
  12. Smith, Eliot R., Mackie, Diane M. Social Psychology. 2nd Edition, Psychology Press, Hove East Sussex, 2000. – 673 p.

13. Yiltalo, Yari, (2005). Transformation through Dialogue: A Case Study // XII European Congress of Work and Organizational Psychology (May 12-15, 2005, Istanbul, Turkey) (Abstract 157-3, CD-ROM)

The article deals with different aspects of communication in educational organizations in changes – its basic forms, including innovational ones and consequences of their use. Also we researched correlation of organizational and professional, social and demographic factors with features of communication in change introduction in the system of secondary and higher education.

**Key words:** educational organization, change introduction, innovation forms of communication.

*Отримано: 7.10.2008.*

**УДК 159.98:167**

*М.М. Чубик*

## **Тренинг умінь у професійній підготовці консультантів з продажу автомобілів**

У статті розкриваються психологічні особливості розвитку комунікативних навичок консультантів з продажу автомобілів за допомогою тренінгу професійних вмінь.

**Ключові слова:** тренінг професійних вмінь, комунікативні навички, консультант з продажу автомобілів.

В статье рассматриваются психологические особенности развития коммуникативных навыков консультантов с продажи автомобилей с помощью тренинга профессиональных умений.

**Ключевые слова:** тренинг профессиональных умений, коммуникативные навыки, консультант с продажи автомобилей.

Соціально-економічні зміни в Україні, процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства зумовили нові вимоги до комунікативної компетентності працівників сфери торгівлі автомобілями. Одним із напрямів забезпечення високого рівня комунікативної компетентності є впровадження

сучасних навчальних технологій, зокрема тренінгу вмінь, який дозволяє, відповідно до сучасних вимог, здійснювати індивідуалізовану підготовку консультантів з продажу автомобілів.

Кожного дня консультант зустрічається з великою кількістю потенційних споживачів, вступає в контакт, з'ясовує мету та істинність намірів, запитів й уподобань щодо необхідного їм авто. Критеріями ефективності надання сервісу продажу є швидке, просте та емоційно приємне для клієнта придбання автомобіля. Зрозуміло, що така діяльність вимагає від консультанта певних професійних знань і навичок, тобто вміння вступати в стосунки з клієнтом, долати власну тривогу та збентеженість, а також, коли є необхідність, виявляти інші професійно важливі якості, що визначають майбутні позитиви чи негативи його професійної діяльності. Практично любі професійні проблеми неминуче мають відношення до взаємодії між особами. Це очевидно, коли мова йде про недоліки в комунікативних навичках, а саме встановленні контакту, або нездібності до формування доброзичливих відносин.

Виходячи з того, що на кожному етапі професійної діяльності людини стає проблема визначення напрямку діяльності, і їй необхідні відповідні вміння, щоб вона могла подолати критичний період і досягти нового рівня професійної зрілості. Наприклад: тому, хто піклується про кар'єрне зростання, підвищення заробітної платні, необхідно розширяти свій власний репертуар знань та навичок, необхідних для удосконалення професійних вмінь, що, в свою чергу, дозволяє або збільшити продуктивність її праці, або зменшити витрату ресурсу. Якщо необхідні вміння не набуті на відповідному етапі професійного розвитку, людина потрапляє у невигідне положення щодо перспективи подальшої своєї трудової діяльності і стресові ситуації на робочому місці та в житті зокрема.

Є велика кількість причин, за якими людина не набуває необхідного вміння під час своєї соціалізації. До них можуть належати невідповідне батьківське виховання, травмуючі переживання, емоційні блоки, відсутність можливості практикуватися у необхідних вміннях і т. ін [3].

Одна із розроблених на такій підставі програма тренінгу професійних вмінь ставить за мету розвиток уміння продавати автомобілі. Програма тренінгу передбачає розвиток навичок встановлення емоціонального контакту з клієнтом, не

викликаючи в нього роздратованості або відчуття тиску. Робота в групі цього тренінгу, на відміну від психологічних, більш структурована і базується на покроковому розбитті процесу виконання професійних обов'язків на робочому місці.

Так, тренінг професійних вмінь консультантів з продажу автомобілів, складається з наступних розділів:

1. Оцінка вербальних та невербальних проявів клієнта, усвідомлення власних відчуттів та вражень, що виникли.
2. З'ясування потреб клієнта та описання їх.
3. Відпрацювання ефективних навичок презентації товару.
4. Діяльність консультанта щодо завершення продажу.

Цей тренінг характеризується прагненням об'єднати дидактичні способи навчання спеціаліста з навчанням на підставі безпосереднього досвіду. Заняття в такій групі відрізняється від груп особистісного зростання, чи психотерапевтичних сеансів. До учасників групи ставляться як до студентів, які прагнуть виправляти недоліки в професійній діяльності та вдосконалювати свої професійні недоліки. Вправи, які спеціально розроблені та пропонуються до виконання групі, загалом є явно навчальними, що відрізняє їх від терапевтичної моделі і зорієнтовані на вирішення виробничих проблем, які вимагають вмінь встановити контакт з клієнтом, розташовувати його до себе, дізнаватися про потреби та проводити презентацію товару.

Оскільки тренінг професійних вмінь є жорстко структурованим, а критерії досягнень учасниками мети досить суб'єктивні, тривалість кожного етапу на шляху до досягнення мети тренінгу має певну регламентацію.

На початку проведення тренінгу членами групи ставляться цілі – виробити такі форми поведінки, які схвалюються керівництвом і відповідають професійним стандартам виробництва. Усі інші ефекти, наприклад, задоволення від перебування в групі, знайомство з іншими учасниками, особистісний зріст, є побічним результатом досягнення специфічної мети групи. Увага учасників тренінгу концентрується на вирішенні конкретних видів діяльності (презентація товару, ведення переговорів, тощо) або пошуку більш оптимальних видів вирішення конкретних професійних ситуацій, що дозволяє учасникам вирішувати саме ті проблеми, з якими вони мають

справу в ході їх професійної діяльності. Тому мета тренінгу професіональних вмінь є вузькою. Відповідно до цього тренером прояснюються цілі кожного учасника, з одного боку та об'єднуються в контекст тематики тренінгу, з іншого.

Тренер групи професійних вмінь не працює з проблемними формами поведінки учасників безпосередньо, а також не заглиблюється в дослідження їх причин. Він повністю припускає, що наявні проблеми можуть бути результатом подій минулого, тому надає перевагу впливу на наявну поведінку слухача та на ті обумовлюючі фактори, які існують в даний момент у контексті професійної діяльності.

Концептуальні засади тренінгу професійних вмінь несуть на собі відбиток поведінкового напрямку в психології (біхевіоризму). У повсякденній професійній діяльності консультант, під час взаємодії з клієнтом, відслідковує стимули і конгруентно формує модель реакції на них в межах своїх обов'язків (компетенцій). Наприклад: стимул – поява клієнта в салоні; реакція – оцінка зовнішності, функціонального стану та формування відповідної (конгруентної) моделі поведінки [1].

Але, в той же час, як показує досвід проведення тренінгів професійних вмінь, поєднання методів поведінкового напрямку з традиційними підходами групової терапії дає можливість більш повно використовувати усе різноманіття досвіду, яким володіють члени групи тренінгу, і, отже, створювати більш широку основу для набуття ними необхідних знань та навичок.

Тренер прискіпливо структурує зміст кожної справи і орієнтує учасників на досягнення професійно значущих цілей, дає систематизовані інструкції щодо зміни способів поведінки на робочому місці та життєвих установок.

Учасників тренінгу об'єднують в групу для формування конкретних знань та навичок. Водночас методи індивідуального розвитку переносяться на всю групу, а ефект групової динаміки при цьому ігнорується. Цей підхід дозволяє проводити індивідуальну підготовку в умовах групи і виявляється схожим на групові тренінги терапевтичного спрямування (гештальт-групи, групи трансактного аналізу). Тренер під час проведення заняття спрямовує свої зусилля на досягнення учасниками загальногрупових цілей, які сприяють вирішенню індивідуальних задач. Це робиться з метою підсилення мотивації учасників і покращення характеру їх взаємостосунків, що, в

свою чергу, сприяє саморозкриттю особистості та зміцненню набутих вмій [1].

Відомо, що групи під час проведення тренінгу долають проблеми набагато успішніше, ніж окремі індивіди. Під час групової роботи виникає розподіл роботи та соціальних ролей між учасниками, що сприяє більш ефективному використанню часу і високій якості вирішення поставлених завдань, на відзнаку, якщо б вона вирішувалася окремою особистістю [2].

Формуванню професійних умій заважають захисні реакції учасників, їх конформізм або прагнення до влади. У цій ситуації тренер слідкує за тим, щоб клімат у групі був сприятливим для навчання і застосовує прийоми емоційного розвантаження, що сприяють підвищенню згуртованості групи її комунікативних структур, індивідуальному розкриттю учасників та встановленню загальногрупових цілей. Підкріплення набутої поведінки відбувається в результаті групової вдячності, підтримки та визнання, що виявляється на практиці у формі рукоплескання.

Контролюючи процес формування професійних умій, тренер вносить корективи в поведінку учасників, якщо вони відхиляються від встановленої мети щодо професійної перебудови. Застосування директивних методів структуризації роботи в групі та подавлення спонтанних внутрішньогрупових процесів сприяє підвищенню ефективності тренінгу, спрямовує на формування стандартів професійної поведінки на робочому місці. Але необхідно пам'ятати, що такий підхід до групової роботи досить часто схиляється до заорганізованості тренінгу, а велика доля зусиль тренера спрямовується на підтримання суб'єктивної дисципліни, і не більше. Це не дозволяє учаснику тренінгу вести себе так, як це відбувалося б на робочому місці в реальній ситуації виконання посадових обов'язків [2].

У процесі розвитку професійних умій консультанта з продажу автомобілів важливим є не тільки знати, що відбулися зміни, але і демонстрація цих змін на робочому місці. Контроль професійних умій здійснюється тренером упродовж усього заняття. Він проводиться методом спостереження за поведінкою учасників, що дозволяє наочно фіксувати успіхи кожного члена групи і, відповідно до цього, вносити корекцію у поведінку. Наприкінці тренінгу застосовуються тестування учасників тренінгу і за результатами надається оцінка отриманих знань та навичок.



Тренінг професійних умінь консультанта з продажу автомобілів базується на спостереженні поведінки, дидактичному стилі навчання та засвоєнні важливих для особистості професійних умінь, тобто на досягненні конкретної мети. Крім того, у цьому тренінгу приділяється значна увага виміру та оцінці результату роботи учасника.

Головним способом роботи в групах тренінгу професійних умінь консультанта з продажу автомобілів є репетиція поведінки в рольових іграх, що відтворюють реальні умови професійної діяльності. Цей спосіб складається з моделювання ситуації та відповідної поведінки, інструктажу та підкріплення.

На сьогоднішній день, незважаючи на свою неусталеність і суперечки щодо методики їх проведення, тренінги професійних умінь широко розповсюджені в різних галузях виробництва.

Взагалі можна стверджувати, що особливості проведення тренінгу професійних умінь консультанта з продажу автомобілів обумовлюють не тільки перспективність, а навіть і необхідність застосування його для розвитку інших професійних вмінь в інших сферах виробництва та сервісу.

Подальшу роботу ми вбачаємо в аналізі відповідних когнітивних та поведінкових парадигм проведення тренінгу, а також специфіки формування прикладних професійних умінь.

#### **Список використаних джерел**

1. Рудестам К.Е. Психокоррекционные группы: Теория и практика. – М., 1982. – С. 5-24.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Издат Лен. Гос. Ун., 1985. – 162 с.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

The article deals with psychological features of the development of sales consultants' communicative skills by means of training professional skills.

**Key words:** training of professional skills, communication skills, sales consultant.

*Отримано 30.09.2008.*

## **ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ**

Стаття присвячена проблемі гендерної ідентичності і гендерної соціалізації підлітків, розкрито понятійний апарат категорій, подано погляди вітчизняних та зарубіжних науковців щодо вивчення особливостей формування гендерної ідентичності, її соціалізації підлітків.

**Ключові слова:** гендерна ідентичність, гендерна соціалізація, підліток, етапи, фемінність, маскуліність, андрогінність, психологічні особливості.

Статья посвящена проблеме гендерной идентичности и гендерной социализации подростков, раскрыто понятийный аппарат категорий, поданы взгляды отечественных и иностранных ученых относительно особенностей формирования гендерной идентичности и социализации подростков.

**Ключевые слова:** гендерная идентичность, гендерная социализация, подросток, этапы, феминность, маскулинность, андрогинность, психологические особенности.

Дослідження гендерної проблематики на сьогоднішній час відносять до галузі соціальної психології, що найбільш динамічно розвивається.

Термін “гендер” (gender) вживається в сучасних вітчизняних й західних гуманітарних дослідженнях для позначення статі як соціального поняття і явища, на відміну від чисто біологічного розуміння статі (sex). Проте єдиного розуміння терміна “гендер” у сучасній науці не існує.

Огляд поглядів різних авторів на розуміння категорії “гендер” (О. Вороніна, Н. Ловцова, Н. Пушкарьова, Дж. Худоба, Р. Хоф) указує на те, що у всіх випадках використання цього терміна виділяються чотири групи характеристик: біологічна стать, гендерно-рольові (гендерні) стереотипи, гендерно-рольові норми й гендерно-рольова ідентичність (Є. Здравомислова, А. Тьомкіна).

Розуміння терміна “гендерна ідентичність” також вирізняється: усвідомлення зв’язку з культурними визначеннями мужності й жіночності (О. Вороніна); приналежність до тієї або

іншої соціальної групи на основі статевої ознаки (Е. Терешенкова, Н. Радіна); психосексуальний розвиток, навчання соціальним ролям і формування сексуальних переваг (Б. Хендерсон); соціально-психологічний феномен, продукт і процес конструювання суб'єктом себе й соціальної реальності за допомогою конструктів маскулінності й фемінності (Е. Здравомислова, А. Тьомкіна); ототожнення себе з певною статтю, відношення до себе як до представника певної статі, освоєння відповідних йому форм поведінки й формування особистісних характеристик (Т. Бендас); аспект самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі (І. Клецина), усвідомлення особистістю свого зв'язку з культурними визначеннями мужності й жіночності (Ю. Римарьов); приналежності до тієї або іншої соціальної групи на основі статевої ознаки (О. Терешенкова, Н. Радіна). Іноді в поняття гендерної ідентичності включають аспект, пов'язаний із психосексуальним розвитком і формуванням сексуальних переваг (Т. Бендас, ) [2].

Проте найбільш загальне визначення гендерної ідентичності пов'язане з тим, що її розуміють як результат ототожнення особистістю себе з певною статтю, відношення до себе, як до представника певної статі, освоєння відповідних йому форм поведінки й формування особистісних характеристик (Т. Говорун, Д. Колесов, Т. Титаренко, В. Романова). При всьому різноманітті компонентів, які можуть бути включені до структури гендерної ідентичності, що найбільш часто повторюються, є два компоненти: біологічна стать (чоловік/жінка) і маскулінність/фемінність як конструкти культури й інтеріоризовані психологічні риси (О. Вороніна, Д. Воронцов, Є. Здравомислова, В. Знаків, В. Лабунська, Н. Ловцова, Л. Ожигова, Н. Пушкарьова, А. Тьомкіна, Р. Хоф). [9]

Останнім часом публікується усе більше робіт, присвячених вивченню гендерних особливостей особистості підлітків. Відомо, що моделі й пріоритети гендерної соціалізації хлопчиків і дівчаток відрізняються, а в традиційних культурах навіть полярні. У результаті гендерної соціалізації хлопчики й дівчатка опановують певні якості, які утворюють різні типи гендерної ідентичності (С. Бем, Е. Гіденс, І. Клецина, О. Ярська-Смірнова).

Гендерна ідентичність залежить здебільшого від соціальних (історичних та географічних) чинників, а не від біологічної природи людини [1].

У розвитку гендерної ідентичності виділяють декілька етапів:

- етап формування гендерної ідентичності, який починається ще у внутріутробному періоді (П. Лесгафт). Учений вважає, що риси маскулінності-фемінності закладаються вже тоді, коли жінка чекає на дитину, а у разі небажаної вагітності або не співпадання очікувань щодо статі дитини, все це може дати поштовх до розвитку гендерної дезідентичності;
- наступні етапи розвитку гендерної ідентичності припадають на вік немовляти, дошкільний вік, молодший шкільний та підлітковий. На кожному із цих етапів гендерна ідентичність розвивається як компонент самосвідомості.

Аналіз психологічних досліджень з проблеми становлення гендерної ідентичності показує, що існує кілька теорій, що пояснюють механізми засвоєння гендерних ролей у процесі соціалізації, які можуть бути об'єднані в 3 основних підхода до розуміння процесу розвитку психіки (А. Асмолов, Л. Обухова). У руслі біогенетичного підходу створена теорія ідентифікації З. Фрейда, соціогенетичного підходу – теорія соціальних очікувань (Дж. Стоккард, М. Джонсон, Л. Вейтцман) і теорія статевої типізації (В. Мішель, А. Бандура); теорія когнітивного розвитку (А. Колберг, М. Ребекка) та теорія гендерної схеми (С. Бем).

Існує кілька підходів до типології гендерної ідентичності: біполярна, андрогінна, мультиполярна. (І.С. Кльоцина, І.С. Кон, Л.Н. Ожигова). Мультиполярна модель гендерної ідентичності припускає існування безлічі типів гендерної ідентичності. Аналіз визначень гендерної ідентичності дозволяє виділити її основні компоненти – біологічна стать й маскулінність, фемінність, андрогінність як психологічні характеристики особистості.

Відзначимо, що підлітковий вік у більшості вітчизняних (Л. Божович, Л. Виготських, І. Кон, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін) і закордонних (Ш. Бюлер, К. Левін, Ж. Піаже, Ст. Хол, Е. Шпрангер, Е. Еріксон) психологічних підходів і теорій розглядається як суперечливий та критичний.

Найбільш важливим для процесу становлення ідентичності є підлітковий вік, адже саме в цей віковий період відбувається остаточне формування гендерної ідентичності. Ця обставина стає вирішальною в подальшому формуванні гендерного типу особистості. Зрілу або досягнуту гендерну ідентичність можна визначити як статус людини, яка на основі самостійного рішення й висновків досягла стабільного визначення себе як чоловіка чи жінки, прийняла себе цілком через гендерну поведінку, яка відповідає її біологічній статі.

І. Кон виділяє деякі особливості гендерної поведінки підлітків [7]:

1. *Поділ любові й сексу.* Юнацька мрія любові і образ ідеальної коханої часто позбавлені сексуального змісту, а образ, на який проєктуються еротичні фантазії, нерідко представляє собою тільки сексуальний об'єкт, позбавлений інших характеристик. Іноді цей еротичний образ може бути загальним для групи підлітків (у 13-14 років). Засобом “заземлити” хвилюючі їхні еротичні переживання (до яких вони психологічно й культурно часто не підготовлені) є брудні сальні анекдоти й порнографія.

2. *Експериментальний характер підліткової сексуальності.* Відкриваючи свої сексуальні здібності, підліток намагається досліджувати їх з різних сторін. Тому в цьому віці спостерігається велика кількість випадків поведінки, що відхиляється і, у більшості випадків, є природним експериментуванням.

3. *Масова мастурбація.* Підліткова мастурбація є засобом розрядки статевої напруги, що викликана фізіологічними причинами. Також вона стимулюється психічними факторами: прикладом однолітків, бажанням пізнати себе, перевірити свої можливості, одержати задоволення. А. Свядоць говорить, що “помірна мастурбація зазвичай носить характер саморегуляції статевої функції...і є нешкідливою”, Кон – про декілька побічних ефектів мастурбації.

По-перше, оргазм у цьому випадку позбавлений комунікативного початку, що становить важливий бік дорослої сексуальності. По-друге, почуття провини в підлітка, яке викликане уявленнями, які глибоко сидять у підсвідомості про порочність і небезпеку мастурбації. І останнє, фантастичні образи можуть створити нереалістичний еталон, у порівнянні з яким реальний досвід може розчарувати підлітка.

4. *Гендерні взаємини як ознака подорослішання.* Для підлітків власні переживання, усвідомленні у світлі стереотипної гендерної ролі, іноді важливіші, ніж об'єкт прихильності. Цим і пояснюється значимість думки однолітків власної статі. І. Кон наводить приклад “епідемії закоханості”: коли в класі з'являється пара, то обов'язково закохуються всі. Інтимна близькість так само може бути засобом самоствердження.

5. *Поширеність гомоеротичних почуттів.* Підліток має потребу в сильних емоційних прихильностях. Але психологічна близькість до осіб протилежної статі проблематична у зв'язку з власною незрілістю й численними соціальними обмеженнями. Також в підліткових еротичних контактах більшу роль грають ситуативні фактори. А до причин, названих Коном у 1989 році, сьогодні варто додати моду, що поширюється масовою культурою, на гомосексуальність. Гомоеротичні почуття в підлітковому віці найчастіше епізодичні й до кінця пубертатного періоду припиняються (в 15-16 років).

Однією із основних ознак, через які виявляється зріла гендерна ідентичність, є наявність в особистості гетеросоціальності. Набуття гетеросоціальності у підлітків молодшої групи відбувається більш успішно в одностатевих групах, а у старших підлітків – у різностатевих. В одностатевих групах реалізується потреба в гомонізації (А. Лічко, В. Каган), тобто тяжіння до утворення однорідних за статтю груп. Ця потреба є домінуючою в молодшому підлітковому віці (Т. Драгунова). Іншою ознакою зрілої гендерної ідентичності є відповідність біологічній статі та гендерної ролі.

Відповідно до концепції Е. Еріксона, гендерна субкультура підлітків, як характеристика соціокультурного середовища, визначає формування гендерної ідентичності. Носієм гендерної субкультури підлітків є підліткова група однолітків у тій трансформації гендерної культури суспільства, в якій вона здатна засвоюватись підлітками. У підліткових групах механізм гендерної ідентифікації тісно пов'язаний з конформізмом та загальними особливостями спілкування підлітків. Тут створюються такі умови засвоєння гендерної ролі, коли гендерна поведінка диктується групою, до якої належить підліток. Ідентичність з групою набуває виключно великого значення для підлітка, який тепер може виявити істинно релігійне поклоніння перед прийнятими групою правилами і

нормами. Тиск з боку однолітків набуває для підлітка неподоланності. Механізм гендерної ідентифікації в умовах підліткової групи включає ряд факторів. По-перше, в підліткових групах до механізму гендерної ідентифікації включається принцип більшої схильності відповідати прикладові схожого на нас індивіда, ніж несхожого (Роберт Чалдіні), що є умовою більш ефективного засвоєння підлітками відповідних гендерних ролей. Прагнення відповідати стандартам групи однолітків є природною формою поведінки індивіда цього віку.

До механізму гендерної ідентифікації в підліткових групах включається також принцип “ми” і “вони” (Г. Андреева, Б. Поршнев), завдяки якому виникає надзвичайно важливе для формування гендерної ідентичності почуття належності до своєї статі. У групах однолітків статево-рольова поведінка стає одним з головних параметрів оцінки підлітка [5].

У теоретичних дослідженнях виділяються вікові особливості формування гендерної ідентичності підлітка (Л. Віготський, Е. Еріксон, Дж. Марсія, М. Мід і Р. Бенедикт.). Проблема гендерної ідентифікації підлітків вивчалася в рамках сексології й сексопатології (В. Каган, І. Кон, В. Агеєв і ін.), психології й педагогіки (Ю. Альошина, А. Волович, Т. Юфірова, Т. Араканцева, Є. Дубовська, І. Романова, Е. Іжванова і ін.). Як предмет сучасних досліджень виступають система образів гендерної ідентифікації (В. Ситніков), особливості гендерної соціалізації в родині (Н. Наумов).

Н. Городнова, І. Романова і Н. Радіна вважають, що особливістю формування гендерної ідентичності у старших дошкільників є когнітивний дисонанс, суть якого полягає в когнітивній орієнтації на маскуліність із емоційною перевагою фемінності. “За необхідністю, сприймаючи когнітивні установки маскуліно-орієнтованої культури, хлопчики й дівчатка формують подібні емоційні установки сприйняття статі (“Дівчата краще хлопчиків”), які, однак, мають різне значення для особистісного розвитку й формування відносин між статями (у хлопчиків “Хлопчики гірше дівчаток, і я поганий”, у дівчаток “Дівчатка краще хлопчиків, і я гарна”)[5]. В. Каган відзначає, що негативне сприйняття себе у хлопчиків пов’язано також із негативним відношенням до їх маскуліної поведінки.

Однією із основних ознак, через які виявляється зріла гендерна ідентичність, є наявність в особистості гетеросоціаль-

ності, набуття якої в підлітків молодшої групи відбувається більш успішно в одностатевих групах, а в старших підлітків – у різностатевих. В одностатевих групах реалізується потреба в гомонізації (А. Лічко, В. Каган), тобто тяжіння до утворення однорідних за статтю груп. Ця потреба є домінуючою в молодшому підлітковому віці (Т. Драгунова).

У старшому підлітковому віці набуття гетеросоціальності більш успішно відбувається в різностатевих групах однолітків як взаємодія між протилежними статями у формі побачень (Ф. Райс). Міжстатеві стосунки всередині групи є особливо важливими в той період формування гендерної ідентичності, який Дж. Маршу назвав періодом розмитої ідентичності, коли підліток перебуває на шляху пошуку, експериментування, накопичення інформації, досвіду. У період формування в індивіда сексуальної системи, коли в ній ще не сформовані механізми гальмування й репродуктивні настановлення особистості, простір всередині групи однолітків є умовою створення таких міжособистісних стосунків, за яких не придушується статевий потяг як такий, а навпаки, підліткові прищеплюються педагогічно прийнятні способи його задоволення.

Адаптованість особистості до трансформацій, що відбуваються в гендерній культурі суспільства, зокрема, у гендерних ролях, є ознакою зрілої гендерної ідентичності. Соціальний прогрес, демократизація стосунків між статями, стирання меж між “чоловічими” і “жіночими” професіями змінюють також нормативні уявлення про гендерні ролі. Відповідність гендерної поведінки цим змінам визначається як переорієнтація індивідів зі стереотипно-традиційних маскулінно-фемінних на андрогінні гендерні ролі. Андрогінний гендерний тип, який сформувався в умовах трансформації суспільства, є більш адаптованим до розумів соціального середовища. Отже, формування зрілої гендерної ідентичності означає формування андрогінного гендерного типу особистості.

Однак завершення формування гендерної ідентичності відбувається лише в юнацькому віці. Особливе значення в підлітковому віці і юності має збільшення інтересу до сексуальної поведінки. Одним із важливих способів підтвердження гендерної ідентичності в цей період є уява й фантазії на сексуальні теми. Особливий аспект проблеми – диференціація



сексуальних ролей, тобто нормативних для даної статі правил і зразків сексуальної поведінки. У традиційних суспільствах система гендерних ролей звичайно відрізняється твердістю й визначеністю, хоча вона аж ніяк не однакова в різних культурах. У сучасному суспільстві, у зв'язку з емансипацією жінок, кризою мужності, традиційна диференціація статевих ролей переживає радикальне ламання. Цей процес неоднаково протікає в різних соціально-економічних середовищах.

Аналіз теоретичних робіт свідчить про те, що гендерна ідентичність є аспектом самосвідомості особистості, пов'язана з усвідомленням себе представником певної статі. Загальна Я-концепція, формуючись у підлітковому віці, пов'язана із знаходженням почуття дорослості – відповідальності за свої вчинки, усвідомлення їх. У силу специфічності гендерної соціалізації для підлітків чоловічої й жіночої статі вона спричиняється розходженням проявів особистісних особливостей у підлітків з різними типами гендерної ідентичності.

Складність вивчення особливостей маскулінності/фемінності підлітків, як, втім, й інших компонентів гендерної ідентичності особистості, пов'язана з тим, що існуючі раніше традиційні зразки маскулінності/фемінності у сучасних умовах багато в чому змінилися та продовжують мінятися. Це створює серйозні труднощі для підлітка, що намагається інтегрувати в особистості різні соціальні ролі, зразки поведінки й риси. Підліток, вибудовуючи власну картину миру, свій новий образ-Я, не обмежується пасивним засвоєнням гендерних норм і ролей, а прагне самостійно й активно осмислювати та формувати свою гендерну ідентичність (Л. Бизова, Д. Воронцов, Є. Іжванова).

Соціалізація – процес засвоєння соціальних норм, правил, особливостей поведінки, процес входження в соціальне середовище. Відповідно, гендерна соціалізація – процес засвоєння особистістю гендерних ролей, суспільних очікувань до цих ролей, а також гендерний розвиток особистості, тобто формування психологічних характеристик, що відповідають гендерним ролям. Аналіз робіт авторів, які займаються проблематикою гендерної соціалізації, вказує на те, що вплив агентів гендерної соціалізації (родини, однолітків, школи, засобів масової інформації) на хлопчиків і дівчаток неоднаковий (В. Єремєєва, Є. Іжванова, Л. Попова, Є. Ярская-Смірнова). У результаті цього в підлітка формуються маскулінні, фемінні й

андрогенні характеристики особистості (С. Бем, Г. Крайг, Ш. Берн, О. Лопухова, Т. Бендас).

Основним інститутом первинної соціалізації особистості є родина. Батьки, незалежно від власної статевої приналежності й статі дитини, по-різному впливають на процес гендерної ідентифікації (Я. Коломінський, М. Мелтсас, О. Калина, А. Холмогорова, Н. Харламенкова, Ю. Набіулліна, Л. Парукова). Сучасними проблемами родини як інституту гендерної соціалізації є відокремлення батьків з дітьми від інших поколінь, втрата репродуктивної ролі родини й шлюбу (О. Козлова, Г. Силласте, С. Голод), поширення гендерного “контракту батька без дітей” (О. Ключко). Особливо гостро дефіцит батьківської уваги, статеворольових зразків поведінки проявляється в підлітковому віці, що згодом приводить до неадекватності гендерних зразків, апатії, депресії, відхиленню від контактів через непевність у власній ідентичності (А. Захаров).

У сучасній соціальній психології відсутня єдина теорія гендерної соціалізації, існують кілька теорій, кожна з яких має як сильні, так і слабкі сторони. Прихильники психоаналітичної теорії ідентифікації, яка сходить до поглядів З. Фрейда, думають, що дитина несвідомо ідентифікується з образом дорослої людини своєї статі, найчастіше батька або матері, і потім копіює його поведінку [4].

Первинна гендерна соціалізація дитини починається буквально з моменту народження. Як тільки хто-небудь (звичайно фахівець-акушер) повідомляє: “Народився хлопчик!” або “Народилася дівчинка!”, – запускаються соціальні механізми, які згодом будуть впливати на формування гендерної ідентичності дорослої людини.

Так, Ш. Берн виділяє чотири стадії встановлення гендерної ідентичності: гендерну ідентифікацію (віднесення дитиною себе до тієї або іншої статі); гендерну константність (розуміння, що гендер постійний й змінити його не можна); диференціальне наслідування (бажання бути найкращим хлопчиком або дівчинкою) і гендерну саморегуляцію (дитина сама починає контролювати свою поведінку, використовуючи санкції, які застосовує до самого себе) [2].

С. Томпсон виділяє в ранньому розвитку гендерної ролі три етапи: 1) дитина довідується, що існує дві статі; 2) вона включає себе в одну із цих категорій; 3) на її самовизначення вона керує

своєю поведінкою, вибираючи й віддаючи перевагу новим формам поведінки [4].

Але, як відзначає І. Кон, дитина – не пасивний об'єкт гендерної соціалізації. Опіраючись на неузгодженість дій своїх вихователів, дорослих і однолітків, і власний життєвий досвід, вона вибирає із запропонованих їй зразків щось своє. На рівні культури статеві ролі існують у контексті певної системи статевої символіки й стереотипів маскулітності та фемінності. Прийняття й засвоєння індивідом певної статевої ролі дає йому статеvu ідентичність, з якої надалі співвідносяться самоsvідомість особистості і всі властивості його поведінки.

Як бачимо, стислий теоретичний огляд показує, що гендерна проблематика, досить велика, динамічно розвивається. Але лише початок багатогранної наукової праці з вивчення гендерної ідентичності та соціалізації. Гендерна соціалізація та розвиток гендерної ідентичності особистості – це складні й різноманітні процеси, які підкоряються багатьом закономірностям, і на їх шляху можуть виникати багато суперечностей. Знання цих закономірностей може допомогти уникненню суперечностей розвитку. Це шлях не лише до гармонійності розвитку гендерної сфери людини, а й до гармонійності особистості зокрема.

#### **Список використаних джерел**

1. Алексеева А.В. Психологічна стаття як чинник становлення особистісної ідентичності у юнацькому віці: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2006. – 19 с.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология.-СПб: Питер, 2005.
3. Говорун Т.В., Кікінеджи О.М. Гендерна психологія. – К: Академія, 2004.
4. Горнотай П.П. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: К.І.С., 2004. – С.132-156.
5. Городнова Н.М. Соціально-психологічні чинники становлення статево-рольової ідентифікації підлітків: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07/ Київський міський пед. ун-т. ім. Б.Д. Грінченка, – Київ, – 2006. – 22 с.
6. Ижванова Е.М. Развитие полоролевой идентичности в юношеском и зрелом возрастах: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.13/ Московский гос. ун-т. им. Ломоносова. – М., 2004. – 19 с.

7. Кон. И.С. Подростковая сексуальность на пороге 21 века. – <http://sexology.narod.ru/book>.
8. Радина Н.К. Перешенкова Е.Ю. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков// Вопросы психологии – 2006. – №5. – С. 49-59.
9. Рымарев Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью: Автореферат. дис... канд. психол. наук: 19.00.01/ Кубанский гос. ун-т. – К., 2006. – 22 с.
10. С্মьордова К.В. Вплив агентів гендерної соціалізації на формування гендерної ідентичності підлітків// Соціально-педагогічні аспекти збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді в Україні: матеріали всеукраїнської студ. наук. практ. конф. (12-13 квітня 2007 року). – Мелітополь, 2007. – С. 70-76.

The article is devoted to the problem of gender identity and gender socialization of teenagers, the concept vehicle of category is exposed, the attitudes of native and foreign research workers to the study of gender identity and teenagers' socialization are given.

**Key words:** gender identity, gender socialization, teenager, stages, feminism, masculinity, androgyny, psychological features.

*Отримано: 16.10.2008.*

**УДК 159.947.3**

*В.Ю. Шелков*

## **Особенности развития психичной саморегуляции при синдроме профессионального выгорания**

У статті висвітлені основні особливості розвитку психичної саморегуляції в осіб, які схильні до синдрому професійного вигорання.

**Ключові слова:** синдром професійного вигорання, психична саморегуляція, емоційний досвід.

В статті освітлені основні особливості розвитку психическої саморегуляції у лиць подверженних синдрому професіонального вигорання.

**Ключевые слова:** синдром професіонального вигорання, психическая саморегуляція, емоціональний опыт.

**Актуальність.** Процес соціально-економічних трансформацій, що відбуваються в нашій країні, сприяє змінам, які відображаються в усіх сферах життя, в тому числі і на ринку праці. Постає необхідним поглиблене вивчення феномена синдрому професійного вигорання, прояву емоційної сфери особистості, пов'язаного з іншими проявами вигорання. Синдром професійного вигорання є однією із провідних тем, до яких звертаються вчені з метою дослідження й оптимізації процесу праці, його ефективності та професійного зростання.

**Аналіз проблеми.** У контексті психології саморегуляції синдром професійного вигорання можна розглядати як результат деструктивних її форм. При порушенні процесів усвідомленої саморегуляції виникає загроза емоційного виснаження та когнітивно-поведінкових порушень, які є складовими синдрому.

У процесі психологічної саморегуляції виникає вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи. Це особливий патологічний стан, пов'язаний із адаптацією до нового рівня існування при зниженні всіх функціональних резервів організму. В контексті професійної діяльності сучасні дослідники називають цей стан синдромом професійного вигорання.

Вивчення феномена професійного вигорання було започатковане дослідженням стресостійкості людини у різних видах професійної діяльності. Значний внесок у вивчення та теоретичне обґрунтування явища професійного вигорання зробили американські вчені Крістіна Маслач, Герберт Фройденберг, Аяла Пайз тощо.

За концепцією Буріша виділені декілька фаз синдрому професійного вигорання:

- 1) фаза попередження, яка передбачає етапи: а) надмірної участі, відмови від потреб, не пов'язаних з роботою; б) виснаження;
- 2) зниження рівня особистої участі: а) у ставленні до колег – перехід від допомоги до нагляду і контролю;

- б) стосовно оточуючих – відсутність емпатії; в) зростання вимог – концентрація на власних потребах, заздрість;
- 3) емоційні реакції: а) депресія; б) агресія, зниження толерантності;
- 4) фаза деструктивної поведінки: а) в інтелектуальній сфері – ригідність мислення, згасання уваги; б) у мотиваційній сфері – зниження ініціативності; в) у емоційно-вольовій сфері – самотність, відмова від власних інтересів тощо;
- 5) психосоматичні реакції: зниження імунітету, дисфункція внутрішніх органів, сексуальні розлади, порушення сну, наркотична залежність та ін.;
- 6) розчарування: негативна життєва установка, екзистенційний відчай.

Взаємозв'язок процесу психічної саморегуляції і проявів емоційної сфери особистості виступає як індикатор емоційної напруги з можливістю розвитку синдрому професійного вигорання.

Синдром професійного вигорання найчастіше виникає в результаті конфліктів у системі взаємовідносин “начальник-підлеглий”. Основним предиктором синдрому є невідповідність особистості працівника вимогам, які йому пред'явлені.

Розповсюдженість синдрому професійного вигорання найбільш яскраво виражена у людей, які працюють. Вчителі, соціальні робітники, психологи, лікарі, робітники правоохоронних органів, рятівники, космонавти, пілоти-випробувачі, програмісти – всі ці професії мають фактори ризику, бо сама робота зобов'язує надавати людям допомогу часто, навіть, не жалюючи себе. Також схиляє до вигорання й робота з “важкими” клієнтами. У медицині це геронтологічні, онкологічні пацієнти, агресивні та суїцидальні хворі, пацієнти із залежностями. В останній час концепція синдрому емоційного вигорання поширилася на спеціальності, для котрих контакт з людьми взагалі не характерний – програмісти.

Соціальні робітники за родом своєї діяльності залучені до тривалого напруженого спілкування з іншими людьми. Ризик виникнення синдрому професійного вигорання в соціальній роботі може зростати в наступних випадках:

- монотонність роботи, особливо якщо її сенс здається сумнівним;

- вкладення в роботу великої кількості особистісних ресурсів при браку визнання та позитивної оцінки;
- суворій регламентації робочого часу, особливо при нереальних термінах її виконання;
- роботи із “немотивованими” клієнтами, які постійно чинять опір намаганням їм допомогти та незначними, мало помітними результатами такої роботи;
- напруженості та конфліктності у професійному середовищі, недостатньої підтримки з боку колег та їх надмірного критицизму;
- браку умов для самовираження особистості на роботі, коли не захочуються, а придушуються експериментування та інновації;
- роботи без можливості подальшого навчання та професійного вдосконалення;
- нерозв’язаних особистісних конфліктів спеціаліста;
- незадоволеності професією, яка базується на усвідомленні неправильності її вибору, невідповідності своїх здібностей вимогам професії, результативності своєї праці і т. ін.

Педагогічну діяльність відзначає висока емоційна напруженість. Емоційні фактори діяльності педагога важко навіть перерахувати, але відомо, що за своєю природою вони можуть бути як об’єктивними, так і суб’єктивними. Поступово формується відчуття постійної невдачі, психологічної беззмістовності професійної діяльності, що часто обумовлюється психологічною перенапругою професійних буднів. Тривожність, депресія, емоційна ригідність та спустошеність – така ціна відповідальності вихователя. Тому, з метою економії власних енергоресурсів, педагоги вдаються до різних механізмів психологічного захисту, або, принаймні, вимушені на професійне вигорання. Значна вираженість проявів професійного вигорання обумовлена змістом роботи педагога, який вимагає особистісного залучення, мобілізації сил, не завжди супроводжується адекватною оцінкою власних психічних витрат.

Професія лікаря є однією із найважливіших у соціальній сфері. Безумовно, вона відноситься до сфери “людина – людина”, і це означає, що ці працівники також досить часто стають жертвами синдрому професійного вигорання. Серед основних професійних чинників, що зумовлюють

результати дії тривалого стресу, можна виділити значне емоційне насичення актів взаємодії з пацієнтами. Серед медичних спеціальностей є ряд галузей з більш високим ризиком цього прояву. До них відноситься психіатрія, наркологія та інші галузі медицини, де нерідко доводиться мати справу з агресивною поведінкою пацієнтів, часто контактувати з особами із залежністю від психоактивних речовин. Робота з людьми похилого віку, хронічно і смертельно хворими, які вимагають постійного інтенсивного догляду, новонародженими також пов'язана з підвищеним ризиком вигорання. Зважаючи на значне навантаження, особливо за кількістю пацієнтів, з яким працюють медичні сестри і лікарі, виявлено, що синдром професійного вигорання проявляється неадекватним реагуванням на пацієнтів і своїх колег, відсутністю емоційної залученості, втратою здатності до співпереживання пацієнтам, перевтомою, яка веде до редукції професійних обов'язків та негативного впливу роботи на особисте життя.

Серед представників психологічних професій під вплив синдрому професійного вигорання підпадають люди з низьким рівнем професійної захищеності. Провокувати синдром можуть соматичні хвороби та їх наслідки, переживання важкого стресу, психологічні травми.

Часто клієнти з особистісними розладами здатні викликати в оточення, в тому числі і у психолога, мимовільне почуття неприязні та обурення своєю поведінкою. Але психолог зобов'язаний надавати допомогу клієнтам незалежно від моральних якостей останніх. Психолог змушений допомагати всім, хто до нього звертається, навіть якщо це злочинці або особи із асоціальною поведінкою, і не має права розмірковувати про право цих осіб на психологічну допомогу.

Робота з такими людьми супроводжується труднощами та потребує душевних сил, а також спеціальних навичок. У поняття душевних сил, якими повинен володіти психолог, входить терпимість, висока психічна толерантність. У цьому випадку мова йде про психічну дефензивність, здатність переносити незвичайну поведінку співбесідника без вираженого хвилювання. Подібні навички відносяться до навичок донорства, або навичок робити добро.

До категорії працівників, які підпадають під вплив синдрому професійного вигорання, відносяться й працівники



кримінально-виконавчої системи. Цьому сприяють багато фізіологічних, психологічних, економічних і соціальних факторів. Так, рішення професійних задач потребує від працівників пенітенціарних закладів інтенсивного спілкування та вміння будувати свої взаємовідносини з осудженими і колегами. Інтенсивне спілкування в рамках трудової діяльності підвищує вірогідність виникнення синдрому. До факторів, які сприяють розвитку цього феномена, окрім основних (особистісні, рольові та організаційні), відносяться додаткові, характерні для пенітенціарної служби фактори, такі як незадоволеність матеріальних потреб та потреби в самоактуалізації, низький статус у професійній групі.

Синдром професійного вигорання торкається і працівників правоохоронних органів, які весь час знаходяться на передовій лінії боротьби зі злочинністю. Це патрульні, дільничні, оперативні працівники, працівники охоронних відомств. У цій групі постійне психологічне і фізичне напруження та навіть перенапруження закономірно призводять до невротизації. Головні болі та прагнення “зняти стрес алкоголем” – це поширене явище.

Основною внутрішньою причиною виникнення синдрому професійного вигорання, незалежно від професії, виступає не сформованість процесів психічної саморегуляції, яка ускладнює конструктивну адаптацію організму до мінливого середовища.

У процесі психічної саморегуляції напруженої діяльності залежність програми діяльності від суб’єктивної моделі умов опосередковується емоційним досвідом, в якому містяться інтегративні успіхи – неуспіхи з синкретичними полімодальними образами раніше здійснених спроб. Встановлено, що емоційний досвід має певний зміст, який залежить від рівня професійної підготовки спеціаліста, розвитку його професійної діяльності. Емоційний досвід завжди є індивідуальним, він постійно коригується у відповідності до отримуваної інформації. Емоційні реакції на успіх – неуспіх виступають основною базою емоційного досвіду.

Гармонійність професійної діяльності і професійних взаємовідносин – це результат цілісної функціональної системи психічної саморегуляції напруженої та водночас продуктивної діяльності з однієї сторони, а з іншої – системна властивість особистості, що набута індивідом й проявляється в єдності

емоційних, інтелектуальних, вольових та інших відносин, у які він залучається в умовах напруженої діяльності.

Система саморегуляції людей, схильних до синдрому професійного вигорання, у напружених умовах виражається як афективний процес, в якому проявляються базальні основи емоційного життя, які виступають як афективні реакції. Процес протікає як колапс і має нерозчленований характер. Емоційний досвід фахівців, які мають індивідуальну схильність підпадати під вплив синдрому професійного вигорання, виступає як психологічний бар'єр, як внутрішня суб'єктивна перепона до успішного досягнення мети професійної діяльності. У таких випадках переживання оформлюються в афективні процеси, в яких реалізуються здебільшого глибинні основи емоційного життя, наслідки яких мають випадковий (позитивний або негативний) характер. Проявляються вони моторно, зовнішньо, ситуативно, реалізуючись як некерована, незворотна афективна експресія. Соматична складова такого афекту є провідною.

Синдром професійного вигорання виникає внаслідок гіперемоційної системи саморегуляції. Такий вид психічної саморегуляції виступає в рамках професійної діяльності та соціальних відносин в цілому здебільшого як деструктивний. Оскільки емоційна (базальна) частина регуляторного процесу переважає над раціональною (усвідомленою), що веде до швидкого емоційного виснаження. Тобто, коли базальна саморегуляція в рамках компенсаторного процесу перебирає на себе більшість функцій усвідомленої саморегуляції, виникає синдром професійного вигорання.

Компенсація раціонального мислення емоціями виникає, коли має місце розладнаність організаційної структури останнього. У рамках такого відхилення у працівника має місце несформованість основних оперативних компонентів процесу усвідомленої саморегуляції діяльності, а саме:

- брак, або повна відсутність планування роботи;
- низький рівень когнітивної активності;
- низька здатність до цілісного активного самовираження, у тому числі і вербального.

Велике значення у саморегуляторній активності стосовно професійної діяльності має збір інформації та співвіднесення її з професійними стандартами.

Часто каталізатором професійного вигорання виступає саме нездатність особистості виражати свій тілесний та емоційний стан на раціональному рівні. У психосоматичній медицині вже давно має місце вивчення феномену незнання себе і нездатності до раціонального самовираження як джерела різноманітних психологічних та соматичних розладів.

**Висновки.** Психічна саморегуляція виступає як внутрішньоособистісна основа стійкості працівника до синдрому професійного вигорання.

Основою конструктивності психічної саморегуляції в професійній діяльності є збалансованість процесів усвідомленої та базальної систем саморегуляції.

У разі низької організації процесу професійної діяльності виникає розладнаність системи усвідомленої саморегуляції діяльності, що веде до переважання афективних реакцій над раціональними і закінчується повним емоційним виснаженням – синдромом професійного вигорання.

#### **Список використаних джерел**

1. Бубенко В.Ю., Козлов В.В.. Саморегуляция: виды и содержание // Проблемы психологии и эргономики. №1, 2003. С. 29-36
2. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности. // Гуманитарные проблемы современной психологии. – Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005, №7. – С. 16-21.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003.
4. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются // Практикум по социальной психологии – СПб: Питер, 2001. – 234 с.
5. Орел В. Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии // Психологический журнал – М., 2001. – №1. – С. 158.
6. Рассказова Е.И. Психологические ресурсы саморегуляции и реабилитации личности в экстремальных условиях // Личность в экстремальных условиях. Материалы международной научно-практической конференции. Часть 1. – Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ, 2005. – С. 100-103.

7. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002, том 23, №3. – С.85-95.
8. Самикіна Н., Сулицький В. Синдром вигоряння у працівників пенітенціарної системи // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С.43-48.
9. Сандомирский М. Е. Состояние психической дезадаптации в условиях хронического психоэмоционального стресса в связи с личностно-типологическими характеристиками. Автореферат на соискание ученой степени кандидата медицинских наук – Оренбург, 2001. – 22 с.
10. Сидоров П.И. Синдром эмоционального выгорания. / Международный неврологический журнал, №1 (11), М., 2007. – С. 129-139.
11. Трофименко Н.Є. Саморегуляція поведінки особистості як один із компонентів самосвідомості. Матеріали міжнародної інтернет-конференції “Научный потенциал мира – 2007” Секція “Психологія і соціологія” Підсекція № 5 “Психолого-виховні проблеми розвитку особистості в сучасних умовах”. Publishing house Education and Science s.r.o. – 2007.
12. Фоминова А.Н. Проблема саморегуляции эмоционального состояния ребенка в учебном процессе. // Фоминова А.Н. Диагностическая программа по изучению эмоционального состояния и особенностей индивидуальной саморегуляции учащихся младших классов. – Н. Новгород, 2003.
13. Чижма Д. М. Аналіз теоретичних підходів до проблеми саморегуляції особистості // Актуальні проблеми психології / За ред. Максименка С. Д. – Т. X, вип. 4, – К., 2008.
14. Morosanova V. I. Extraversion and neuroticism: the typical profiles of self-regulation. // European Psychologist. 2003. – №4.

The article envisages the basic features of development of mental self-control at persons subject to a syndrome of professional burning out.

**Key words:** syndrome of professional burning out, mental self-control, emotional experience.

*Отримано: 15.10.2008.*

## Психолого-педагогічні проблеми становлення та розвитку єврейської радянської загальноосвітньої школи 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст.

Автор у статті аналізує психолого-педагогічні проблеми розвитку радянської етнопонаціональної загальноосвітньої школи 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. Він підкреслює, що ці чинники служили гальмом у процесі навчання і виховання через необ'єктивно-зневажливе ставлення тогочасних владних структур, насамперед політичних, до розробки теоретичних проблем психології та педагогіки загальноосвітньої школи в цілому.

**Ключові слова:** національні меншини, етнопонаціональна школа, політичний тиск, Інститут єврейської пролетарської культури, спеціальна педагогіка, психологічні особливості.

Автор в статті аналізує психолого-педагогічні проблеми розвитку радянської етнопонаціональної загальноосвітньої школи 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. Він підкреслює, що ці чинники служили гальмом у процесі навчання і виховання через необ'єктивно-зневажливе ставлення тогочасних владних структур, насамперед політичних, до розробки теоретичних проблем психології та педагогіки загальноосвітньої школи в цілому.

**Ключевые слова:** национальные меньшинства, этнопонациональная школа, политическое давление, Институт еврейской пролетарской культуры, специальная педагогика, психологические особенности.

Особливості організації етнопонаціонального життя національних меншин знаходяться в центрі уваги багатьох дослідників та наукових установ. Особливо до цієї проблеми повернулися науковці у добу незалежності України. Одночасно з цим треба зазначити, що більшість авторів в основному звертали увагу на дослідження культурницької проблематики, розвиток етнопонаціонального життя в цілому. В окремих випадках вони торкалися вивчення процесів етнопонаціональної

школи. Це зокрема праці І.І. Мартинюк [1], О.Б. Бистрицької [2], О.О. Войналович [3], О.В. Обиднєвої [4], Н.В. Рудницької [5], Н.Л. Кротік [6] та ін. У цих дисертаційних працях та працях інших авторів аналізуються процеси організації та діяльності етнонаціональної школи. Однак, психолого-педагогічним проблемам увага приділяється недостатньо, до них автори здебільшого повертаються фрагментарно, ілюструючи ті чи інші сюжети загальних труднощів розбудови освіти національних меншин.

Автор у пропонованій статті намагається виокремити психолого-педагогічний аспект в діяльності єврейської радянської школи через те, що єврейська освіта мала давні традиції і серед етнічних меншин у 20-30-х рр. вона була найбільш зорганізована, як з точки зору теорії, так і з точки зору практики.

У цьому контексті зазначимо, що у 20-30-х роках ХХ ст. національний склад України був різноманітним. Як справедливо зазначає Якубова Л.Д., на початку 20-х років центральні території України зберегли етнічну однорідність, що стало базою оформлення ядра української нації. Периферійні регіони, зазнаючи впливу сусідніх держав, мали велику мозаїку етнічного обличчя [7, 22]. Згідно з переписом 1926 року загальна чисельність населення УСРР становила 28 771961 чол., з них росіян налічувалося 2 291 786, євреїв – 1 375 045, поляків – 392 301, німців – 374 784, греків – 104 666, болгар – 12 358, вірмен – 8 859, татар – 9 779, інших – 51 388, а загалом – 5 107 331 чол. неукраїнської людності, що становило близько 18 % населення України [8, 245-276]. При цьому етнічні меншості УСРР були кількісними. Скажімо, євреїв було 52 % від загальної чисельності їх в СРСР, поляків – 48 %, німців – 40 % (кількість німців України навіть перевищувала чисельність їх в Автономній Радянській Республіці німців Поволжя), греки – 30%, молдавани – 82 % (разом з АМ РСРС), чехи – 75 % [8, 279]. Непростим був і соціальний склад етнічних меншостей. За даними ЦКНМ (Центральної комісії у справах національних меншостей) при ВУЦВК за переписом 1926 року питома вага серед міського населення українці склали 9,6 %, росіяни – 50,9 %, євреї – 74,1%, німці – 6,8%, поляки – 19,7%, молдавани – 5,2%, греки – 10,8%, болгар – 2,6%, чехи – 21,9%, білоруси – 6,3 %, вірмени і татари – 100% [9, 11].

Про наявність проблем в освіті етнічних меншостей свідчить питома вага письменних серед них. Зокрема серед росіян вона складала 55,5, німців – 62,4, поляків – 48,04, греків – 62,4, молдован – 22, євреїв – 70. Як бачимо, освіченість євреїв серед інших етнічних меншостей була найвищою. Контрастними були також показники письменних рідною мовою. Серед поляків цей показник сягав 62%, німців – 60,6%, євреїв – 94,2%. Такі дані засвідчують досить високий рівень організації освіти євреїв у минулому.

Одночасно з цим варто зазначити й те, що етнонаціональні школи в Україні у досліджуваний період були досить поширеними. Наприклад, у 1929/30 навчальному році єврейських шкіл було 786, німецьких – 628, польських – 381, молдавських – 121, болгарських – 73, грецьких – 16, чеських – 15, вірменських – 10, татарських – 8, асирійських – 2. На цей час у порівнянні з 1924/25 навчальним роком кількість німецьких шкіл збільшилась на 20%, польських – на 40, болгарських – на 60%, єврейських виросла вдвічі [10, 35].

Як відомо, у 20-х роках політична і державна влада у національному питанні започаткували проведення політики коренізації, тобто запровадження рідної мови у місцях компактного проживання етнічних меншостей в систему державної влади та національно-культурне життя. В Україні політика коренізації активно почалася у 1923 р. з моменту прийняття декрету ВУЦВК та РНК УСРР «Про заходи рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови» [11, 435].

В рамках цього позитивного процесу через політичну доцільність, а саме радянізацію єврейської школи, починаються труднощі в її розбудові, що носили суб'єктивний характер. Насамперед це проявилось в реалізації вимог радянської політики коренізації про запровадження рідної мови. Владні і політичні структури почали здійснювати шалений психологічний тиск на традиційну єврейську школу, в якій переважно здійснювалося навчання мовою іврит і навчальний процес будувався на релігійній традиції [12, 172]. У 1920 р. Народний комісаріат освіти УСРР приймає рішення, у якому зазначалося, що мовою єврейської маси є ідиш, а не іврит. У зв'язку з цим мовою викладання в усіх типах єврейських шкіл на території України стає ідиш.

Згідно з цим розпорядженням із шкільних бібліотек вилучаються підручники та інша література мовою іврит. За рішенням владних структур здійснюється також цензура ввезення літератури з-за кордону. Цензурний контроль запроваджується за творчістю івритомовних письменників. В такій обстановці єврейські традиційні школи-хедери, викладання в яких велось на івриті, на основі єврейської релігійної традиції, розпочинають працювати нелегально.

У липні 1923 року ЦК КП(б)У за ініціативою головного бюро єврейських секцій приймає план боротьби з хедерами, який передбачає низку різноманітних заходів, в тому числі проведення сценізованих судів над традиційними вчителями хедерів – меламедами [13, 6]. Від регіональних органів вимагалось прийняття обов'язкових рішень щодо закриття хедерів і переведення з них дітей на навчання у трудові (тобто радянські) школи. При чому владні структури не приховують у цьому політичної доцільності. Коли один із читачів вінницької газети «Червоний край» звернувся із запитанням «Чи забороняється батькові запросити додому приватного вчителя, щоб вчити дітей староеврейської мови та релігійних наук і чи є відповідні роз'яснення від НКЮ, і чи має євсекція юридичне право переслідувати вчителя староеврейської мови?» то роз'яснення було категоричним: «... євбюро, як орган НКЮ, правильно робить, що забороняє викладання староеврейської мови, бо вона не сприяє зв'язку дітей з трудовим комуністичним громадянством» [14, 3]. Звідси повсюдно в єврейських містечках антихедерна кампанія, обмеження діяльності добродійних єврейських організацій супроводжувалась галасливими заходами, як-то театралізованих засідань судів, випусків живих газет тощо. На цих заходах йшло відверте глузування над єврейськими традиційними школами. До 1923 року хедери, як школи, навіть у підпіллі у масі своїй перестали існувати.

Однак проблема мови іврит цим не вичерпувалася. Навпаки, вона викликала спротив єврейського населення, серед якого розпочалася активна петиційна кампанія, яка засвідчила про наявність психологічного дискомфорту у батьківської і учнівської громадськості. Батьки, діти звернулися з протестними листами щодо дій влади на місцях про заборону мови іврит. Зокрема діти і підлітки містечка Жванець



Кам'янець-Подільського округу не могли змиритися з такими гоніннями. Вони вважали, що такі дії є порушенням владою політики з національного питання [14, 4]. Діти і батьки містечка Мінківці цього ж округу в аналогічному листі до ЦВК СРСР наголошували, що десятки тисяч єврейських дітей в школах прагнуть вивчати іврит, але їх в цьому прагненні обмежують [15, 12]. Діти містечка Фрампіль цього ж регіону просили прийняти рішення на державному рівні про вивчення у школах мови іврит. Тільки з Поділля таких листів поступило з 30 міст і містечок. Їх підписали близько 5 тис. дітей і батьків: з Кам'янця-Подільського – 249, Проскурова – 230, Ванковець – 199, Меджибожа – 199, Дунаєвць – 136, Купеля – 170, Китайгорода – 173 [6, 77]. Однак збурена єврейська батьківська і учнівська громадськість позитивного рішення піднятих проблем не добилася.

Наступною психолого-педагогічною проблемою єврейської загальноосвітньої школи стала організація навчального процесу, запровадження методів навчання, які часто змінювалися, вводилися необдуманно, без достатнього методичного та психологічного забезпечення. На початку 20-х років серед вчительської громадськості, в тому числі і єврейських шкіл, почалася гостра дискусія навколо запровадження у процес навчання лабораторно-дослідницького методу, який в педагогічній літературі отримав назву Дальтон-план. Ця дискусія тривала аж до 1927 року і крапку у ній поставила «Учительская газета», яка стверджувала, що в умовах радянської дійсності такий метод непотрібний [16, 4]. Аналогічне спостерігалось і при запровадженні іншого – комплексного методу навчання, який дістав поширення серед єврейських вчителів уже в 1923 році. Завдяки комплексу «Наше місто» учні Жабоклицького дитячого будинку на Поділлі, наприклад, провели низку екскурсій, вивчаючи околиці, знайомились зі стародавніми будівлями, виготовляли діаграми з характеристикою населення містечка. При зборі статистичних даних засвоювали математичні категорії й поняття. Вивчення місцевого ринку дало їм змогу ознайомитися з економічним станом містечка. Природничі екскурсії поглибили знання школярів рослинного світу. Учні 6 групи №8 Кам'янець-Подільської єврейської школи вивчали комплекси “Промисловість міста”, “Місто і село в їх взаємовідносинах”, “Побут селянства” [17, 5]. Однак і цей метод незабаром був витіснений із практики роботи

шкіл. Наступним методом, який знайшов прописку в єврейських школах і належав до активних методів, був краєзнавчий. В основу його було покладено оволодіння навичками з активним використанням традицій місцевості та її історії. У цьому контексті Центральна комісія національних меншин при ВУЦВК своєю постановою від 10 липня 1926 зажадала широкого використання в навчальному процесі пам'яток історії і культури як ілюстративного матеріалу при вивченні різних навчальних предметів [6, 113].

Зазначимо, що єврейські передові педагоги намагалися узагальнити існуючу практику організації навчання і виховання у єврейських школах. Цьому зокрема сприяла діяльність кафедри єврейської культури, яка діяла в системі Всеукраїнської академії наук, згодом вона була перетворена в Інститут єврейської пролетарської культури. Науковці цієї установи одним із своїх головних питань вбачали озброєння вчительських кадрів передовими технологіями. Однак цього завдання вони вирішити були не в змозі через втручання політики в навчальний процес. Боротьба за пролетаризацію школи, особливо єврейської, мала надзвичайно негативні наслідки. Шельмувалася дрібнобуржуазна приналежність багатьох батьків через специфіку організації внутрішнього життя в єврейських містечках. Мало допомагала в налагодженні системної творчої роботи в єврейській школі політехнізація, яка передбачала посилення зв'язку з виробництвом. Оскільки єврейські містечка у 20-х роках на початку 30-х років мали катастрофічний економічний стан, то висунута ідея політехнізації єврейської школи втрачала сенс, оскільки сучасних виробництв єврейські містечка, як правило, не мали.

Це стверджують, зокрема, тогочасні дослідження фахівців. У 1931 році світ побачила праця члена методичної секції кафедри єврейської культури Й. Резніка «Боротьба проти основного недоліку у шкільній праці». Автор у ній узагальнив досвід вчителів єврейських шкіл Києва та Київської області. При цьому він дав виважений детальний аналіз психологічних та педагогічних помилок, які були допущені у роботі єврейських шкіл. Насамперед він наголосив на тому, що не може бути одного унікального методу для всіх навчальних дисциплін, всіх груп і всіх типів шкіл. У зв'язку з цим він висловлює крамольну для того часу думку про методичний формалізм та прагнення

до універсального методу. Саме через ці намагання автор вважає радянську педагогіку відсталою. Він твердив, що методики вивчення математики, рідної мови, природознавства за своєю сутністю різні і універсалізація у їх викладанні шкідлива [18, 17].

Й. Резнік вважав найголовнішою вадою спеціальної педагогіки, від якої необхідно швидко позбавлятися – це формалізм. Він наголошував, що майстерність педагога полягає в тому, щоб вибрати форму руху матеріалу і звідси визначити найефективнішу методику. На його думку, кожен урок і навіть кожна його частина мали б мати окрему методику, але при цьому треба керуватися загальними закономірностями викладання предмета. Усі принципи, в тому числі й принцип закономірності, мають виходити від загального досвіду нашої школи [18, 18]. Автор з жалем зазначає, що зі сторінок наукових праць радянської педагогіки зникли питання як і що треба зробити, щоб учень запам'ятав викладений на уроці матеріал. При цьому дрібниць немає: має значення чіткість почерку, акуратний запис на дошці, чіткий вигляд малюнку, чіткість і виразність читання, належним чином продемонстроване навчальне приладдя [18, 34].

На допомогу педагогу мають прийти спеціальні методи вивчення учнями абетки, або навчання множення дробів. Позитивний результат буде тоді, коли педагог володіє методом організації колективної роботи у класі, коли він вміє викликати зацікавлення в учнів. Процес подання матеріалу залежить від об'єктивних факторів, і в, першу чергу, від умінь вчителя чітко спланувати порядок уроку. Він зобов'язаний визначити такі кроки, які на основі яскравих уявлень приведуть дітей до засвоєння матеріалу.

Справжній вчитель, твердив Й. Резнік, має дотримуватись принципу доступності й зрозумілості. Розповідаючи дітям, наприклад, про якість, кількість, властивості об'єктів, він має підкреслити, що не всі властивості рівноцінні. Таким чином, учні зможуть виділяти найголовніше. Подаючи матеріал, вчитель має готувати підґрунтя для закріплення знань через самостійну роботу. При цьому він наголосив, що метод поділу процесу викладання на вивчення і повторення матеріалу, на різні періоди (сеанси) є важливою умовою ефективності навчального процесу. При методі повторення матеріалу для кращого його закріплення необхідно його ділити на частини,

виділяти важкі місця для сприйняття, між частинами роботи паузи для відпочинку і відновлення пам'яті [18, 38].

Дослідження, проведене у грудні 1931 р. педагогічною секцією Інституту єврейської пролетарської культури у єврейських школах Київщини і в 60 єврейській школі м. Києва, показало наявність наступної психолого-педагогічної проблеми – низьку фахову підготовку вчителя, у якого відсутня методична техніка й елементарні педагогічні навички. Аналіз засвідчив, що у переважній більшості шкіл існує непродуктивна трата навчального часу, яка складала від 14,4 % до 50 %. Ці втрати у молодшій школі склали 33,4, у старших класах – 21,7. Непродуктивною була підготовка до уроків у 17,4 % учнів. Характерним явищем було те, що вчителі запізнювались на урок від 3 до 5 хвилин, 6 хвилин діти готувались до самостійної праці, 2,25 хвилини втрачалось на підготовку до наступного виду праці. На негативне проведення уроків вплив мали різноманітні учнівські порушення під час уроку. У старших класах їх було від 32 до 108, в молодших – від 28 до 68. На уроці математики із 108 порушень, які скоїли учні, вчитель звернув увагу лише на 27 [18, 117-119]. Характерним було також те, що вчителі легковажно ставились до своєї роботи, погано готувались до уроків, не продумували тем та вправ. У першій групі вчитель, наприклад, малюючи шахматку на дошці, помилився, став витирати, те саме діти повторили в своїх зошитах. На уроці фізики при перевірці знань запитання вчителя формулювались незрозуміло для дітей, вони на них не могли дати відповіді [19, 142].

Не сприяла досягненню високого рівня знань та обставина, що здебільшого єврейські школи не мали власних приміщень та необхідного матеріального забезпечення. Наприклад, одна із найстаріших єврейських шкіл м. Києва № 60 знаходилась у непристосованому приміщенні, не мала коридорів, загальної зали, кабінетів, лабораторій, необхідного навчального приладдя, меблів, стільців, не відповідала росту школярів, на стінах висіли старі лозунги, брудні, з помилками. Різного роду оголошення були прибиті цвяхами або приклеєні прямо до стіни. Все це разом створювало непривабливу психологічну обстановку.

Методичні прорахунки, слабкий підбір педагогічних кадрів, погане матеріальне забезпечення негативно позна-

чилися на успішності та якості знань учнів. У єврейських школах Київщини у 5-их групах майже четверта частина учнів мала негативні оцінки з рідної мови та української, третина – з математики та фізики, не кращий показник з цих предметів був у 6, 7 групах шкіл Житомира, Сквири, Радомишля, Коростишева [120, 86]. Не кращий стан справ був у Кам'янець-Подільській 11 єврейській неповній середній школі. За 1923-33 навчальний рік у 7 класі незадовільні оцінки з рідної мови мали 13% учнів, а 67% показали лише посередні знання [21, 44]. Тривогу викликав стан успішності з української та російської мов. На думку вчених педагогічної секції Інституту єврейської пролетарської культури це сталося через те, що ці мови викладали вчителі, які не володіли єврейською мовою. З іншого боку, в цьому проявилася слабка підготовка кадрів у педтехнікумах [20, 90].

Проблеми незадовільної успішності породили іншу проблему єврейської загальноосвітньої школи 30-х рр. ХХ ст. – другорічництва. Як показали результати, у 1931 році у єврейських школах Київщини другорічники складали 8,2% проти 5,8% у попередньому році [22, 208]. Аналіз причин такого стану показав, що 42% другорічників були несправедливо залишені на повторний рік. Це були учні, які мали навчатися у спеціальній школі [22, 203]. Така статистика за висновками вчених засвідчила і недостатню роботу з відстаючими учнями. У навчальному плані для консультацій, репетиторства не виділялось спеціальних годин. У цьому контексті не велася робота з батьками. Такі факти виявили в наявності педагогічну проблему справедливості та об'єктивності при оцінці знань [22, 210]. В іншому випадку проблема відстаючих учнів була тісно пов'язана з їх матеріальним становищем. За спостереженнями Є. Ермолова більшість другорічників не мала належного одягу, взуття, їх харчування було поганим. Ситуацію ускладнювало й те, що школи знаходилися на відстані більше 2-3 кілометрів від місць проживання учнів. Але головними, на думку цього дослідника, були педагогічні прорахунки при організації уроків, невдале комплектування груп та їх перенавантаження, погане матеріальне забезпечення, забезпечення підручниками, особливо дітей з бідних сімей. Щоб покращити ситуацію, наголошував дослідник, необхідно залучати радянську громадськість до

покращення матеріальних умов шкіл національних меншин [23, 55-57]. Одночасно з цим зауважимо, що в цьому проявилось і незнання елементарних вимог психології праці з учнівським колективом.

Задля справедливості підкреслимо, що такий стан справ з якістю знань був не тільки в єврейській школі, він був характерним в цілому для загальноосвітньої школи України. В результаті цього в роботу школи органами освіти вводяться шкільні стандарти. Обов'язковим стає тестування, організацією якого активно зайнялися Центральний інститут педагогіки (ЦІП), НОП комісія Державного наукового методичного комітету, Інститут наукової педагогіки при ІІ Московському університеті, Дитячий дослідний інститут ім. Грибоєдова у Ленінграді [24, 164].

Однак ці заходи кардинальної перебудови не зробили і насамперед через недостатній рівень підготовки вчительських кадрів, велику їх плінність. У зв'язку з викладеним Рада з освіти національних меншин НКО 18 грудня 1925 року, розглядаючи звіт методичної комісії, визначила низку пріоритетів. Насамперед вказала за необхідне переглянути навчальні плани єврейських педагогічних технікумів, скоординувати роботу методичних комітетів окремих управлінь. З цієї метою при окружних методичних комісіях створюються секції з освіти національних меншин, на які покладаються питання розгляду робочих планів та програм, поглиблене вивчення роботи окремих шкіл, впровадження нових методів навчання, розробка методичних порад та вказівок. На допомогу вчителям єврейської школи друкуються: «Робоча книга з математики для 5 року навчання», «Методика і техніка розмови у трудовій школі». З метою покращення знань української мови учнів єврейських шкіл світ побачив посібник А.А. Москаленка «Конспективний курс української мови».

25 квітня 1930 року у Харкові пройшла Всеукраїнська методична нарада єврейських освітніх установ. У програмі її проведення були такі питання: 1. Завдання народної освіти у добу реконструкції (Семко, Гулько); 2. Політехнізація єврейської школи (фабрично-заводська, сільськогосподарська, 10-річка, 3-річка) (Бурчанська, Резнік); 3. Перепідготовка вчительства у зв'язку з реконструкцією трудшколи (курси для міського вчительства, курси для вчителів, що працюють у

сільських школах, заочне навчання) (доповідач Горохов); 4. Програма мови і літератури трудшколи (Родак); 5. Робітниче навчання (Меламед) [25, 9]. Як свідчить тематика конференції, єврейська національна школа починає рухатись у напрямку уніфікації. Психолого-педагогічні проблеми, як інструментарій в забезпеченні якості, вже не обговорюються.

Як бачимо, психолого-педагогічні проблеми діяльності єврейської школи виникли і накопичувалися впродовж всього періоду існування етнонаціональної освіти (20-ті рр. – квітень 1930 р.). Попри всі зусилля НКО України, його структурним підрозділам на місцях не вдалося повною мірою організувати психолого-педагогічний супровід процесу навчання та виховання в єврейській школі. Все це стало логічним наслідком негативного ставлення органів політичного керівництва та керівних структур НКО до етнопсихології і педології, як до науки «буржуазного походження». НКО, місцевим органам не вдалося забезпечити школи сталими педагогічними кадрами. На середину 30-х років 2/3 вчительських кадрів загальноосвітніх шкіл мали стаж практичної роботи до 3-х років. За цієї обставини було неможливо озброїти вчительські кадри знаннями з психології, навчити методиці праці з учнівським колективом. Не змогла поправити становища й самоосвіта, для якої була відсутня психолого-педагогічна література. У планах видавництва переважала література політичного спрямування. Все це разом узятє засвідчило, що вище політичне та державне керівництво почало відхід від декларованої політики корекції. Зрештою, у 1938 році етнонаціональні школи в Україні припинили існувати.

### **Список використаних джерел**

1. Мартинюк І.І. Національно-культурне будівництво серед етнічних меншин Донеччини (20-ті – початок 30-х рр. XX ст.): Дис... канд. іст. наук: 07.00.01 – Донецьк, 1998. – 175 с.
2. Бистрицька О.Б. Розвиток системи освіти національних меншин в Україні у 1917-1939 рр.: Дис... канд. іст. наук: 07.00.01 – Харків, 1998. – 280 с.
3. Войналович О.О. Організація шкільної освіти для національних меншин України: 20-30-ті рр. – Київ-Полтава: Рідний край, 1992. – 149 с.

4. Обидньова О.В. Національні меншини Донбасу в 20-30-ті рр. ХХ ст.: Дис...канд.іст.наук: 07.00.01 – Донецьк, 2000. – 243 с.
5. Рудницька Н.В. Становлення і розвиток системи освіти євреїв на Волині у ХІХ на початку ХХ ст.: Дис...канд.іст.наук: 07.00.01. – Київ, 2002. – 261 с.
6. Кротік Н.Л. Становлення і розвиток єврейської освіти в Україні (20-30-ті рр. ХХ ст.): Дис. ... канд..пед.наук: 12.00.01. – Київ, 2006. – 299 с.
7. Якубова Л.Д. Національно-культурне життя етнічних меншостей України (20-30-ті роки): коренізація і денаціоналізація // Укр. іст. журн. – 1998. – № 6.
8. Всесоюзная перепись населения 1926 г. – М., 1930. – Т.28.
9. Итоги работы среди национальных меньшинств на Украине. – Харьков, 1927.
10. Гитлянский А. Ленинская национальная политика в действии (национальные меньшинства на Украине) // Революция и национальности. – 1931. – №9. – С.35-40.
11. Про заходи рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови // Збірник Узаконень УСРР. – 1923. – № 29.
12. Козерод О.В. Боротьба Радянської влади проти вживання мови іврит в Україні: 1921-1929 // Еврейская мысль сквозь века. – Киев. – 2001. – Вып. 17. – С.171-178.
13. Державний архів Дніпропетровської області. – ф.1, оп.1, спр.1526.
14. Про питання релігії, староеврейську мову і приватних вчителів // Червоний край. – 1925. – 11 березня.
15. Центральний Державний архів вищих органів влади України (ЦДАВО). – ф.413, оп.1, спр.103. – Арк. 1-71.
16. Дальтон-план // “Учительская газета”. – 1927 р. – 28 лютого
17. Державний архів Хмельницької області. – ф.Р-308, оп.1, спр. 27.
18. Резнік Й. Боротьба проти основного недоліку у шкільній праці. Зб. наук. праць (єврейською мовою). – Київ, 1931. – 208 с.



19. Гольдфайн Б. Організація педпроцесу у школі (на основі дослідження) // Боротьба проти основних недоліків у шкільній праці. Зб. статей / За ред. Й. Резніка. – Київ, 1932. – С.109-143.
20. Горохов Г. Школи Київщини у боротьбі за рішення ЦК про початкову і середню школи // Боротьба проти основних недоліків у шкільній праці. Зб. статей / За ред. Й. Резніка. – Київ, 1932. – с. 50-108.
21. ДАХМо. – Р-422, оп.1, спр.16.
22. Саф'янець Г. Про другорічництво в школі // Боротьба проти основних недоліків у шкільній праці. Зб. статей / За ред. Й. Резніка. – Київ, 1932. – С.202-210.
23. Єрмолов Є. Відсталі учні – хвороба нашої школи // Радянська школа. – 1929. – № 67.
24. Гурьянов В.В. Учет школьной успеваемости: школьные тесты и стандарты. Издание 4. – Москва: Работник просвещения, 1929. – 180 с.
25. Про Всеукраїнську метод. нараду по лінії єврейських освітніх установ ДНМК. До всіх окр. Інспекторів нар освіти. Копія НКО АМ СРР. 9.ІІІ 30р. № СК 17 // Бюлетень НКО. – 1930. – № 12. – С.9-10.

The author analyses psychological and pedagogical problems of developing of the Soviet Secondary School of the 20-s and the beginning of the 30-s of the XX century. He emphasizes that these factors hampered the education process because of unobjective and ignoring attitude of the governmental structures of that time, primarily, political to theoretical problems of psychology and the theory of education of the secondary school.

**Key words:** national minorities, ethnic national school, political pressure, Institute of European proletariat culture, special pedagogic, psychological peculiarities.

*Отримано: 8.10.2008.*

## **ТИПОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПСИХОЛОГИЗМА (Лев Толстой и А. Платонов)**

У статті виявляються домінанти психологізму двох авторів: морально-етична спрямованість у поєднанні з аналітизмом у Льва Толстого й онтолого-метафізичні інтенції, які підтримуються синтетичними формами вираження внутрішнього буття людини у Платонова.

**Ключові слова:** психологізм, поетика, художнє мовлення.

В статтє виявляються домінанты психологизма двух авторов: нравственно-этическая направленность в сочетании с аналитизмом у Льва Толстого и онтолого-метафизические интенции, поддерживаемые синтетическими формами выражения внутреннего бытия человека у Платонова.

**Ключевые слова:** психологизм, поэтика, художественная речь.

Сопоставление художественных миров Платонова и Льва Толстого (как и частных особенностей их поэтики) пока не стало предметом внимания литературоведов. Исключение составляет одна статья, в которой близость двух авторов обосновывается сходством “концепции народного характера и народной жизни” [1]. На наш взгляд, известная общность (и отличие) этих писателей может быть выявлена на основе их пристального внимания к человеческому сознанию как таковому и особенностям субъективирования внешних впечатлений бытия.

Существенным фактором специфики психологизма Платонова и Толстого является принадлежность их творчества (в доминантных своих качествах) к разным художественно-эстетическим системам, соответственно – реализму и модернизму. Толстой как художник-реалист был убежден не только в безусловной способности человека к нравственному совершенствованию, но и в способности художника тщательно проследить этот процесс, раскрыть все его нюансы и хитросплетения, прояснить и объяснить читателю “всё”. Отсюда столь частое у Толстого проникновение автора во внутреннюю

речь героя, “подталкивание” его в определенном направлении, внедрение нравственного вывода в сознание человека, а в случае его уклонения от “моральной нормы” необходимой корректировки как через систему авторских ремарок во внутренних монологах героев, так и путем прямого психологического повествования.

Платонов крайне редко обращается к подобного рода формам психологизма (исключение составляют рассказы второй половины 30-х – 40-х годов). Его психологизм импульсивен, фрагментарен, зачастую как бы лишен мотивировочной базы; здесь многое организуется по принципу айсберга, уходит “под воду”, скрыто от поверхностного восприятия. Такой метод Платонова, кроме прочих объяснений, может быть истолкован в свете убеждения писателя в том, что, как сказано в “Сокровенном человеке”, “нигде человеку конца не найдешь и масштабной карты души его составить нельзя...” [2, т.1, с.364]. Определенную вариацию этой мысли встречаем и в статье Платонова “О любви”: “в душе человека такие же и еще большие пространства, какие лежат в межзвездных пустынях” [5, с.174]. Для Платонова чрезвычайно важен тот иррациональный, непостижимый остаток внутренней человеческой жизни, о котором говорил Достоевский, а после него особенно много экзистенциалисты.

Сплошь и рядом обнаруживая настоящие психологические прозрения, Платонов нередко как будто просто констатирует, выдвигает на передний план именно экзистенциальное состояние человека, т. е. драматическое переживание того или иного чувства в отношении к миру в целом, как бы вне непосредственной привязанности к реальности, его окружающей. Это рождает представление о затерянности человека в мире, утраты им ощущения “целого” мира и собственной цельности и вследствие этого – переживание драматического одиночества в мире.

В современных исследованиях отмечается, что экзистенциально-модернистская проза, в отличие от классического романа, замещает традиционное конституирование характера и психологии героев исследованием философских модусов-измерений отдельной субъективности, переживающей мир. К ним относятся прежде всего “тоска”, “тревога”, “страх смерти”, “жажда абсолюта” и др. [6, с.174].

Даже при беглом взгляде на творчество Платонова нетрудно увидеть аналогичную картину. Все его внимание как автора приковано к таким человеческим состояниям. Отказываясь от традиционных средств раскрытия внутреннего мира человека, Платонов, по сути, обращается не к психологии человеческой индивидуальности, но к ее отдельным проявлениям – экзистенциальным модусам. Особенность Платонова заключается здесь в том, что он эти состояния даже не уводит в подтекст, – они на поверхности, в самой словесной ткани его произведений.

В связи с экзистенциальным характером психологизма Платонова важно обратить внимание на особенности портрета в его художественном мире. Хорошо известно, что Лев Толстой довел художественное портретирование до совершенства. Платонов, безусловно, знал этот опыт, но поскольку его целью было не так передать собственно психологическое состояние человека, но его ментально-чувственное отношение к миру, то он акцентирует в своих героях экзистенциальное, метафизическое восприятие мира.

Автору «Чевенгура» не свойственна тщательная прорисовка деталей внешнего облика человека, не прибегает он также и к так называемому психофизиогномическому параллелизму, когда состояние человеческой психики обнаруживает себя в мимике: в выражении глаз, положении губ, бровей и т. п. Платонов чаще всего прямо указывает на то, что стоит за внешностью человека. Например: “маленькие черные глаза выражали терпение мучительной жизни, остальное же лицо было покрыто утомленной, жидкой кожей” [4, с.344]. Портретная изобразительность явно несет в себе метафизический смысл: описания внешности непосредственно указывают на стоящие за ними “вечные вопросы”, полностью определяющие существование человека. Психологическое – в основных своих проявлениях – повествование в таком случае превращается в характеристику не личности как таковой (что в принципе свойственно психологической прозе), но именно ее отношения к бытию, некоего следствия постоянно-напряженного и драматического контакта с бытием.

Нередко Платонов углубляет экзистенциальное портретирование описанием самочувствия человека, причем бывает, что в пределах минимального отрезка текста совмещается несколько зрительных перспектив, что создает впечатление многостороннего видения героя. Именно так вводится в роман

“Счастливая Москва” его самый “экзистенциальный” персонаж – “вневойсковик” Комягин: “Военнослужащая посмотрела на вневойсковика. Перед нею, за изгородью, отделявшей спокойствие учреждения от людей, стоял посетитель с давно исхудавшим лицом, покрытым морщинами тоскливой жизни и скучными следами слабости и терпения; одежда на вневойсковике была так же изношена, как кожа на его лице, и согревала человека лишь за счет долговечных нечистот, въевшихся в ветхость ткани; он смотрел на служащую с робкой хитростью, не ожидая к себе сочувствия, и часто, опустив глаза, закрывал их вовсе, чтобы видеть тьму, а не жизнь; на одно мгновение он вообразил себе облака на небе – он любил их, потому что они его не касались и он им был чужой” [3, с.22]. В заключительном слове этой характеристики, по-толстовски совмещающей речь повествователя и речь героя, подводится итог не нравственно-этическим осознаниям героя, как это сплошь и рядом случается у Толстого, но осмыслению экзистенциально-трагического состояния человека: “чужой” всем и всему.

Отказ Платонова от психологического аналитизма объясняется тем, что в его представлении сознание человека в значительной степени определяется его мифологическим (или архетипическим, в юнгианской терминологии) слоem. Именно “первичный этап развития сознания” – важнейший объект художественного интереса Платонова. При этом писатель не стремится к непосредственному воспроизведению мыслительных процессов. Для него это невозможно в силу известной неразвитости воспроизводимого сознания в его “прелогическом” состоянии. К тому же, по-видимому, Платонов интуитивно чувствовал невозможность абсолютно адекватной передачи работы сознания, поскольку в нем определяющую роль играет не слово и мысль, а образ, картина. Современная психология убедительно доказывает, что в основе деятельности человеческого сознания лежат невербальные процессы. Словно зная об этом, Платонов постоянно акцентирует внимание на том, что сознанием его героев управляют не мысли, но воображение и видения (ср.: “Под думой он (Александр Дванов. – А.К.) полагал не мысль, а наслаждение от постоянного воображения любимых предметов” [4, с.501]; “Захар Павлович думал без ясной мысли, без сложности слов, одним нагревом своих впечатлительных чувств” [4, с.227]).

Внутренний мир героев Платонова постоянно раскрывается через картины их видений и фантазий, которые отличаются исключительной конкретностью и выразительностью. Таковы в “Чевенгуре” грезы Копенкина о Розе Люксембург; видение Мошонковым-Достоевским социализма с «борщом», «свиной» и «чистоплотными красивыми девушками» [4, с.131]; воображаемая беседа покойного отца Саши Дванова с сыном [4, с.241]; реализованная в видениях героя метафора работы ума и сердца как плотины и разлива реки за ней [4, с.158] и т. п. Характерно также то, что внимание писателя занимают преимущественно неопределенные, смутные психологические состояния его героев. В “Чевенгуре” этим отмечены все основные персонажи: “Пока Дванов в беспмятстве ехал и шел...” [4, с.278]; “ему (Копенкину. – А.К.) лезли в голову посторонние мысли и уродовали одна другую до невыразительности...” [4, с.306]; “Он (Чепурный. – А.К.) боялся своего поднимавшегося настроения, которое густой силой закупоривает головную мысль и делает трудным внутреннее переживание...” [4, с.407].

«Архетипическая» природа сознания у Платонова проявляется и в самом языке его произведений. Для писателя характерно тяготение к такому типу художественной речи, в котором находило бы непосредственное воплощение конкретно-чувственное, перцептивное восприятие действительности. Персонажи Платонова, а вместе с ними и сам автор, где только возможно, стремятся к тому, чтобы в языке содержалось только видимое и чувствуемое, а абстрактным понятиям или ментальным явлениям были присущи физические характеристики (ср.: “увидел в своем сердце усталость” [4, с.211]; “слушал внимательным умом” [4, с.243]; “со своим слушающим чувством” [4, с.248], “зорко вспоминала всю жизнь” [4, с.299]). Усугубляет этот феномен принципиальная повествовательная установка Платонова, когда автор постоянно пребывает «внутри изображаемого сознания» [7, с.197], добываясь таким образом полной стилистической однородности речи повествователя и голосов персонажей.

Существенной особенностью психологизма Платонова является активизация хронотопных средств, т. е. раскрытие внутреннего мира человека через его соотнесение с пространством и временем. При этом смешение пространственно-

временных координат, психологизация и антропологизация пространства и времени последовательно фиксируется как в речи повествователя, так и в речи героев. Сами слова *пространство* и *время* включаются в несвойственные для них в обычной речи словосочетания: с одной стороны, им явно придается статус “очеловеченности”: “трудолюбивые времена” [4, с.322]; “грустное время” [4, с.388]; “поникшего пространства” [4, с.136]; “притаившихся пространств” [4, с.246]; с другой стороны, время, подобно пространству, приобретает физические характеристики, становится объектом перцептивного восприятия и таким образом указывает на состояние человека: “портится время” [4, с.242]; “невидимое время” [4, с.292]; “время стало слышным” [4, с.361].

Переосмыслена Платоновым и традиционная для реалистической литературы связь внутреннего мира человека с интерьером и пейзажем. Она опять же имеет значение не психологической, но экзистенциально-онтологической нюансировки переживаний героев, выявляет не индивидуально-личностные качества человека, но его позицию в мире, акцентированно “завязанную” на кардинальные проблемы бытия. Картины природы у Платонова всегда насыщены напряженным психологическим восприятием человека. Например: “За окном, на небе, непохожем на землю, зрели влекущие звезды. Дванов нашел Полярную звезду и подумал, сколько времени ей приходится терпеть свое существование, ему тоже надо еще долго терпеть” [4, с.99-100]. Пребывание героев в бытовом окружении также отмечено особым смыслом. Даже такие, казалось бы, обыденные действия, как, скажем, вхождение в дверь и переступание порога, взгляды через окно (т. е. взаимопереходы между разомкнутым и замкнутым пространством), оказываются пронизанными экзистенциальной значимостью.

Как видим, в прозе Платонова, в отличие от толстовской определенности характеров, создается феномен психологической индетерминированности и релятивности личности, что напрямую связано с постановкой ускользающих от окончательных решений (“нерешаемых”) проблем человеческого бытия: смысл и цель жизни, онтологическая сущность человека, “вечная” несогласованность “Я” и мира, чувства и мысли, представлений о жизни и самой жизни. Герой писателя

чаще всего предстает не как социальный или даже психологический феномен, а как носитель универсально значимых ценностей, решающий перед лицом вечности времени и бесконечности мироздания кардинальные вопросы бытия. В конечном итоге, можно говорить о том, что в особенностях психологизма Платонова находят выражение его важнейшие мировоззренческие установки.

#### **Список використаних джерел**

1. Киселев А.Л. Л. Толстой и А. Платонов // Толстовский сб. Вып.5. Доклады и сообщения XII-х толстовских чтений. – Томск: изд-во ТомГУ, 1973.
2. Платонов А.П. Собрание сочинений: В 3-х томах. – М.: Современник, 1984-1985.
3. Платонов А.П. Счастливая Москва: Роман // «Страна философов» Андрея Платонова: проблемы творчества. – Вып. 3. – М.: Наука, 1999.
4. Платонов А.П. Чевенгур. – М.: Высшая школа, 1991.
5. Платонов А. П. Возвращение. – М.: Молодая гвардия, 1989.
6. Семенова С. Семенова С. Преодоление трагедии: «Вечные вопросы» в литературе. – М.: Советский писатель, 1989.
7. Шубин Л. Поиски смысла общего и отдельного существования. Об Андрее Платонове. Работы разных лет. – М.: Советский писатель, 1987.

The dominants of two authors' psychologism are described in the article: Leo Tolstoy's moral and ethic tendency combined with analitism and Platonov's ontological and metaphysical intentions supported by synthetic forms of expression the inner state of human being.

**Key words:** psychologism, poetics, artistic speech (the art of speech).



## Відомості про авторів

**Максименко Сергій Дмитрович**, дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Атаманчук Петро Сергійович**, дійсний член АН ВО України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Білецька Олена Павлівна**, асистент кафедри педагогіки, психології і фізичного виховання Подільського державного аграрно-технічного університету, м. Кам'янець-Подільський.

**Вержуховська Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Волянчук Наталя Юріївна**, доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки вищої школи та прикладної психології УМО АПН України, м. Київ.

**Вонсович Валентина Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Вонсович Геннадій Борисович**, кандидат історичних наук, доцент кафедри політології та соціології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Вонсович Сергій Геннадійович**, кандидат політичних наук, старший викладач кафедри політології і соціології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Гаврилов Олексій Вікторович**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії і спеціальних освітніх методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Гаврилова Наталія Степанівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик,

заступник декана з наукової роботи факультету корекційної і соціальної педагогіки й психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Грубляк В'ячеслав Валентинович**, асистент кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Грубляк Валентин Тимофійович**, кандидат медичних наук, професор кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Грубляк Олена Станіславівна**, здобувач кафедри медичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Єдинак Геннадій Анатолійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Кеба Олександр Володимирович**, доктор філологічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Кравчина Тетяна Володимирівна**, викладач кафедри романо-германських мов Хмельницького національного університету, м. Хмельницький.

**Лабунець Віктор Миколайович**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Логвіна Оксана Анатоліївна**, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Ложкін Георгій Володимирович**, доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки вищої школи та прикладної психології УМО АПН України, м. Київ.

**Максимчук Наталія Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці і управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Маринін Іван Григорович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Мельник Оксана Андріївна**, аспірантка Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Мерзлякова Олена Леонідівна**, молодший науковий співробітник відділу профорієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, м. Київ.

**Миронова Світлана Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Монастирний Микола Михайлович**, ад'юнкт ННІ ПКГБРС КНУВС, м. Луганськ.

**Москальова Алла Степанівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Університету менеджменту освіти АПН України, м. Київ.

**Онуфрієва Ліана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент, заступник начальника науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Приданнікова Ольга Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Прокопова Ольга Петрівна**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки, психології і фізичного виховання Подільського державного аграрно-технічного університету, м. Кам'янець-Подільський.

**Пурло Олена Юріївна**, аспірантка Інституту ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Рождественський Юрій Тихонович**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Романюк Людмила Василівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Савицька Ольга Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці і управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Савчук Віктор Олексійович**, кандидат історичних наук, старший науковий співробітник, проректор з міжнародних відносин і зв'язків з органами самоврядування Кам'янець-Подільського державного національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Скорич Лариса Петрівна**, старший викладач кафедри психології освіти, праці та управління Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Славіна Наталія Сергіївна**, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, заступник декана з навчальної роботи факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Співак Любов Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Федорчук Віктор Миколайович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, праці та управління, проректор з науково-методичної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

**Федосова Ганна Леонідівна**, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Чубик Максим Миколайович**, аспірант відділу проф-орієнтації і психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, м. Київ.

**Шевченко Надія Валеріївна**, аспірантка Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

**Шелков Валентин Юрійович**, аспірант Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, м. Київ.

## Зміст

<b>С.Д. Максименко</b>	
Психологічний супровід особистісного розвитку школяра .....	3
<b>П.С. Атаманчук</b>	
Умови цілеспрямованого формування фахових компетентностей учителя фізики .....	11
<b>О.П. Білецька</b>	
Мотиваційні фактори формування професійної спрямованості молоді .....	27
<b>О.М. Вержиховська</b>	
Моральне виховання дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку в сім'ї .....	36
<b>Н.Ю. Воляннюк, Г.В. Ложкін</b>	
Професійний розвиток особистості майбутнього спортивного психолога .....	44
<b>В.П. Вонсович</b>	
Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах модернізації педагогічної освіти .....	53
<b>Г.Б. Вонсович</b>	
Риси ментальності українства як складова політичної свідомості .....	63
<b>С.Г. Вонсович</b>	
Застосування технологій інформаційно-психологічного впливу в управлінні політичними процесами .....	75
<b>О.В. Гаврилов</b>	
Мова, мовлення, їхні функції і вплив на психічний розвиток особистості .....	85
<b>Н.С. Гаврилова</b>	
Психологічна характеристика дітей із загальним недорозвитком мовлення з ведучими порушеннями пам'яті .....	96
<b>В.В. Грубляк, В.Т. Грубляк, О.С. Грубляк</b>	
Особливості психокорекції в юнацькому віці в осіб із соматичною патологією .....	106
<b>Г.А. Єдинак</b>	
Зміна інтелектуальних здібностей дітей з церебральним паралічем у період 7–17 років .....	116
<b>Т.В. Кравчина</b>	
Інтерпретація як фактор розуміння іншомовного наукового тексту .....	126

<b>В.М. Лабунець</b>	
Психолого–педагогічні основи формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва творчими учнівськими колективами .....	136
<b>О.А. Логвіна</b>	
Діяльність Вінницької психоневрологічної лікарні ім. О.І. Ющенка на ниві психологічних знань у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття .....	146
<b>Н.П. Максимчук</b>	
Залежність змісту ціннісних орієнтацій від рівня професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя .....	159
<b>І.Г. Маринін</b>	
Психолого–педагогічні аспекти навчально-виховної роботи керівника шкільного народно-інструментального колективу .....	170
<b>О.А. Мельник</b>	
“Правда руська” як об’єкт історико-психологічного аналізу .....	181
<b>О.Л. Мерзлякова</b>	
Розуміння процесу саморозвитку старшокласників у світлі теорії імовірнісної природи світу .....	190
<b>С.П. Миронова</b>	
Системний психолого-педагогічний підхід до ступеневої професійної освіти корекційного педагога .....	201
<b>М.М. Монастирний</b>	
Дослідження соціального інтелекту кандидатів на службу в органи внутрішніх справ із використанням тесту Дж. Гілфорда-М. Саллівена .....	213
<b>А.С. Москальова</b>	
Специфічні особливості розвитку психологічної культури управлінських та методичних кадрів освіти в умовах післядипломної педагогічної освіти .....	223
<b>Л.А. Онуфрієва</b>	
Психологічний аспект навчального співробітництва у практиці навчання іноземної мови .....	232
<b>О.М. Пріданнікова</b>	
Особливості здатності розумово відсталих підлітків до самовиховання .....	242
<b>О.П. Прокопова</b>	
Психологічна складова естетичного виховання школярів у процесі навчання .....	254
<b>О.Ю. Пурло</b>	
Особистість: суб’єкт або автор життєтворчості? .....	266

<b>Ю.Т. Рожественський</b>	
До проблеми історико-психологічної реконструкції психологічної спадщини Києво-Могилянської академії другої половини 18-го століття: джерелознавчий аспект .....	275
<b>Л.В. Романюк</b>	
Емпіричний аналіз загальних цінностей, цінностей освіти і праці у світлі західного вчення .....	288
<b>О.В. Савицька</b>	
Психологічні умови розвитку рефлексивних дій в учнів (на матеріалі вивчення шкільного курсу фізики) .....	297
<b>Л.П. Скорич</b>	
Аналіз основних підходів до проблеми становлення професіоналізму практичних психологів .....	306
<b>Н.С. Славіна</b>	
Загальна характеристика розвитку почуттів у дітей дошкільного віку .....	317
<b>Л.М. Співак</b>	
Особливості формування самоконтролю в поведінковій діяльності молодших школярів з низьким рівнем навчальних досягнень .....	324
<b>В.М. Федорчук</b>	
Тренінгова підготовка майбутніх психологів до консультативної діяльності .....	332
<b>Г.Л. Федосова</b>	
Особливості спілкування під час введення змін в освітніх організаціях .....	343
<b>М.М. Чубик</b>	
Тренінг умінь у професійній підготовці консультантів з продажу автомобілів .....	356
<b>Н.В. Шевченко</b>	
Гендерна ідентичність та гендерна соціалізація особистості підлітків .....	362
<b>В.Ю. Шелков</b>	
Особливості розвитку психічної саморегуляції при синдромі професійного вигорання .....	372
<b>В.О. Савчук</b>	
Психолого–педагогічні проблеми становлення та розвитку єврейської радянської загальноосвітньої школи 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. ....	381
<b>А. В. Кеба</b>	
Типологія художественного психологізма (Лев Толстой і А. Платонов) .....	394
<b>Відомості про авторів</b> .....	401

Наукове видання

**Проблеми сучасної психології**

**Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського  
національного університету імені Івана Огієнка,  
Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України  
Випуск 2**

Редактор *Н.Г.Пянковська*  
Комп'ютерна верстка *В.О.Фаріон*

Підписано до друку 16.12.2008 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.  
Ум.друк.арк.23,72. Обл. вид. арк. 22,11.  
Тираж 300 пр. Зам. № 237.

Видавництво "Аксіома"  
(свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)  
м. Кам'янець-Подільський, а/с 8, 32300  
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП "Аксіома"  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300